

Министерство образования и науки РФ
Федеральное агентство по образованию
Правительство Удмуртской Республики
Министерство образования и науки Удмуртской Республики
Администрация г. Ижевска
Международная Академия психологических наук
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования РФ
Удмуртский государственный университет
Кафедра социальной психологии и конфликтологии

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА

Выпуск 3

Ижевск
2010

УДК 316.6.
ББК 60.524.25
С692

Lingua Socialis

Редактор серии Н.И. Леонов

Серия основана в 2005 г.

С 692 **Социальный мир человека — Вып. 3:** Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24—25 июня 2010 г. — Часть I: Направления социальной психологии / Под ред. Н.И. Леонова. — Ижевск: ERGO, 2010. — 302 с. (Серия «Язык социального»)

ISBN 978-5-98904-063-6

1. Общая социальная психология. 2. Социальная психология личности. 3. Социальная психология развития. 4. Социальная педагогическая психология. 5. Социальная психология девиаций. 6. Социальная психология межкультурных коммуникаций. 7. Социальная философия. 8. Психоаналитическая социальная психология.

ISBN 978-5-98904-063-6

УДК 316.6
ББК 60.524.25

© Издательский дом «ERGO», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие. Развивающаяся социальная психология XXI века	7
---	---

РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Основные виды и характеристики социально-психологического пространства	11
2. Акопов Г. В. Сознание человека в глобализирующемся мире	19
3. Алишев Б. С. Психологические предпосылки социальной иерархизации	21
4. Мазилев В. А., Базиков М. В. Социальная психология как наука: методологические размышления после юбилея	24
5. Мазилев В. А. Исследование социальных миров и коммуникативная методология	26
6. Козлов В. В. Триада психологии: академическая, практическая и поп-психологии	29
7. Сергеев С. Ф. Конфликт аутопоэтических систем и социальная нестабильность российского общества	33
8. Фетискин Н. П., Миронова Т. И. Социальные ограничения как проблема социальной психологии	35
9. Хрусталева В. А. Гендерные стереотипы как социальный конструкт	36
10. Овечкин В. П. Социальная технология и устойчивость общества	39
11. Шаповал И. А. Парадоксы современной ремифологизации традиционной семьи	42

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

12. Соина И. А. Формирование личностного социально-психологического пространства субъектом межличностного влияния	44
13. Лунева О. В. Эмоциональная оценка социальных объектов группами с различным типом психологического климата	46
14. Ташимова Ф. С. Конструирование субъектом внутреннего мира	48
15. Шамионов Р. М. Социальные представления и субъективное благополучие личности в изменяющемся мире	50
16. Леонова И. Ю. Онтологический подход в изучении социально-психологического феномена доверия	52
17. Пацевич М. С., Рахманкулова С. А. Социальная компетентность как условие достижения самоактуализации	57
18. Кумышева Р. М. Жизненное пространство человека в контексте его взаимодействия с внешним миром	59
19. Калюжный А. А. Имидж личности: социально-психологические представления	62
20. Кузьмина О. В. Влияние социума на формирование временной компетентности и самоорганизации личности	64
21. Соловьев Г. Е. Биографическая социализация личности как предмет научных исследований	67
22. Лабунская В. А. Визуальное конструирование внешности человека и феномен «обеспокоенности внешним обликом»	68
23. Баранов А. А. Социальная и психологическая безопасность личности: общее и особенное	71
24. Львов Д. Е. К вопросу о структуре намерения субъекта межличностного влияния	73
25. Казакова Т. В. Духовность как составляющая жизненного самоосуществления человека	75
26. Миляева Е. Г. Бренд как инструмент построения и трансляции «Я»-концепции	76
27. Лаптева Д. С. Привязанность как внутренний фактор со-бытийности человека	77
28. Данилова Е. А., Тихонова Е. В. Социально-психологические особенности людей с ограниченными возможностями	79
29. Мерзлякова Д. Р., Семкова М. П., Калашникова О. Н. Определение прогноза и способа консультативной работы с клиентом, исходя из типа его привязанности	81
30. Лазарев А. А. Социально-психологическая адаптация военнослужащих по призыву	86
31. Харитонов А. С. Саморегуляция как фактор успешной личности в современном мире	87
32. Никитина Е. В. Феномен лжи: дискуссии о биологическом и социальном?	89

Раздел 3. Социальная психология развития

33.	Жиенбаева Н. Б., Кенбаева Л. А. К проблеме развития личности детей младшего школьного возраста	91
34.	Оганезова А. Р. Эффективные процессы социализации ребенка в современных условиях	93
35.	Бардышевская М. К. Динамика поведения, эмоциональной регуляции и картины мира у приемных детей в процессе расторжения усыновления	95
36.	Пчельникова О. А., Леонов Н. И. Трудности в реабилитации детей-сирот, перенесших психологическую травму в условиях школы-интерната	97
37.	Киселева М. А., Шустова Н. Е. Личностные экспектации подростков в контексте мировосприятия	99
38.	Губина С. Т. Музыка как средство психологической поддержки при совладании с жизненными трудностями (на примере работы с подростками)	100
39.	Бутолин С. Г., Плетников А. И. Механизмы психологической защиты у подростков, обучающихся в школах разного типа	102
40.	Жиенбаева Н. Б., Шалабаева Л. И. К вопросу о коммуникативно-диалоговой концепции развития личности современного подростка	103
41.	Барсукова С. А. Формирование совести в подростковом возрасте	105
42.	Шелелева С. В. Социальный мир подростков с преддевиантным поведением	108
43.	Васильева Т. Н., Шакирова Н. Компетенции, способствующие успешной социальной адаптации в юношеском возрасте	109
44.	Некрасова Е. В. Особенности взаимосвязи ценностных ориентаций и субъективной оценки межличностных отношений личности старшеклассника	112
45.	Морозов А. В., Агафонова С. Г. Роль народных традиций в конструировании социального мира младшего подростка	114
46.	Тесленко А. Н. Проблемы нравственно-правовой социализации казахстанской молодежи	117
47.	Гайворонская А. А. Содержание представлений об образе бога у молодежи	124
48.	Жуконова Г. Б. Роль социальной активности как системообразующего фактора в формировании активно-созидательного образа жизни молодежи	125
49.	Соколова Е. С. Представления студенческой молодежи о социальной активности	126
50.	Бочарова Е. Е. Конструирование образа молодого поколения в условиях социальных изменений	129
51.	Морозов А. В., Никитов Н. И. Социальный мир молодежной субкультуры	131
52.	Павлова И. В. Представление участников молодежного объединения о своем сообществе (на примере поискового объединения)	132
53.	Баглюк А. А., Гриценко С. В. Гендерные особенности самоотношения у лиц пожилого возраста	136
54.	Суслина А. В. Возможности социального развития личности людей пожилого возраста	138

Раздел 4. Социальная педагогическая психология

55.	Фиофанова О. А., Кузьмина Т. П. Воспитательное пространство города — социальная инфраструктура взросления подростков	140
56.	Причинин А. Е., Овечкин В. П. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде	144
57.	Ильясова Э. Н. Компетентностно-ориентированная парадигма в проектировании информационной образовательной среды	147
58.	Григорьева М. В. Взаимодействия школьника и образовательной среды: онтологический аспект	150
59.	Антопольская Т. А. Полисубъектное взаимодействие в организационной культуре учреждения дополнительного образования детей	152
60.	Тюкалова Н. В. Социальное партнерство как инновационная образовательная среда	154
61.	Елизаров С. Г. Направленность социальной среды на информирование малой группы о своих ценностях как социально-психологическое условие формирования мотивационно-ценностной включенности малой учебной группы	157
62.	Зотова Н. Г., Егоренков Д. В. Многонациональная школа — школа «смыслов» или «социальных рисков»?	158
63.	Овечкин В. П. Среда, культура, образование: динамика перемен	160
64.	Опарин А. И. Роль технологической культуры в социальном мире	163
65.	Кимайкин С. И. Постановка проблемы нравственной направленности воспитания личности в русской педагогической мысли конца XIX — начала XX века	164
66.	Баранова З. Я. Обучение замещающих родителей аргументации как способ развития доверительных родительско-детских отношений	167
67.	Нагайченко Н. Н. Формирование социальной компетентности старшеклассников как педагогическая задача	168

68.	Беляничева С. В. Психологическое исследование как инструмент коррективы влияния педагогов на личность учащихся	169
69.	Караваева И. А. О проблеме обоснования педагогического взаимодействия учителя и ученика	171
70.	Батакова Н. В., Семин Ю. Н. Воспитание и социализация одаренных детей и подростков в современной России	172
71.	Шикалова Т. Н. Особенности семей, посещающих центр ранней социализации «Зеленый дворик»	174
72.	Банникова Т. М. Индивидуальная образовательная траектория студента как механизм реализации индивидуализации высшего образования	176
73.	Мухачева Е. В. Условия реализации личностно-ориентированного обучения в вузе	179
74.	Комадорова И. В. Диалектика культурологической парадигмы в системе общественных наук	182
75.	Кусаинов А. К., Мамирова К. Н. Проектирование интерактивной лекции	186
76.	Крылова А. В. Преодоление депривации у студентов в образовательном процессе	188
77.	Левченко Е. М. Связь уровня развития коммуникативных способностей с эффективностью субъектной регуляции деятельности обучающихся	189
78.	Мамбеталина А. С. Деятельностный подход в исследовании познавательной деятельности	191
79.	Васюра С. А. Ценность общения и коммуникативная активность студентов вуза	192
80.	Савченко Н. А. Представления о духовности и нравственности у студентов	195
81.	Атагунов В. И. Восприятие «свободы» учащимися профессиональных учебных заведений	196
82.	Бахаровская Е. И. Тренинг артистизма педагога (ТРАП) как практическая форма творческой подготовки студентов-будущих учителей	197
83.	Кропачева М. Л. Об этико-деонтологическом воспитании на занятиях по латинскому языку в медицинском вузе	200
84.	Овсянникова Т. В. Позиция «посредника» у студента при формировании межкультурной компетентности в неязыковом вузе	201
85.	Кашапов А. С. Развитие личностных качеств студентов в условиях социально-психологической адаптации	203
86.	Яценко А.Ф. Стратегические аспекты разработки оптимальных маршрутов подготовки специалиста в экономическом университете	205
87.	Варначева А. Г. Подготовка организаторов детского движения к сотрудничеству с детьми	206
88.	Морозов А. В., Елизарова З. А. Психолого-педагогические функции и принципы профессиональной переподготовки современных специалистов	209
89.	Чуб Я. В. Технологическое мышление как основной конструкт профессиональной деятельности специалиста	211
90.	Маслов Е. Б., Дубовицкая Т. Д. Концептуальные основы психологической помощи	212
91.	Утехина А. Н. Социальное проектирование в профессионально-нравственном становлении будущего специалиста	213
92.	Рылова Л. Б. Методологические основания реализации / внедрения института тьюторства в сфере образования	216
93.	Купчинаус С. Ю. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих специалистов автоматизированного управления	219
94.	Калинина И. А., Пономарев М. А. Выбор будущей профессии и представления о системе ценностей современных абитуриентов	221
95.	Гребенкин Д. Ю., Рылова Л. Б., Сироткин С. Ф., Черемных М. П. Тьюторство как антропопрактика: опыт реализации экспериментальной программы	223
96.	Прыгин Г. С., Мурзина Г. А. Стили педагогической деятельности и особенности педагогического общения преподавателей с разным типом субъектной регуляции	225
97.	Казарина Н. Г. От компетенций учителя к компетентности ученика: новое качество результата образования	227
98.	Сунцова Я. С. Особенности профессиональной деятельности преподавателей учреждений начального профессионального образования	229
99.	Морозов А. В., Петрова Л. Е. Профессиональное здоровье современного менеджера как важнейший фактор в системе его обучения в инновационном вузе	232

Раздел 5. Социальная психология девиаций

100.	Перешеина Н. В. Онтологические и социальные основания девиантного поведения	235
101.	Рогов А. В. Нарушение межличностных отношений в младшем школьном возрасте как предиктор делинквентного поведения в подростковом возрасте	237
102.	Пацыба В. И. Ненормативная лексика как проявление вербальной агрессии в юношеском возрасте	239
103.	Шрейбер Т. В. Копинг-стратегии курящих подростков и взрослых	240
104.	Королев С. В. Наркотизация российской молодежи как угроза национальной безопасности	243
105.	Махмутова Р. К. Личностные особенности женщин, выросших в алкоголь-зависимых семьях	245
106.	Семина Н. П. Образ ситуации созависимого поведения	248

107. Калимуллина Н. В., Агафонова А. А., Захаров М. Г. Определение ведущих типов акцентуаций характера студентов Удмуртского республиканского социально-педагогического колледжа и их взаимосвязи с девиантным поведением	250
---	-----

Раздел 6. Социальная психология межкультурных коммуникаций

108. Хакимов Э. Р., Ласонен Й. Тематический анализ как метод исследования успешности и социального благополучия человека в современном мире	253
109. Хотинец В. Ю. Моделирование ментальности в этнопсихологических исследованиях (на примере титульного народа Удмуртской Республики)	255
110. Смирнова А. Е. Динамическая модель межэтнических взаимоотношений	258
111. Константинов В. В., Ковалева Н. А. Расставание мигрантов с родиной как психологическая проблема ..	259
112. Кузнецов И. В. Поликультурность через призму образования	262
113. Гриценко В. В., Бражник Ю. В. Социально-перцептивные показатели успешности адаптации белорусских мигрантов в российском обществе	264
114. Карпец Е. В. Учебник иностранного языка как средство инкультурации и формирования межкультурной компетентности	265
115. Лучшева Л. В. Переписывание истории как способ конструирования новой социальной реальности	267

Раздел 7. Социальная философия

116. Бушмакина О. Н. Конструирование языковой реальности на пределе смысла	269
117. Петрова Н. С. Самоопределение субъективности в структурах письма	271
118. Яндараева И. С. Соотношение дискурсов индивидуальной и коллективной памяти в поле социального	274
119. Сайтаева Т. И. Метафора как языковое пространство структурирования смысла реальности	276
120. Галанина Н. В. Социально-философский дискурс о глобализированном пространстве	279
121. Семёнова А. А. Социальное конструирование реальности и имидж как элемент идентификационной символики ..	281
122. Платонова С. И. Конструктивизм и реализм в социологической теории	282
123. Платонова С. И., Уракова В. С. Концепция «власти-знания» в социологии М. Фуко	284
124. Митина Н. Г. Утопия «экологии сознания» как социальный конструкт	285

Раздел 8. Психоаналитическая социальная психология

125. Сироткин С. Ф., Мельникова М. Л. Смысл лжи в психоаналитическом контексте	288
126. Узлов Н. Д. Сексуальная амбивалентность как способ дезавуации фаллоцентризма	289
127. Коптева Н. В. Миры онтологической уверенности	290
128. Диева А. Человек в художественной реальности (реконструкция Я и Другого)	293
129. Сироткин С. Ф. К проблеме «агрессивного влечения»: Фрейд vs Адлер	294
130. Гребенкин Д. Ю. Учебная неуспешность: психоаналитические аспекты когнитивного	296
131. Сироткин С. Ф., Чиркова И. Н. Привязанность как характеристика социального пространства	298
Указатель авторов	300

ПРЕДИСЛОВИЕ

РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА

Проходит уже третья конференция «Человек и мир». По материалам, представленным на этой конференции, можно говорить о проблемах, которые волнуют сегодня общество и которые являются предметом исследования социальных наук. Социальная психология, институционализируясь в процессе своего развития на пресечении других областей знания и активно развиваясь, является сегодня точкой притяжения многих других наук: философии, социологии, экономики, педагогики, филологии, медицины.

Первые упоминания о человеке как о «социальном животном» встречаются у древних греков. Однако общепринятой датой рождения социальной психологии называют либо дату публикации книги Нормана Триплета, в которой он приводил исследования об эффекте социального облегчения — 1897 год, либо 1908 год, в котором были опубликованы две книги, в названия которых входили слова «Социальная психология». Первая была написана психологом Уильямом МакДугаллом, а вторая — социологом Эдвардом Элсуортом Россом. Таким образом, с самого начала социальная психология была разделена на два отдельных научных направления, базирующихся на социологии и психологии.

Как начался процесс разделения? Некоторые предшественники современной социальной психологии, жившие в XIX веке, такие как Чарльз Дарвин и Уильям Джеймс, являются центральными фигурами в развитии как социологической, так и психологической социальной психологии. Однако в течение XIX века стали появляться значительные различия в традициях, что привело к различиям в формулировках определений, уровнях анализа, методологиях и привлекаемых теориях этих двух подходов к социальной психологии. Кратко рассмотрим различия в теоретическом наследии двух подходов и покажем их влияние на современную социологическую социальную психологию, психологическую социальную психологию.

Социологическое наследие. Предшественниками современной социологической социальной психологии, жившими в XIX веке, можно считать Герберта Спенсера, Карла Маркса, Эмиля Дюркгейма, Макса Вебера и Георга Зиммеля. Герберт Спенсер проводил в области социологической социальной психологии исследования зарождения и развития социальных структур. В частности, он утверждал, что разнородность социальной системы и процессы ее интеграции, адаптации и дифференциации происходят вместе с ростом этой системы.

Ранние социологические исследования о взаимозависимости индивида и общества закрепились в определении:

Социальная психология – наука, изучающая поведение и психологические процессы индивидов, занимающих определенные позиции в социальных структурах, организациях, группах.

С одной стороны, социальная психология фокусирует свое внимание на объяснении поведения индивидов, которое контролируется, испытывает влияние социального окружения или ограничивается им. С другой стороны, она изучает способ влияния поведения индивида на формы и изменения в социальной структуре и вход в функциональные группы.

(Линдсмит, Штраус. Социальная психология, 1968).

Психологическое наследие. Теоретическое наследие XIX века, давшее основу психологической социальной психологии, включает работы Френсиса Гальтона, Вильгельма Вундта, Зигмунда Фрейда, Макса Вертгеймера. Френсис Гальтон внес свой вклад в психологическую социальную психологию,

открыв новые статистические методы, изучая умственные способности и их последствия. Вильгельм Вундт изучал использование лабораторного эксперимента и изобрел количественную методику, сформулировал предмет социальной психологии. Он полагал, что опыт имеет превосходство над другими методами, и поэтому уделял внимание сознанию, особенно в отношениях чувств, измерению времени реакции ментальных процессов и процессов обучения, запоминания.

Вклад В. Вундта состоит в применении методики контролируемого эксперимента в психологической социальной психологии, в изучении отношений между познаниями и эмоциями.

Влияние работ Фрейда чувствуется в психологической социальной психологии в исследовании мотиваций, особенно мотивационных факторов, которые воздействуют извне и остаются неосознанными. Не проходящим интересом к идентификации и ее последствиям исследователи обязаны З. Фрейду.

Акцент на «Гештальт» Вертгеймера можно увидеть в психологической социальной психологии в исследованиях влияния целостной ситуации на индивида.

Предмет изучения психологии — внутренние процессы индивида и влияние ситуации на мысли, чувства, поведение индивида — можно увидеть в психологическом определении социальной психологии:

Социальная психология — это наука, стремящаяся понять и объяснить как мысли, чувства, поведение индивидов зависят от реального, мнимого или предполагаемого присутствия других индивидов.

Это рассуждение о различиях в теоретическом наследии и современных исследованиях также указывает на некоторые сходные черты между психологической и социологической социальной психологией на уровне анализа, в содержании и методологии. Предполагается, что большинство социальных психологов, сторонников и психологического, и социологического подходов, принимают следующее определение социальной психологии:

Социальная психология — это наука, стремящаяся понять и объяснить поведение человека в социальном контексте. Социальная психология изучает то, как люди и сталкивающие их социальные силы влияют друг на друга

(Розенберг, Тернер, 1984).

Это определение охватывает социологические исследования взаимовлияния индивида и общества. Оно также включает психологический подход к ситуации, познавательной способности, аффекта и поведения. Это широкое определение вмещает теорию символического интеракционизма, исследующую социальное взаимодействие, включает школу соединения макро- и микроанализа личности и социальной структуры, а также в него входят работы психологической социальной психологии о влиянии и познавательной способности.

При рассмотрении уровня анализа можно отметить, что социология — наука, проводящая анализ на макроуровне, а психология — на микроуровне.

Каждое из направлений социальной психологии имеет и сильные и слабые стороны. Комбинированное использование двух подходов восполняет слабые стороны одного за счет сильных сторон другого. Например, рассмотрение социального взаимодействия символическим интеракционизмом на микроуровне дополняет исследования психологической социальной психологии, так как последняя обычно не принимала во внимание взаимодействие индивидов в традициях зарубежных исследователей. Это хорошо иллюстрируют обобщенные данные, выведенные из теории символического интеракционизма, объясняющей поведение человека, в которой делается акцент на анализе субъективно выдвигаемых причин, опираясь на атрибутивную теорию (Келли, 1967; Скотт, Люмен, 1968; Вайнер, 1986). Использование подобным образом в символическом интеракционизме и психологической социальной психологии анализа на микроуровне может быть дополнено связью анализа микроуровневого явления с анализом макроуровневого явления, что предлагает школа социальной структуры и личности. Исследования отношений между социальными классами, направлениями профессиональной и производственной социализации дают уникальный пример того, как исследования школы социальной структуры и личности позволяют поместить понятия индивидуального поведения и поведения группы в более широкий контекст (Кон, Шулер, 1978; Миллер, Шулер, 1985).

По мере того, как социология становилась все более количественно обусловленной наукой, а психология все более определялась с предметом и областью своего исследования, методы и теории направлений социальной психологии взаимодополнялись. В то время как оба направления всегда

формировали понятие социального мира как нечто субъективное (Картрайт, 1979), до недавнего времени психологи даже не затрагивали этот вопрос.

Кроме того, предполагается, что ученые этих двух направлений никогда не были более заинтересованы во взаимообмене между этими дисциплинами. Широко распространенное недовольство дроблением знаний послужило главным фактором, способствующим почувствовать кризис социальной психологии в 70-х годах XX века (Ринг, 1967; Хендрик, 1977). Этот период самостоятельного анализа сделал ученых этих двух дисциплин более открытыми к новым подходам. Возрастающее внимание обеих дисциплин социальной психологии к расширению границ новых теорий (Ринг, 1967; Катц, 1972), к историческим, национальным, культурным традициям исследований (Джерджен 1973, Хоган, Эмлер, 1978, Кон, 1987), к ограничению позитивизмом (Харр, Секорд, 1972; Секорд, 1986, Петтигрю) — все это обеспечило возобновившийся интерес к альтернативным точкам зрения. Многие социальные психологи обеих дисциплин сегодня определяют содержание социальной психологии намного шире, чем в прошлом, и, соответственно, используют гораздо более широкий спектр теорий и статистических механизмов.

В последние двадцать лет наблюдается тенденция к сближению социологических и психологических традиций в социальной психологии, подтверждением чего являются издание «Справочника по Социальной Психологии» (Lindzey & Aroitson, 1985) и двух публикаций по социальной психологии, имеющих явный междисциплинарный характер. Одна из них написана Стефанами (Stephan, C. W. & Stephan, W. G., 1985), а другая — Миченером, Де Ламатером и Шварцем (Michener, T. A., DeLamater, M.D. & Schwartz, 1986).

Страйкер (Stryker, S., 1983) и Бэкмен (Backman, C.W., 1983) предположили, что это сближение произошло в значительной степени из-за изменений психологической традиции по отношению к методам и центрам внимания, которые стали частью социологической традиции. За исключением расширяющейся области социального познания, большинство новых областей, в которые «попались» психологи в последнее время, — это области, идеи которых все больше сходны с идеями социологии и других дисциплин. Важными пунктами являются стремительное развитие исследований в области отношений в психологии и заново открытое в психологии понятие самости.

То же самое можно сказать о многих областях прикладной социальной психологии. Просмотрев публикации по психологии здоровья, можно обнаружить многочисленные ссылки на работы медиков. Интерес к здоровьесберегающим технологиям в последнее время актуализирует проблему активного взаимодействия психологов, медиков, педагогов.

Наконец, увеличивающийся объем работ психологов по процессам общения отражает сдвиг в сторону социолингвистики и психосемантики — излюбленного подхода социальных психологов. Вновь пробудившийся интерес психологов к эмоциям некоторое время уже является постоянным, однако последняя вспышка интереса к социальному интеллекту и эмоциональному интеллекту в педагогической и управленческой деятельности расширяет диапазон исследований социальных психологов.

Современный мир постоянно порождает социальные вызовы, которые ведут к появлению новых, ситуационно целесообразных форм проявления активности субъекта изменяющегося мира. При этом процесс личностного смыслообразования приводит к построению внутренне непротиворечивого для личности образа социального мира, где объективные и субъективные ее аспекты преобразованы в единое целое. В результате социального взаимодействия появляются новые социальные феномены, требующие социально-психологического осмысления: доверие, социальное благополучие, качество жизни, образ жизни, терроризм, насилие, манипуляция, счастье, ложь и обман, созависимое поведение и др. Онтологический подход, активно разрабатываемый в социальной психологии, позволяет более адекватно рассматривать различные формы проявления социальной активности субъекта в современных условиях. Последовательно обоснованный автором (Н.И. Леоновым) онтологический подход реализуется в изучении социально-психологических явлений такими исследователями кафедры социальной психологии и конфликтологии Удмуртского государственного университета, как Д.А. Боровиков (организационное поведение), М.М. Главатских, Е.А. Данилова, Н.А. Каримова (конфликтное поведение), Е.Н. Молчанова (политическое поведение), Т.А. Наумова (зависимое поведение), И.В. Павлова (общественно-активное поведение) и др. Данный подход позволяет строить модель исследования социального поведения субъекта, где взаимодействие «личность и мир» создают особую реальность, объекты которой наделены различными смыслами и которые определяют актуальное поведение субъекта в различных социальных ситуациях. Онтологический подход, определяя человека как активного, конструирующего

социальную реальность, позволяет понять взаимосвязь образа социального мира и социального поведения субъекта.

В связи с этим и появилась идея проведения конференции «Человек и мир: социальное поведение личности в изменяющемся мире» в 2007 году, затем в 2009 году — «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» и, наконец, «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров» — в 2010 году.

Как и всегда конференция предполагает диалог научных школ и направлений. основополагающими принципами проведения являются интеграция, инновация и институционализация.

За время совместного проведения конференций расширился диапазон направлений исследования, получивших отражение в публикациях: от теоретико-методологических, до практико-ориентированных. Определяя предмет социальной психологии, мы опираемся на ключевые понятия: наука, закономерности, социальное поведение, субъект, микро- и макроуровень.

Социальная психология — наука, изучающая закономерности социального поведения субъекта (индивидуального и группового) на микро- и макросредовых уровнях.

Социальное поведение — пространственно-временная организация активности субъекта, регуляция которого опосредована социально-психологическими феноменами

(Леонов Н.И., 2002).

В связи с этим в материалах представлены работы, содержанием которых является осмысление ряда социально-психологических феноменов с различных теоретических позиций.

Интегративный аспект конференции обеспечен участием философов, экономистов, социологов, педагогов. Впервые самостоятельно заявлена секция филологов в рамках единой исследовательской парадигмы.

В содержательной части конференции отражены актуальные проблемы социальной реальности: проблема социального благополучия и качества трудовой жизни, проблема профессионального развития и саморазвития личности, проблема психологического сопровождения правоохранительной деятельности, построение индивидуальных образовательных траекторий личности и их сопровождения, применение психоаналитической методологии к социально-психологическим проблемам. Появились новые направления: социальная психология молодежи, социализация и адаптация студентов в высшей школе, повышение конфликтной и конфликтологической компетентностей, конфликтогенность миграции, диагностика и коррекция медиапотребления, культурно-технологическая среда социальных миров, социальная психология текста.

Сохраняя и совершенствуя традиции, социальные психологи способствуют интеграции как социальной активности, так и научного знания, способствующего пониманию и эффективному взаимодействию субъектов социальной жизни.

*Н.И. Леонов
Ижевск, 2010*

РАЗДЕЛ 1

ОБЩАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.

Москва

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Постановка проблемы. В последние годы возрастает число исследований (и что особенно важно — конкретных эмпирических), посвященных *комплексным, интегративным психологическим феноменам*. К их числу относятся, например, психологическое пространство, психологическая дистанция, отношения значимости, доверие/недоверие и т. д. Их анализ позволит выявить общие и частные закономерности формирования, функционирования (существования) и развития интегративных психологических феноменов.

Кроме того, общее движение наук о человеке (человекознания) привело современных исследователей к необходимости познавать и в полном объеме разрабатывать сложнейший *комплекс нравственных и духовных компонентов* личности и социальных групп, общества и даже человечества в целом. В этой связи особо актуальными являются исследования *пространства нравственных ценностей* и других видов *духовного пространства* разных субъектов, а также анализ *роли и функций нравственных характеристик* других людей в формировании, функционировании и развитии социально-психологического пространства личности и группы.

Таким образом, современным тенденциям развития психологической науки в полной мере соответствуют выполняемые в последние годы исследования психологических пространств существования человека, как более общих, универсальных, базовых (витального, или жизненного, самоактуализационного, духовного, ментального и др.), так и более частных, специализированных видов пространства, рассматриваемых в приложении к конкретным сферам жизнедеятельности человека (делового и трудового, коммуникативного и отношенческого, образовательного и воспитательного, социального и правового, экономического и организационного и др.).

Характер взаимодействия самоопределяющегося субъекта с окружающим миром и даже само наличие такого взаимодействия в высокой степени определяется тем, как воспринимает и оценивает окружающую среду субъект, т. е. какие объекты становятся значимыми для него, к каким он относится нейтрально, какие им отвергаются, осознанно игнорируются, а какие из них и совсем не замечаются. Все вышесказанное можно отнести и к анализу «внутреннего мира» субъекта. Человек может также принимать, отвергать или не замечать отдельные собственные ценности и идеалы, потребности и интересы, личностные качества и т. д.

Целью данной работы является изложение авторского понимания термина «социально-психологическое пространство», а также представлений о различных видах социально-психологического пространства и основаниях (или критериях) их группирования. В статье также дается краткое описание ключевых характеристик социально-психологического пространства личности и группы.

Понимание психологического пространства. Использование термина «психологическое пространство» в социологических и психологических работах имеет давнюю историю. Теоретические основы изучения этого феномена, а также широко используемых примерных аналогов — «миров», «сфер»,

«полей», «зон» и т. д., заложены в классических работах А. Адлера, Э. Богардуса, Г. Зиммеля, К. Левина, П. Сорокина, С.Л. Рубинштейна, Т. Шибутани и др. Жизненный, метаиндивидуальный, внутренний и другие «миры» личности изучались Ф.Е. Василюком, Л.Я. Дорфманом, Д.А. Леонтьевым, В.И. Слободчиковым, В.Д. Шадриковым и др. Термин «топология субъекта» используется А.Ш. Тхостовым. Понимание различных видов психологического пространства (бытийного, ментального, коммуникативного, личностного, группового и др.), а также научные представления об его отдельных измерениях продолжают активно развиваться в целом ряде работ [2; 3; 6; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 20].

Среди эмпирических исследований последних лет следует отметить близкие по своей проблематике работы А.В. Бурмистровой-Савенковой, С.К. Нартовой-Бочавер и А.В. Потаповой, Е.Н. Паниной и некоторых других авторов [2; 11; 12; 13]. Так, С.К. Нартовой-Бочавер психологическое пространство понимается как «субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Оно включает комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки)» [11, С. 98]. При таком подходе ключевое место в феноменологии психологического пространства занимают его *границы* [Там же, С. 99]. Изучение индивидуальных паттернов средового поведения, направленного на *регуляцию границ* бытийного пространства личности, или прайваси, является целью исследования А.В. Бурмистровой-Савенковой [2, С. 11].

Следует отметить, что для социальной психологии интерес представляет более широкое понимание психологического пространства — как в прямом, так и переносном смысле этого слова. *Во-первых*, для исследователей социально-психологического пространства одновременно характерен интерес к объектам, находящимся *за границами* пространства личной жизни изучаемого субъекта, но оказывающим существенное влияние на его жизнедеятельность в целом. Последнее обстоятельство усиливает актуальность изучения *разнообразия и многосторонности отношений субъекта* не только со «своими», «близкими» или «привлекательными» объектами, но и с представителями принципиально других социальных категорий — «далекими» и «безразличными», «чужими» и «отвергаемыми», «чуждыми» и «враждебными», «притягательными, но недоступными» и т. д.

Во-вторых, значимые объекты пространства имеют довольно сложные связи с субъектом и между собой, которые, помимо упомянутых выше форм идентификации и принадлежности, могут быть *основаны на целом спектре различных отношений* — таких, например, как уважение, авторитетность, ответственность, зависимость, полезность и многие другие.

В-третьих, что особенно важно, элементы социально-психологического пространства (отдельные люди и группы, различные социальные объекты и явления) характеризуются *собственной активностью*, в высокой степени, не зависящей от активности субъекта формирования пространства. Поэтому *связи*, существующие между субъектом и элементами такого пространства, а также между отдельными его элементами, должны рассматриваться как *взаимные*, т. е. как *взаимоотношения*. Это вызывает необходимость анализа нескольких уровней взаимной рефлексии отношений (представление субъекта об отношении партнера; представление о том, как партнер представляет себе отношение субъекта и т. д.), изучение взаимных ожиданий и готовности обеих сторон реагировать определенным образом на поведение, соответствующее или не соответствующее этим ожиданиям. В этой связи особую актуальность неизбежно приобретает изучение динамично развивающихся процессов формирования и изменения, сохранения и воспроизводства пространства, а также психологических механизмов, регулирующих эти процессы. Например, активность отдельного элемента социально-психологического пространства, противоречащая ожиданиям субъекта, может приводить как к снижению или, наоборот, возрастанию его значимости, так и к игнорированию, отрицанию или рационализации такой активности поведения с целью сохранения статуса этого элемента и его установившегося положения в пространстве.

Таким образом, *перспективными направлениями исследований* являются анализ оснований, критериев группирования элементов (объектов) социально-психологического пространства, закономерностей и факторов его становления, функционирования и развития, а также изучение взаимодействия различных видов пространств одного и того же субъекта и той роли, которую они выполняют в регуляции его жизнедеятельности. Решению этих задач посвящены работы, выполняемые в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН. Так, авторами данной статьи, начиная с 1998 г., ведутся эмпирические исследования *ключевых измерений («координатных осей») социально-психологического пространства*, в частности, психологической дистанции, доверия и уважения, а также особенностей

воздействия на нравственные отношения личности со стороны таких факторов, как собственные и рефлекслируемые доверие и недоверие и др. [4; 5]. И.А. Соиной в той же лаборатории изучаются основания формирования социально-психологического пространства отношений личности со значимыми и психологически близкими людьми [17].

Не останавливаясь на рассмотрении всего многообразия видов «пространств» личности и группы, а также на разных подходах к их анализу, отметим только наиболее значимые в контексте данной работы *содержательные признаки* психологического феномена и понятия «пространство». Как отмечает В.Е. Ключко, ментальное пространство отличается от «среды», от всей окружающей человека «действительности», «объективной реальности» и т. п. тем, что включает в себя *субъективные координаты* — значение, смысл, ценность. Оно пронизано эмоциями, посредством которых предметы, носители этих сверхчувственных качеств, становятся доступными нашему сознанию [8, С. 34]. **По его мнению, «за понятием “ментальное пространство” стоит не комплекс завязанных в систему элементов объективной действительности, но и не произвол системообразования, осуществляемый человеком. Это то, что происходит между человеком и средой, пространство, в котором снимаются как объективная логика среды, так и субъективная логика человека, подчиняясь одной логике — логике самоорганизации человека как открытой системы»** [Там же, С. 33—34]. С целью дополнения и некоторой конкретизации можно сказать — *логике не только самоорганизующегося, но и самоопределяющегося в социальной среде субъекта.*

В наиболее кратко изложенной формулировке *психологическое пространство* — это «*субъективизированная*» среда, т. е. избирательно воспринятая и оцененная, представленная в сознании и освоенная субъектом, дополненная и преобразованная, а точнее сказать — «порожденная», созданная, сформированная и поддерживаемая самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами и смыслами, ценностями и целями и т. д. Индивидуальный или групповой субъект при этом является неотделимой частью (или элементом) своего психологического пространства.

В более общем виде **психологическое пространство** человека есть сформированная субъектом система позитивно, нейтрально или негативно значимых объектов или явлений (включая его самого), занимающих конкретные позиции в структуре, находящих в специфических связях и отношениях друг с другом и выполняющих некоторые функции или роли в соответствии с определенными нормами и правилами, стандартами и эталонами, закономерностями и т. д. Значимые объекты или явления могут как существовать, так и не существовать в реальном окружающем мире, могут восприниматься разными людьми принципиально различным образом и выполнять в их жизни совершенно особые функции. *Социально-психологическое пространство* является частным случаем психологического, и оно образовано объектами, обязательно имеющими социальную природу. Социально-психологическое пространство необходимо также разграничить с *социальным*, т. е. с пространством объективно существующих социальных объектов, окружающих субъекта и связанных с ним социальными связями, не зависящими от его психологического отношения или даже осведомленности о них. Следует также отметить, что социально-психологическое пространство существует и как *система реальных психологических отношений субъекта*, однако в социально-психологических исследованиях последнего времени преимущественно изучается лишь их *ментальная модель*. Для разграничения реально существующего социально-психологического пространства от пространства, недоступного для стороннего наблюдателя, вероятно, целесообразно использовать и разные термины: для обозначения первого — «реальное» или «объективное», а для второго — «ментальное» или «субъективное».

Характеристики психологического пространства. Можно выделить ряд характеристик, позволяющих описывать и оценивать конкретные виды и формы психологического пространства (табл. 1).

Наиболее *общими характеристиками пространства* являются его *элементы* (люди, группы, различные материальные и нематериальные объекты и явления), а также «*координатные оси*» — некоторые характеристики, степень выраженности которых в представлении субъекта определяет положение отдельных элементов в его психологическом пространстве. Для различных видов пространства такими характеристиками могут выступать самые разные феномены: смыслы и ценности, цели и функции, а также виды связей и отношений, например, уважение, доверие, ответственность, принадлежность, зависимость, родство и т. д. Кроме того, общими характеристиками пространства являются *основные связи и отношения* между элементами, а также *закономерности*, которым подчиняется пространство и тенденции его изменения. Такой закономерностью может выступать, например, периодическое «обновление» пространства методом проб и ошибок или каким-то другим способом как особая стратегия наиболее

Таблица 1

Основные характеристики психологического пространства

Блоки характеристик	Содержательные характеристики	Формально-динамические характеристики
Общие характеристики пространства	<p>Тип элементов — люди, материальные и нематериальные объекты, явления, сферы жизнедеятельности и т. д.</p> <p>«Координатные оси» — характеристики, определяющие положение элементов пространства (смыслы, ценности, цели, функции, а также виды связей и отношений, например, уважение, доверие, ответственность, принадлежность, зависимость и т. д.).</p> <p>Основные связи и отношения между элементами.</p> <p>Закономерности, которым подчиняется данное пространство, тенденции его изменения.</p>	<p>Сформированность, структурированность, реалистичность, плотность или разреженность, динамичность и устойчивость, прочность, открытость/закрытость, степень проницаемости границ и т. п.</p> <p>Количество элементов, «координатных осей» (N-мерность).</p> <p>Однородность/разнородность, наличие и количество зон, подпространств, «искривлений», порогов, барьеров и т. д.</p>
Характеристики субъекта (носителя) пространства	<p>Содержательные характеристики отношения:</p> <p>— к данному пространству (содержание ожиданий, надежд и опасений, смыслов и намерений и т. д.);</p> <p>— к своему месту, роли и функциям в нем;</p> <p>— к отдельным его элементам.</p>	<p>Степень осознанности и осмысленности отношений. Положение субъекта в пространстве, устойчивость/изменчивость его позиции, занимаемый объем, интенсивность и скорость динамических процессов (градиент, вектор перемещения в пространстве).</p> <p>Субъективная значимость отдельных «координатных осей» пространства, типы шкал для оценки отношения, пороговые значения по отдельным шкалам, степень выраженности отношений.</p>
Характеристики элементов пространства	<p>Содержательные характеристики отношений с субъектом и другими элементами пространства.</p> <p>Закономерности, которым подчиняются эти отношения.</p>	<p>Положение, иерархия, структура элементов в пространстве, устойчивость/изменчивость их позиций, занимаемый отдельными элементами объем.</p> <p>Степень тождественности, совместимости, конфликтности различных элементов пространства.</p> <p>Интенсивность, направленность, скорость динамических процессов и взаимовлияний элементов (перемещения в пространстве, притяжения/отталкивания, избобания и т. д.).</p>
Характеристики межпространственных отношений	<p>Содержание связей и отношений с другими пространствами этого же субъекта и других субъектов.</p> <p>Закономерности изменения связей и отношений.</p>	<p>Степень тождественности, совместимости, конфликтности, обособленности, суверенности отдельных пространств.</p> <p>Иерархия, структура пространств.</p> <p>Градиент перемещений и интенсивность взаимовлияний пространств (сближения/удаления, выпеснения, слияния/дробления, поглощения и т. д.).</p>

полного удовлетворения социальных потребностей субъекта. При этом объекты, ранее включенные в психологическое пространство, подвергаются постоянной оценке и переоценке, отбору, ротации и отсеву. Возможна и прямо противоположная закономерность, в частности, поддержание неизменного состава и структуры психологического пространства.

Общую количественную оценку социально-психологического пространства можно произвести, используя, например, следующие *формально-динамические характеристики*: сформированность и структурированность пространства (наличие и тип структуры), его реалистичность, а также плотность или разреженность, внутренняя динамичность, прочность и устойчивость к внешним воздействиям, открытость и проницаемость границ и т. п. Интерес для исследователей могут представлять и такие показатели, как однородность/разнородность пространства, наличие и количество особых зон, подпространств, «искривлений», а также ограничивающих их порогов, барьеров и т. д. Кроме того, можно оценить количество элементов и «координатных осей» — N-мерность пространства (табл. 1).

Созидателем психологического пространства является сам субъект (личность, малая или большая группа), поэтому анализ пространства должен учитывать специфические качества этого субъекта. Содержательными *характеристиками субъекта пространства*, оказывающими существенное влияние на содержание, структуру и само существование пространства, являются, в первую очередь, отношения субъекта к данному пространству в целом, к своему месту, роли и функциям в нем, а также к отдельным его элементам. Ключевыми видами таких отношений выступают ожидания, надежды и опасения, смыслы и намерения и т. д. Они также могут быть количественно оценены по показателям степени осознанности и осмысленности отношений. Поскольку пространство далеко не всегда центрировано на субъекте, значимыми показателями являются положение субъекта в пространстве, устойчивость/изменчивость его позиции, занимаемый объем, интенсивность и скорость протекающих процессов, а также градиент и вектор перемещения в пространстве. Важными показателями являются субъективная значимость отдельных «координатных осей» пространства, типы шкал для оценки отношения, пороговые значения по отдельным шкалам, степень выраженности отношений и др. (табл. 1).

Особую группу образуют *характеристики элементов пространства*. Объекты, включенные в социально-психологическое пространство, естественно, связаны с его субъектом, другими элементами и группами элементов особыми связями и отношениями, которые регулируются определенными правилами и подчиняются, в представлении субъекта, специфическим закономерностям. Конкретные элементы пространства занимают в нем определенный «объем», образуют зоны или различные сферы отношений, которые отличаются не только психологической близостью или удаленностью от субъекта, своим положением по различным направлениям (ориентацией по разным «координатным осям» пространства), но и характеризуются «вектором» перемещения в пространстве (табл. 1). Все элементы психологического пространства могут быть иерархически организованы и оказывать друг на друга влияние (стимулировать, сдерживать, тормозить, дополнять, нейтрализовывать, разрушать и т. п.). Например, профессиональная сфера может мешать, противоречить реализации личности в сфере семейных отношений и т. п. Нередко именно взаимодействие объектов может приводить к изменению психологического пространства субъекта. Так, один из элементов пространства может быть включен или исключен из него под влиянием другого элемента.

Наряду с «внутренними», существует еще целый ряд «внешних» характеристик, позволяющих описывать и количественно оценивать *характеристики межпространственных отношений*, например, между различными психологическими пространствами одного и того же субъекта, или психологическими пространствами других субъектов. В анализ могут быть включены как содержательные стороны этих отношений и закономерности их изменения, так и формально-динамические характеристики (табл. 1). К последним относятся: степень соответствия пространств, тождественности, конфликтности, удаленности, суверенности и т. д. Для анализа межпространственных отношений значимы также иерархия и структура пространств, градиент их перемещений и интенсивность взаимовлияний (сближения и удаления, вытеснения и поглощения, слияния и дробления и т. д.).

Для анализа психологического пространства в контексте изучения самоопределяющегося субъекта может быть важна еще одна группа характеристик, не представленная в табл. 1. Так, психологическое пространство может получить общую оценку по критерию его влияния на *успешность самоопределения или эффективность жизнедеятельности*, с точки зрения самого субъекта. Такими *характеристиками эффективности* психологического пространства могут выступать его

комфортность—некомфортность и гармоничность—негармоничность, оценка этого пространства субъектом как стимулирующего, развивающего, сдерживающего, нейтрализующего активность и жизнедеятельность. Психологическое пространство может также восприниматься как защищающее, или наоборот, делающее субъекта уязвимым. Вероятно, можно выделить и другие характеристики эффективности психологического пространства, а их значимость будет зависеть от целей самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни.

Виды психологического пространства. Используя разные основания (*критерии*) группирования, можно выделить и описать специфические виды психологического пространства. Основаниями для выделения упомянутых выше бытийного, жизненного, духовного, ментального и некоторых других видов пространства являются *различные сущностные компоненты человека*. Кроме того, виды социально-психологического пространства могут относиться к различным *сферам жизнедеятельности*. Данное основание позволяет выделить следующие виды пространства: деловое, трудовое, коммуникативное, образовательное, воспитательное и т. д. Одним из возможных оснований классификации выступает *тип элементов* пространства. По этому критерию можно выделить пространство межличностных отношений, образованное значимыми в жизни личности людьми (как реально существующими, так и их образами). Индивидуальный и групповой субъекты включены также в пространство межгрупповых отношений, образованное различными по значимости для субъекта группами. Элементами пространства могут быть не только отдельные люди и группы, но и любые материальные и нематериальные объекты и явления (культурные и исторические события, идеи, представления, системы ценностей, идеалы, виды деятельности и отношений, ситуации и события и многое другое). Все эти явления в сознании субъекта могут быть взаимосвязаны, близки или далеки от него и друг от друга. То есть отношения к ним и между ними можно представить в виде N-мерного пространства, например: пространства сфер жизнедеятельности (жизнезначимых сфер) или ценностного социально-психологического пространства, элементами которого являются различные системы социальных ценностей и идеалов, образцов и эталонов, норм и правил и т. д. Так, ценности другой эпохи могут быть психологически «ближе» индивиду, чем ценности современного ему общества или непосредственного социального окружения. Еще одним основанием классификации социально-психологических пространств является *тип субъекта*, позволяющий говорить о пространстве личности, малой или большой группы, конкретного региона или общества в целом и т. д.

Можно выделить особые виды пространства, используя и другие основания для категоризации, например, *направления* — «*координатные оси*» пространства. В зависимости от выбранной «системы координат» можно выделить соответствующие ей виды пространства: доверия/недоверия, значимости/незначимости, авторитетности/неавторитетности, зависимости/независимости, ответственности/безответственности, а также функционально-ролевое, мотивационное и другие его виды. Перечень значимых «*координатных осей*» психологического пространства, несомненно, может быть дополнен еще целым рядом формально-динамических (наличие, частота, длительность взаимодействия и др.) и содержательных характеристик отношений (любовь, конфликтность, нравственность и др.). «Осями» психологического пространства могут также выступать жизненные смыслы и принципы, ценности и идеалы, которые воплощают в себе значимые другие люди, явления и объекты. Важными измерениями пространства являются функции и роли, которые те или иные объекты выполняют в жизнедеятельности личности, а также потребности и интересы, которые удовлетворяются и достигаются в процессе взаимодействия. Значимость каждой из этих характеристик зависит от типа психологического пространства и от индивидуальных особенностей субъекта. В то же время, можно выделить наиболее *универсальные «координатные оси»*, или *измерения* психологического пространства.

Нередко в качестве конкретного измерения психологического пространства используется *психологическая дистанция*, которая в узком смысле рассматривается как «расстояние» по одной из «осей». Однако наше многолетнее исследование имплицитных представлений, критериев и факторов психологической дистанции, выполненное на представителях различных социальных групп, показало, что *психологическая дистанция есть особый вид одномерного психологического пространства, в котором все многообразие содержательных и формально-динамических характеристик отношений между субъектом и объектом «свернуто», редуцировано к одному измерению — психологически «близко—далеко»*. Таким образом, психологическая дистанция как результат категоризации индивидом окружающего мира выполняет одну из своих основных функций — снижает когнитивную сложность окружающего мира и облегчает принятие связанных с ним решений [4]. *Психологическая дистанция* — это интегральное

отношение к объекту социального, материального или идеального мира, представленное в сознании индивида в пространственных эмоционально окрашенных образах.

Специальную задачу исследования представляет собой раскрытие *психологических механизмов редукации* всего многообразия отношений к какому-то одному показателю, например, к психологической дистанции. Существенная роль в этих механизмах, вероятно, принадлежит различной значимости отдельных составляющих отношения и их пороговым значениям, превышение которых приводит к отнесению объекта к более удаленному «кругу» психологической дистанции. Эмпирические результаты показали, что для каждого выделяемого «круга» характерна своя иерархия и степень выраженности различных компонентов отношений. В результате специального исследования были выделены *основные критерии оценки* психологической дистанции личности с ее социальным окружением: надежность; приязнь; единство; уважение; принятие; взаимная ответственность, зависимость и контроль; взаимные обязательства; взаимный интерес; заинтересованность во взаимодействии субъекта и партнера; помощь в делах; непредсказуемость объекта; формальность и вынужденность контактов [Там же, С. 190]. Именно эти показатели *интегрируются и редуцируются* в оценку психологической дистанции, а, следовательно, они сами являются значимыми «координатными осями» социально-психологического пространства субъекта.

Выполненные исследования психологической дистанции и анализ критериев ее оценки позволили предположить, что одним из универсальных «направлений» формирования (конструирования) субъектом социально-психологического пространства, критериями психологической близости/ удаленности, а также детерминантами других составляющих отношения субъекта к значимым объектам выступают феномены *доверия и недоверия* к определенным людям или группам, выполняемым ролям или сферам жизнедеятельности, системам ценностей или социальных норм и т. д. Многие исследователи считают их *базовыми отношениями* личности и группы, или «*мета-отношениями*», интегрирующими ряд упомянутых выше критериев оценки взаимоотношений партнеров, таких, в частности, как надежность, единство, предсказуемость и др.

Доверие и недоверие, как отмечалось выше, могут выступать детерминантами других составляющих отношения субъекта к значимым объектам (отдельным людям, группам, явлениям и т. д.). Например, они могут оказывать влияние на формально-динамические характеристики этого отношения или на его содержательные элементы, которые также выступают «координатными осями» социально-психологического пространства (уважение, взаимная ответственность, зависимость, контроль и т. д.). Доверие и недоверие являются важнейшими показателями и критериями взаимоотношений различных элементов социально-психологического пространства, которые также могут служить причиной его изменения у конкретного субъекта. Например, если два человека, включенных в социально-психологическое пространство субъекта, проявляют высокое недоверие или антагонизм по отношению друг к другу, то он может быть вынужден пожертвовать своими отношениями с первым или вторым из них или с обоими одновременно. Однако возможны и обратные процессы — потребность в сохранении стабильности социально-психологического пространства в целом и позиции конкретного человека в нем обуславливает неоправданно высокое доверие представителям ближайшего социального окружения и необоснованное недоверие «чужакам», но если оценивать это, конечно, с позиции объективно сложившейся конкретной ситуации.

Доверие и недоверие к определенным людям, группам, сферам жизни, системам ценностей, нормам, идеям и т. д. выражают не только текущее состояние отношений с этими объектами, но и направленность субъекта на интенсификацию, углубление отношений, сближение с ними или, напротив, на дистанцирование, избегание, нарушение отношений. В то же время, отсутствие доверия к одному из них может свидетельствовать о намерении личности сменить свое окружение, вид деятельности или жизненные цели. По сути, в доверии или недоверии проявляется направленность субъекта *на сохранение или изменение существующей структуры социально-психологического пространства*. По нашему глубокому убеждению, доверие и недоверие часто выступают выражением определенного отношения субъекта к миру, человечеству, окружающей социальной среде, отдельным группам или людям, а также выражением его позиции в системе ценностей, идеалов и норм общества. Это позволяет предположить, что доверие и недоверие тесно связаны с феноменом *самоопределения субъекта*. В широком смысле *основные социально-психологические функции* доверия и недоверия состоят в обеспечении социального самоопределения субъекта, его сосуществования и взаимодействия с окружающим миром. Таким

образом, отдельные «координатные оси» социально-психологического пространства в определенной степени взаимосвязаны и взаимозависимы, а одним из *ключевых измерений этого пространства*, в наибольшей степени связанным с другими измерениями, по нашему мнению, являются *феномены доверия и недоверия*.

В психологических исследованиях фигурирует еще ряд интегративных характеристик или ключевых измерений психологического пространства, таких как *значимость, референтность* и т. п. Нам представляются весьма перспективными эмпирические исследования содержания данных феноменов, их взаимосвязи с другими отношениями субъекта и регуляторной роли в его жизнедеятельности. Вероятно, в дальнейшем будут достаточно полно описаны основные «координатные оси» социально-психологического пространства, а также построена их иерархия для измерения различных видов пространства у разных субъектов. Анализ составляющих компонентов, измерений и частных форм психологического пространства неизбежно подводит нас к важному вопросу о его месте в ряду смежных феноменов и понятий.

Заключение. На основании сказанного можно сделать вывод, что использование и анализ феномена и понятия «пространство» по сравнению с термином «среда» и его аналогами более уместно в исследованиях социального самоопределения индивидуального и группового субъекта, а также близких ему феноменов и понятий. В качестве нежесткого пожелания современным исследователям социализации, адаптации, идентификации, совладания, самоопределения и т. п. в социальной и экономической среде целесообразно предложить следующее: прежде чем сделать вывод о влиянии факторов социальной среды на сознание и поведение того или иного объекта исследования, необходимо выделить группы респондентов, по-разному воспринимающих и оценивающих значимость соответствующих факторов для собственной жизнедеятельности. Важно установить, какое место различные элементы и факторы окружающего мира занимают в структуре уже сформированного социально-психологического пространства типичного представителя изучаемых групп, поскольку в сознании субъекта воспринимаемые компоненты среды опосредствуются, трансформируются, преломляются через собственную систему жизненных принципов и смыслов, ценностей и идеалов, принимаемых норм и правил, ожиданий и притязаний и т. д.

Литература

1. Абульханова К.А., Славская А.Н. Предисловие // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — С. 6—33.
2. Бурмистрова-Савенкова А.В. Личность и среда: регуляция границ бытийного пространства. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006. — 232 с.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: матер. III Нац. науч.-практ. конф. — Т.1. — М., 2006. — С. 180—181.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. — М.: Институт психологии РАН, 2003. — 436 с.
5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — 480 с.
6. Забродин Ю.М. Социальное пространство в исследованиях личности // Социально-психологические аспекты адаптации и защищенности личности: матер. междунар. науч. сем. — Воронеж: ВГУ, 2005. — С. 15—18.
7. Забродин, Ю.М. Психологический анализ структуры отношений и динамики личности в социально-психологическом пространстве // Поликультурное пространство образования: материалы международной научно-практической конференции: Отв. ред. О.Я. Емельянова. — Воронеж: Новый взгляд, 2005. — С. 20—29.
8. Клочко В.Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. — Томск: Томский гос. университет, 2004. — С. 30—44.
9. Клочко В.Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность — коммуникация — толерантность: Под ред. В.И. Кабрина. — Томск: Томский гос. университет, 2002. — С. 30—44.

10. Муравьева О.И. Особенности ментальности в базовых психологических пространствах личности // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе: Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. — Томск: Томский гос. университет, 2004. — С. 56—76.
11. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
12. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. Введение в психологию развития: учеб. пособие. — М.: Флинта; МПСИ, 2005. — 216 с.
13. Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: дис. ... канд. психол. наук. — Красноярск, 2006.
14. Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия: Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. — М.: Институт психологии РАН», 2005. — С. 45—57.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
16. Салихова Н.Р. Жизненное пространство личности в зависимости от барьерности или реализуемости ценностей // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология»: Вып. 6. — Тула: ТулГУ, 2006. — С. 149—165.
17. Соина И.А. Критерии значимости других в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: матер. III Нац. науч.-практ. конф. — Т. 1. — М., 2006. — С. 228—230.
18. Таранов Е.В., Грачев А.А., Гюппенен В.Н. Человек в производственной организации. — Курган, 1981. — 93 с.
19. Фельдштейн Д.И. Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субъекта в них // Мир психологии. — 1996. — № 3.
20. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. Т. 2. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2005. — 456 с.

2. Акопов Г. В.

Самара

СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

Глобализация выражается не только во все более широком овладении пространством (земным, водным, воздушным, космическим), технологизации и универсализации экономической, социальной и культурной жизни, но и в техническом, программном оформлении доступа к фиксированным временным отрезкам событий прошлого или будущего (аудио-видео архивирование, развитие долгосрочных проектов и др.).

Динамика событий, скорость технических, экономических, социальных, организационных изменений становится столь высокой, что в пору говорить о «динамическом стрессе», или стрессе непреодолимого отставания в быстро изменяющейся жизни. Темп изменений может существенно превышать возможности индивидуальной или групповой адаптации личности и социальных групп. Социальные и психологические последствия неоптимального превышения скорости глобализации над возможностями социального и личностного конструирования и самоконструирования (информационное перенасыщение, быстрая и постоянная смена социальных, профессиональных, семейных, межличностных и т. д. ролей, множественная идентификация, полиэтнизация, мультикультурация, манипуляция, макевиализация и т. д. и т. п.) обнаруживаются все в той же преступности, наркотизации, депрессии, психосоматических заболеваниях, нарушениях психики. Усугубляется психологическая дифференциация с каждым новым поколением, органично присваивающим среду рождения с соответствующими артефактами, не всегда и не в полной мере вписывающимися в образ мира предшествующих поколений. По аналогии с гипотезой А.П. Назаретяна о техногуманитарном балансе (Назаретян, 2005), можно сформулировать гипотезу глобально-динамического и социально-личностного баланса.

Масштабы развития научного знания, охватывающего не только информационное содержание процессов в глобальном мире (отдаленная и близкая вселенная, космос, земной шар в целом, все

человечество как глобальная общность), но и технологическое содержание (универсализация) экономических, политических, правовых, социальных и т. д. процессов обусловили серьезный интерес в последние годы к проблемам глобалистики (область знаний) и глобализации, как процессу все большего распространения и универсализации различных технологий как технико-экономического, так и социально-политического характера.

Противоречивость последствий глобализации не требует специальных доказательств: финансово-экономические взаимосвязи различных стран и регионов позволяют уменьшать производственные затраты, выравнивать качество жизни и т. д., но вместе с тем кризис, возникающий в одной стране, распространяется немедленно во все другие. Глобализация средств связи и универсализация информационно-коммуникационных систем делает доступной большие объемы информации, но информационная совокупность при этом оказывается хаотичной и обезличенной.

Глобальные технологии позволяют обеспечивать удовлетворение массового спроса и повышение его уровня, провоцируя, вместе с тем, создание и производство излишних, квазипотребительских объектов. Целый ряд негативных психологических последствий глобализации как «растущей взаимозависимости всех компонентов мирового сообщества» отмечает А.Л. Свенцицкий (Свенцицкий, 2007). В контексте организационных изменений (трудова занятость) это, в частности, утрата идентичности, устойчивость которой ранее была обусловлена ограниченной территориальной локализацией компании работодателя и непосредственным взаимодействием с менеджментом организации. Последний, в условиях глобализации, становится все более опосредованным и жестко регламентированным. А.Л. Свенцицкий отмечает также стресс неопределенности, сопротивление или отвержение новых организационных целей, «перенос» беспокойства, тревоги в семейные отношения и другие последствия глобализации как фактора изменения служебных отношений.

Существенное расширение системы знаний, их широкая доступность через новые коммуникационные системы (Интернет и др.), а также все возрастающие технологические возможности регуляции и вмешательства в ранее недоступные сферы жизнедеятельности человека от глобального климата до микрогенетики в значительной мере изменяют и сознание человека. Главное изменение, возможно, связано с тем, что, так называемая, объективная реальность («существовавшая до и независимо от человека») становится все более «субъективной». Расширяются не только побудительные, мотивационные пределы человеческого сознания, но и сама логика того, что называют рациональностью. Рациональным оказывается то, что создается и воплощается в жизни человека и в гораздо больших масштабах, чем ранее. Возникает совершенно новая эмпирическая фактология не только вещественного, но и виртуального характера. То, что ранее называлось рациональной логикой, поглощается субъективной логикой, совмещающей и «старую рациональность», и веру, и конвенцию. В этом смысле уникальное становится универсальным, т. е. всеобщим, свободное (спонтанное) — закономерным и т. д.

Серьезные изменения в образе жизни человека (информатизация, глобализация, полиидентификация и т. д.) определяют новые языки коммуникации и, соответственно, типы индивидуального, группового, социального, профессионального, родительского и множества других сознаний. Язык предстает здесь не просто как средство коммуникации, отмечает Г.М. Андреева. Языку отводится особая роль участника в процессе конструирования мира, в определенном смысле — его «творца» (Андреева, 2009).

Вместе с тем, в процессе глобализации размываются прежние, многообразные контексты коммуникации, общения. Уходит в прошлое развернутый сложносоставной и сложно-структурированный обилием контекстов письменный язык — «письменная ментальность» (Шкуратов, 1990; 1997).

Текст вытесняется все более изощренно технически воплощенными образами. Соответственно, резко возрастает значение невербальной коммуникации (см. работы В.А. Лабунской). Смыслы и контексты группируются уже в ином пространстве — звуковым, кинестетическим и пространстве «видеодигмы» (В.А. Шкуратов), вытесняющем семиосферу (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Ю.М. Лотман).

Звуковой ряд, интонация, пластика движений, ритм дыхания и т. д. и т. п. все более определяют основное содержание социальной и индивидуальной жизни человека. Соотношение операционального (действенного) и ценностного (созерцающего) сознаний становится все более сложно опосредованным. Можно говорить о прогрессе или диалектическом движении вспять, но с существенно новым техническим и технологическим сознанием; невозможно лишь оценочно подойти к этим «превращенным формам»: это ни плохо и ни хорошо по сравнению с причинной (детерминационной) бесконечностью прошлого и целевой (свободной) бесконечностью будущего (Д.С. Мережковский). Это уже другое качество сознания,

в связи с чем понятен весьма возросший интерес или «поворот к языку», точнее, к языку как системе знаков. Как отмечает Г.М. Андреева, язык предстает не только как средство коммуникации, но и как «важнейшее средство социального познания и конструирования социального мира...» (Андреева, 2009).

При всем разнообразии визуальных языков, модально-выраженная ими структура остается достаточно ограниченной. Это, главным образом, эмоционально-игровое, интеллектуально-смысловое и действенно-идентификационное содержание, пришедшее на смену неинтенциональным переживанию, познанию и действию (дихотомия онтологии и гносеологии).

Соответственно на смену представлений о «директивной» (целостной) личности, через преодоление «конвенциональной» личности (множество субличностей), приходит «консолидированная» личность (системная иерархия социальных «вкладов» в общественную жизнь). Релевантные представлениям о личности дискурсы (директивный, конвенциональный, консолидирующий) определяют типы глоболизирующегося сознания, с одной стороны, и все более глубокую психологизацию человека, с другой.

Все большая психологизация индивида связана с неимоверно возросшими возможностями вмешательства человека в физические, биологические, социальные процессы, с безудержным возрастанием следующего за ростом могущества субъективным фактором внешней и внутренней свободы («хочу»), не всегда с оглядкой на последствия и хрупкость механизма согласования множества разных свобод.

Выпестованная объективной реальностью «разумная» рациональность теперь уже уступает место не только конвенциональной (согласованной) рациональности, но и, все чаще, субъективной рациональности. Все большая подвластность внешней реальности человеку, и, соответственно, разрушение идеи предустановленной гармонии (Космос, Природа, Бог, Абсолютная идея и др.), вероятно, должна быть связана с не меньшей подвластностью человеку также его собственной, внутренней (субъективной) реальности. Такая подвластность может выступать в формах совладания, преодоления, саморегуляции, самоизменения, саморазвития, самоуправления, самоконструирования и т. д., т. е. всего того, что можно назвать личностным (индивидуальность) конструкционизмом — оппозиционным (дополнительным) социальному конструкционизму явлением.

Наиболее интенсивно эти процессы реализуются сегодня в связи с проблемой идентичности и самоформирования идентичности. Конечно, в этом сложном процессе сохраняют свои «позиции» и формальная и диалектическая логика, однако интенциональным и завершающим механизмами «руководит», на наш взгляд, субъективная логика, замешанная на явлениях эмоционального и социального интеллекта.

3. Алишев Б. С.

Казань

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЦИАЛЬНОЙ ИЕРАРХИЗАЦИИ

Одна из важных особенностей социальных *объектов* (общество и образующие его группы, личности) состоит в том, что они одновременно являются *субъектами*. Как объекты они обладают качествами и свойствами, но последние обнаруживают себя только в действиях, совершаемых ими уже в качестве субъектов. Как субъекты они обладают потребностями, целями, интересами, которые тоже проявляют себя только в действии. Действие социального «объекта» превращается в нечто тождественное ему самому.

С другой стороны, любой объект — материальный, социальный, идеальный — является структурой, образованной некой совокупностью *элементов* (материал) и некими связывающими их *силами*. Последние, во-первых, скрепляют его, не дают ему «рассыпаться», а во-вторых, придают ему некоторую внутреннюю упорядоченность. В случае с материальными объектами неживой природы материал и силы имеют физическое и химическое происхождение. В случае с социальными объектами дело обстоит иначе. Единственным «материалом» для них могут быть только отдельные индивиды, а силы, которые их «собирают» и «упорядочивают», могут носить только биопсихический характер.

В сообществах живых существ возникает организация, обеспечивающая условия для сохранения вида (в пределах данной популяции), а также условия для выживания и удовлетворения потребностей

отдельной особи. Для нее находиться в сообществе полезнее (а значит, и приятнее), чем вести индивидуальную жизнь. Возникновение подобных сообществ было бы невозможным, если бы не существовали силы притяжения, способные свести вместе отдельные особи. Это — *аффилиативные* силы, и особи имеют соответствующую, биопсихическую по происхождению потребность в принадлежности к группе. Совокупность особей образует «границы» сообщества, в рамках которых каждая из них «включает» себя в него и «признает» включенность других.

Все биологические сообщества являются гетерогенными хотя бы уже потому, что в них объединяются особи разного пола и возраста. Одно это делает невозможным взаимодействие между ними на основе координации и делает неизбежным возникновение субординационных, иерархических связей. Более высокое положение в иерархической структуре сообщества обеспечивает особям лучшие условия выживания. Поэтому другой важной биопсихической потребностью становится потребность в *доминировании*, непосредственно вытекающая из иерархического инстинкта. Если аффилиативная потребность может быть удовлетворена благодаря факту включенности, а, значит, за редкими исключениями удовлетворяется у всех особей, то с потребностью в доминировании дело обстоит иначе. Она удовлетворяется не у всех, но все стремятся занять более высокое положение. Доминировать полезно (и приятно); зависимость вредна (и неприятна), но она менее вредна, чем нахождение вне сообщества.

Так формируется структура естественных, биосоциальных объектов. Человек в собственной социальной среде в настоящее время не имеет дела с ними: даже у самых неразвитых племен они преобразованы. Преобразовав их, он создал и постоянно воссоздает культурные социальные объекты — различного рода социальные группы и личности. Их структура образуется культурно видоизмененными материалом и силами. Впрочем, можно допустить, что иногда людьми создаются группы, фактически не отличающиеся от животных сообществ (чисто теоретически это не кажется невероятным).

Культурные социальные объекты создаются и постоянно воспроизводятся в процессе социокультурной деятельности (взаимодействия). Эта деятельность разнообразна и предполагает: а) преобразование «материала», т. е. воспитание и обучение человека, формирование личности; б) преобразование аффилиативных сил, удерживающих людей вместе, в культурно-аффилиативные силы, в результате чего возникают такие социально-психологические феномены, как кооперация, сотрудничество, сплоченность, симпатия и привязанность, дружба, любовь, идентификация с социальными группами и общностями и др.; в) преобразование социобиопсихических сил, обуславливающих иерархизацию в естественных социумах, в культурно-иерархизационные силы организации, управления и власти.

Итак, окультуренные аффилиативные силы сводят людей в группы, а культурно видоизмененные силы иерархизации придают этим группам внутреннюю упорядоченность. В итоге возникает культурная социальная структура, социокультурный объект. Решающее значение в этом процессе приобретает выработка и сохранение *социальных технологий*. Исходя из только что сказанного, последние можно разделить на три группы.

Во-первых, это технологии трансляции или воспроизводства культуры: к ним относятся технологии *обучения и воспитания*. Обучение можно рассматривать как общее название для всех технологий трансляции технологий (в широком смысле, включающем любые, в том числе социальные, интеллектуальные и др. технологии), а воспитание — как общее название для всех технологий трансляции ценностей. Вместе с тем, поскольку социальные технологии и ценности тесно взаимосвязаны, постольку обучение и воспитание нельзя разорвать.

Во-вторых, это технологии *аффилиации*, соединения людей. Почему-то не принято говорить о технологиях межличностных отношений, дружбы и, тем более, любви. Между тем в этих отношениях легко обнаруживаются типичные технологические приемы и технологические последовательности, используемые разными людьми и в большинстве случаев даже не осознаваемые ими (о технологических аспектах любви писали еще Ш. де Лакло, Стендаль, С. Кьеркегор и др.). Если говорить об обычных межличностных отношениях, то существуют элементарные нормы вежливости, которые не имеют почти никакого отношения к нравственным ценностям (их может придерживаться и очень нравственный, и совершенно безнравственный человек).

В-третьих, это технологии *организации и иерархизации*. Их можно назвать также технологиями конструирования власти. Таким образом, власть является структурной характеристикой социокультурных объектов. Конкретные способы ее конструирования разнообразны, но, по-видимому, они могут быть сведены к некоторым универсалиям. Их история человечества знает мало. Ими являются:

автократия и *демократия*, возможно, *анархия*. Как правило, все перечисленное называется в современной науке формами власти. В рамках развиваемого здесь подхода их правильнее рассматривать именно как способы построения власти, т. е. как способы специфической деятельности. Иными словами, власть — это структурный параметр продукта социальной культуры, а демократия и автократия — технологии его производства.

Зададимся теперь вопросом, как может осуществляться иерархизация в группах и сообществах людей? Возможны два варианта. Либо иерархия задается внешними силами, которые принуждают элементы системы «занимать» определенные позиции по отношению друг к другу, либо эти элементы сами обладают определенными свойствами, делающими возможной внутрисистемную иерархизацию. В реальности имеют место оба варианта, но, если мы говорим о социальных системах в целом, первый должны исключить. Он наблюдается только в группах-организациях, являющихся элементами иерархических систем более высокого уровня: вышестоящее звено системы создает нижестоящее и задает ему параметры.

Второй вариант предполагает самоорганизацию системы, а это невозможно, если в самих ее элементах нет чего-то такого, что было бы способно обеспечить самоорганизацию. Иными словами, в самих людях должно существовать нечто, делающее принципиально возможной иерархизацию. Иначе она не могла бы возникать. Здесь мы должны вновь вернуться к обозначенной выше психологической тенденции к доминированию. У человека она проявляется иначе, нежели у других живых существ, т. к. он в ходе долгого исторического развития диверсифицировал свое бытие и создал множество сфер жизнедеятельности. Благодаря этому он может реализовывать потребность в доминировании по-разному, например, путем достижения превосходства над другими в интеллекте, мастерстве и т. д. в какой-то отдельной области.

Как же конкретно с ней связаны автократические и демократические технологии социальных взаимодействий? Мы исходим из очень простого предположения: чем сильнее выражена у данного человека психологическая тенденция к доминированию, тем к большему авторитаризму он будет склонен в социальных отношениях и связях разного уровня. Обратный тезис будет неверен, т. е. сильно выраженная тенденция к зависимости и подчинению не означает склонность человека к демократическим технологиям взаимодействия.

Это можно представить следующим образом. Имеется единый континуум «доминирование—зависимость». Однако мера склонности индивида и к первому, и ко второму может различаться; могут иметь место, как крайние формы, так и гораздо более мягкие. Крайние проявления тенденции и к доминированию, и к зависимости мы рассматриваем, как психологическую основу для существования авторитарных технологий социальных взаимодействий (в случае с сильно выраженной склонностью к зависимости наблюдается тенденция принимать авторитарные действия других, подчиняться им и т. д.). Авторитарные технологии власти не могут существовать не только без тех, кто стремится к господству, но и без тех, кто готов повиноваться. Умеренные, «мягкие» проявления и тенденции к доминированию и тенденции к зависимости рассматриваются нами как основа для существования демократических технологий социальных взаимодействий. Но связь авторитарных и демократических технологий социальной иерархизации с биопсихической тенденцией к доминированию носит сложный характер, а высказанное предположение о соотношении «крайних» и «мягких» форм доминирования и зависимости требует обоснования.

При построении такого обоснования мы будем исходить из того, что на ранних и исторически длительных этапах развития человечества в отдельных общностях так же, как в сообществах животных, складывались целостные, всеохватывающие иерархические системы, т. е. в каждой общности существовала единая и единственная иерархия, в которой тот или иной субъект занимал определенную позицию. Вся его жизнь, во всех ее аспектах и сферах полностью зависела от этой позиции.

Социальные системы и культуры такого типа существуют и в настоящее время. В них на общество накладывается жесткая «иерархизационная схема», имеющая вид пирамиды, в клетках которой оказываются отдельные субъекты. Некоторые субъекты, занимающие «клетки» в верхней части этой пирамиды, олицетворяют собой и персонифицируют в себе коллективные субъекты различного масштаба. Логическое и последовательное доведение до конца такой модели социальной иерархии означает построение тоталитарно организованного общества. Примеров таких обществ и групп история и современность знают сколько угодно. Сходство авторитарных технологий власти и самих авторитарных

обществ и организаций с принципами организации биологических сообществ позволяет предполагать, что этот тип социальной иерархизации является естественным и, по всей видимости, исторически первичным.

Возникновение демократических технологий социальных взаимодействий связано с разрушением целостной иерархизации субъектов в социальных системах. Принципиальная возможность такого разрушения заключена в развитии процессов разделения функций и разделения труда. Благодаря им на некотором этапе развития общества начинается активная диверсификация сфер жизнедеятельности и взаимодействия людей. Иерархическая «пирамида» власти, которая ранее была тождественна всей системе общества и сливалась с ней в одно целое, постепенно начинает превращаться во всего лишь одну из ее подсистем. В обществе появляется множество «пирамид», в которых субъекты могут занимать разные статусные позиции по отношению друг к другу.

4. **Мазилев В. А., Базиков М. В.**

Ярославль, Москва

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ПОСЛЕ ЮБИЛЕЯ

Социальная психология совсем недавно отметила 100-летие своего существования. Основанием для подобного заключения послужил тот факт, что в 1908 году одновременно были опубликованы две книги, посвященные социальной психологии: в Лондоне была опубликована работа Уильяма Мак-Дауголла «Введение в социальную психологию» [9], а в Нью-Йорке книга Эдварда Росса «Социальная психология» [10].

Такая точка зрения является достаточно распространенной, хотя и не единственной. Некоторые исследователи связывают возникновение социальной психологии с основанием Хейманом Штейнталем и Морисом Лацарусом известного журнала «Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft» в 1859 году. Другие авторы указывают, что есть основания связывать возникновение социальной психологии с появлением социологического направления в социологии и, соответственно, датируют 90-ми годами XIX столетия. Основателем этого направления можно считать французского социолога Густава Лебона (в 1895 году он опубликовал известный труд «Психология толпы») («Psychologie des foules»). Между тем, некоторые историки психологии полагают, что говорить о социальной психологии как науке можно лишь тогда, когда она начинает использовать экспериментальные методы. В этом случае датировка меняется, и датой возникновения социальной психологии становится середина 20-х годов XX столетия, когда экспериментальные исследования в этой области развертываются достаточно широко. Как справедливо указывает Б.Д. Парыгин, «по критерию оформления социальной психологии в качестве целостной системы научного знания с развитой структурой прикладных функций этот процесс может быть отнесен даже к 70-м годам XX столетия» [5, С. 7]. Таким образом, мы видим, что существует известное разнообразие мнений о времени возникновения социальной психологии как науки. К сказанному стоит добавить, что существует «тенденция, связанная с поиском более удаленного от наших дней времени становления социально-психологического знания» [Там же, С. 76].

В данной связи можно указать на мнение Гордона Олпорта, связывавшего возникновение социальной психологии с творениями выдающегося философа Платона. А немецкие исследователи Ганс Гибш и Манфред Форверг полагают, что «с тех пор как существуют люди, которые вместе трудятся и живут, с того момента, когда они осознали необходимость осмыслить общественное бытие человека, существует, без сомнения, «социально-психологическое» мышление как один из аспектов всеобъемлющей работы мысли — с целью понять и сформулировать отношение человека к более крупным социальным структурам. С развитием человечества это мышление находит выражение в исторически существующих объективациях: в социальных и общественных институтах, в мифах и сказаниях, в философских концепциях и, наконец, в постепенно формирующихся специальных научных дисциплинах» [1, С. 13]. Впрочем, сами Гибш и Форверг по сути повторяют известный афоризм Эббингауза (психология «имеет длинное

прошлое, но краткую историю») по отношению к *социальной психологии*: «Насколько древней представляется история социально-психологического мышления, настолько коротка история социальной психологии как относительно самостоятельной научной дисциплины в рамках психологической науки. Если первая насчитывает столетия, то вторая немногим более полувека» [Там же].

Отметим, кстати, что немецкие авторы называют следующие источники возникновения социальной психологии: «Мы полагаем, что три истока социальной психологии составляют следующие теории: психология народов — течение, возникшее преимущественно в Германии, психология масс — теория, которая в основном развивалась в романских странах (Италия, Франция), и различные теории об инстинктах социального поведения, которые были сформулированы в Англии и США в начале XX столетия» [Там же, С. 19].

С.К. Рощин обращает внимание на то, что «если поставить вопрос, кто «отец» современной социальной психологии, ответить на него было бы практически невозможно, т. к. слишком многие представители разных наук внесли заметный вклад в развитие социально-психологической мысли» [6, С. 30]. Одним из наиболее близких к этому титулу С.К. Рощин считает французского ученого О. Конта: «Не так широко известно, что, завершая многотомную серию своих трудов, Конт планировал разработать «подлинную финальную науку», под которой он понимал то, что мы называем психологией и социальной психологией. Наука о человеке как существе более чем биологическом и в то же время более чем просто «сгустке культуры» должна была стать, по Конту, вершиной знания» [Там же, С. 30].

Насколько можно судить, сам термин «социальная психология» впервые появляется в работе Э. Дюркгейма [2] «Социология, ее предмет, метод, предназначение». «В любом обществе существует некоторое множество общих идей и чувств, которые передаются от поколения к поколению и обеспечивают одновременно единство и преемственность коллективной жизни. Таковы народные легенды, религиозные традиции, политические верования, язык и пр. Все эти явления психологического порядка, но они не относятся к индивидуальной психологии, поскольку выходят далеко за пределы индивида. Они должны быть объектом специальной науки, призванной их описывать и выявлять их условия. Эту науку можно было бы назвать социальной психологией» [Там же, С. 190].

Таким образом, еще раз отметим, что существует значительное многообразие взглядов по поводу датировки появления социальной психологии как научной дисциплины. Обычно такая ситуация связана с недостаточной разработкой методологических вопросов. Обратимся к рассмотрению этих обстоятельств более подробно. Глубокий анализ этого вопроса содержится в фундаментальной работе Б.Д. Парыгина [5]. Парыгин отмечает, что различие во взглядах «вызваны прежде всего склонностью ряда исследователей к видению ее генезиса в качестве одноактного и однозначного феномена, что особенно очевидно в случаях фиксирования даты рождения науки подобно тому, как мы говорим о рождении ребенка. Сказывается при этом недостаточная договоренность о предмете науки, разноречивость в критериях при определении ее истоков в лоне различных научных дисциплин» [Там же, С. 77].

Таким образом, позиция, согласно которой социальная психология отмечает столетний юбилей, имеет право на существование, хотя более оправданной представляется точка зрения классика отечественной социальной психологии Б.Д. Парыгина, согласно которой «становление мировой социально-психологической мысли и науки — многоактный, многозначный и протяженный во времени процесс перехода от очень удаленных и первоначально научно неосознаваемых предпосылок, практического опыта общения к попыткам его осмысления и анализа, постепенно перерастающим в течение социально-психологической мысли, а затем и в систему научного знания» [Там же, С. 94]. Основными моментами в этом процессе являются [Там же, С. 94—95]:

- эмпирические предпосылки социальной психологии как опыта практических действий;
- философские истоки социально-психологической мысли;
- непосредственные исторические условия;
- формирование социально-психологического направления в человекознании;
- становление социальной психологии как экспериментальной науки;
- оформление социальной психологии в систему научного знания.

Если говорить о выделении социальной психологии в самостоятельную дисциплину, полезно сравнить этот процесс с другим: процессом становления *психологии* как самостоятельной науки [см. 3; 4]. При этом необходимо учитывать как внутреннюю, так и внешнюю историю выделения психологии в самостоятельную дисциплину [3]. Напомним, что Вундт поставил задачу конституировать психологию как самостоятельную дисциплину. Прежде всего ему пришлось доказать, что психология, вопреки кантовской

критике, соответствует образцу эмпирической науки. Он реализовал так называемую «двойную программу», неявно заданную Кантом [Там же], т. е. реализовал принятый научным сообществом (в отношении психологии) стандарт. Далее ему понадобилось определить предмет психологии, отличный от философского, выработать метод, задать логику этой дисциплины (через определение базового понятия и системы психологических категорий).

Отметим, что ситуация с выделением социальной психологии радикально отличается от процесса выделения психологии в самостоятельную науку: здесь фактически не было «отца-основателя», поставившего перед собой такую задачу. Соответственно, не было необходимости строго фиксировать предмет этой науки. Можно сказать, что социальная психология формировалась по объекту своих исследований.

Как представляется, исследования методологических оснований выделения социальной психологии в самостоятельную научную дисциплину должны быть продолжены.

Литература

1. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. — М.: Прогресс, 1972.
2. Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод, предназначение. — М., 1995.
3. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. — Ярославль: МАПН, 1998.
4. Мазилев В.А. О становлении психологии как самостоятельной науки // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2 ; вып. 2. — С. 3—20.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие. — СПб.: СПбГУП, 2003.
6. Рошин С.К. К истории зарождения зарубежной социальной психологии // Социальная психология / под ред А.Л. Журавлева. — М., 2002.
7. Ярошевский М.Г. История психологии. — 3-е изд., дораб. — М.: Мысль, 1985. — 575 с.
8. Le Bon G. Psychologie des foules. — P.: Alcan, 1895.
9. McDougall W. Introduction to Social Psychology. — L.: Methuen, 1908.
10. Ross E.A. Social Psychology. — N. Y.: Macmillan, 1908.

5. Мазилев В. А. Ярославль

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ МИРОВ И КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ

В последние годы все большую популярность получают работы, связанные с социальным конструированием. Н.И. Леонов и М.М. Главатских отмечают: «Теории разных направлений по существу вскрывают одно и то же. Это репрезентации знаний об окружающей действительности во внутреннем мире человека» [1, С. 40]. «Понимание как различий, так и пересечений методов и проблем традиционных научных дисциплин в рамках когнитивного подхода позволит увидеть перспективы новых способов более эффективных исследований» [Там же, С. 40—41]. Таким образом, ставится задача разработки инструмента, позволяющего сопоставлять различные подходы к исследованию социальных миров. В настоящей работе предлагается такой инструмент, разработанный в рамках коммуникативной методологии, хорошо зарекомендовавший себя в социальной психологии [2].

Коммуникативная методология представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки. Коммуникативная методология призвана помочь нахождению взаимопонимания как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной методологии — в соотношении (в первую очередь, в разработке инструментария, аппарата такого соотношения) теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов.

Необходимость разработки коммуникативной методологии определяется тем, что в современной психологии накоплен богатейший материал: огромное количество фактических данных, гипотез, обобщений, концепций и теорий разного уровня. Вместе с тем (ввиду отсутствия общепринятых универсальных

теорий) не складывается общая картина психического, которая удовлетворила бы потребность психологического сообщества в адекватной общей теории. Психологи вынуждены пользоваться *совокупностью* концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому требуется инструмент, позволяющий осуществлять соотнесение различных психологических теорий и в перспективе производить интеграцию психологического знания.

Современная традиционная методология психологии занимается почти исключительно исследованием процедур добывания и обоснования психологического знания. Коммуникативная методология нацелена на сопоставление психологических концепций, на установление взаимопонимания. Подчеркнем специально, что в течение многих десятилетий методология психологии была направлена исключительно на разработку средств, позволяющих осуществлять процесс познания психического (когнитивная функция методологии психологии). Методология психологической науки должна выполнять и коммуникативную функцию, т. е. способствовать установлению взаимопонимания между разными направлениями, подходами внутри психологической науки. Для этого необходимо сопоставление научных концептуальных систем, выполненных в разных научных традициях. Необходима коммуникативная методология, направленная на улучшение взаимопонимания между различными научными школами, между различными традициями. Без этого невозможна реальная интеграция психологического знания.

Цель коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания.

Задачи коммуникативной методологии: 1) разработать конкретную модель соотнесения психологических концепций; 2) разработать вспомогательный методологический аппарат; 3) разработать конкретную технологию интеграции; 4) осуществить конкретную интеграцию (на специально выбранных «полигонах»). Перспективной задачей следует полагать выход за пределы научной психологии и осуществление интеграции между научным и практико-ориентированным психологическим знанием, между научным знанием, с одной стороны, и ненаучным (и вненаучным) — с другой.

Теоретическую основу коммуникативной методологии составляют:

1) уровневое понимание предмета психологической науки [4]; 2) историко-методологическая концепция эволюции методов психологии [3]; 3) концепция соотношения теории и метода в психологии [Там же].

Опираясь на разработанную ранее модель соотношения теории и метода в психологии [Там же], мы разработали коммуникативную методологическую модель, позволяющую реально соотнести различные психологические концепции, обнаруживая в них как совпадающие элементы, так и те, в которых сопоставляемые концепции различаются.

Назовем основные положения, составляющие фундамент коммуникативной методологии.

Во-первых, это представление о предмете психологии как сложном, многоуровневом. Как было показано в предшествующих работах [Там же], предмет психологии имеет сложное строение: можно говорить о «декларируемом», «рационализированном» и «реальном» уровнях. Различение уровней предмета позволяет избежать многих недоразумений, поскольку соотнесение концепций должно происходить на уровне «реального» предмета. Отметим здесь, что разработка концепции предмета представляет сложнейшую задачу (как ни удивительно, научная разработка этой проблемы еще только началась), но она совершенно необходима, т. к. является обязательным условием для продвижения в этом магистральном направлении.

Во-вторых, многие недоразумения в психологии возникают от неоднозначного понимания иных терминов. Множественность определений и трактовок была и остается «фирменным» знаком психологии. Покажем это на примере понятия «метод». История психологии дает массу примеров, как различные авторы давали противоположные характеристики одним и тем же методам. Парадоксально, но для этого имелись определенные основания. Разработанный нами подход позволил дать однозначный ответ на этот вопрос. Специальное исследование показало, что метод имеет уровневое строение: можно говорить по меньшей мере об идеологическом, предметном и операциональном уровнях метода [Там же]. Естественно, что характеристики метода на разных уровнях будут существенно различаться. При сопоставлении психологических концепций важно иметь в виду, что на разных уровнях метод выступает существенно по-иному, поэтому необходимо строго учитывать данное обстоятельство. Отметим здесь, что подобного рода проблемы возникают по отношению едва ли не к каждому психологическому понятию, что, несомненно, затрудняет работу по интеграции психологического знания. Выявление подлинного и мнимого спектра значений того или иного понятия — еще одна актуальная задача методологии психологической науки.

В-третьих, при соотнесении должна использоваться рабочая схема, определяющая технологию соотнесения (с помощью которой будут производиться конкретные операции соотнесения). Главная сложность состоит в том, что такая схема должна представлять собой инвариант, характеризующий любую психологическую концепцию. Поскольку многообразие психологических теорий общеизвестно, задача кажется практически невыполнимой. Однако наши предшествующие исследования показали, что может быть намечен путь решения и этой проблемы. Наши исследования в области методологии психологической науки показали, что может быть выделена универсальная проблема, с которой сталкивается любой исследователь-психолог (подчеркнем, вне зависимости от того, осознает он это или действует интуитивно), — проблема соотношения теории и метода. Первоначально нами была разработана на основе историко-методологических исследований исходная схема, которая в последующих исследованиях была уточнена и подвергнута проверке на универсальность [3; 4].

Разработанная схема соотношения получена на основе историко-методологического анализа развития психологической науки (как концептуальной системы и как деятельности). Эта схема характеризует научную концепцию в ее целостности — от первоначального замысла (предтеория) до получения итогового продукта (научной теории). Главным достоинством предлагаемой схемы является то, что она, как показали наши исследования [Там же], представляет собой структурный инвариант и, следовательно, может выступать в качестве основы для осуществления сопоставления различных концепций. Схема является «замкнутой», т. е. позволяет понять, каким образом полученные результаты одного исследования порождают гипотезы, подлежащие проверке в следующем авторском исследовании.

Остановимся несколько подробнее (в силу особой важности этого аспекта) на главной характеристике предлагаемой модели — ее универсальности. Универсальность данной модели обеспечивается тем, что:

1. В ней задан предмет психологии. Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание максимально широкое — «площадка для сборки»), оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими — по предмету исследования).

2. В ней задан метод. Любая психологическая концепция предполагает использование тех или иных методов (принципиально схема не изменяется даже в случае чисто теоретической концепции, она в этом случае лишь модифицируется; в данной статье мы не будем специально анализировать подобную ситуацию). Поскольку метод многоуровнев, появляется реальная возможность поуровневого соотнесения различных психологических концепций.

3. Предтеория является важнейшим понятием в процедуре соотнесения. Моделирующие представления, к примеру, обычно не только не вербализуются исследователем, но и вообще не эксплицируются. Тем не менее, этот элемент является чрезвычайно важным (нами было показано, что различные теории мышления, к примеру, отличаются, в первую очередь, тем, что используют различные моделирующие представления) [см., например, 3]. Естественно, то же самое можно сказать и о базовой категории, и о других компонентах предтеории.

4. Создается возможность для реального соотнесения различных типов и способов объяснения.

Вероятно, возможны различные варианты построения коммуникативной методологии психологической науки. Другая модель соотнесения концепций разработана в рамках методологии социальной психологии известным белорусским психологом В.А. Янчуком [5]. Предложенная нами схема соотношения теории и метода в психологии может послужить основой для одного из вариантов коммуникативной методологии. Достоинством этой схемы является ее достаточно универсальный характер. Важно подчеркнуть, что она учитывает специфику именно психологического исследования (поскольку предполагает включение реального предмета), дает возможность рассматривать психологическую концепцию как некоторый структурный инвариант. Не подлежит сомнению, что задача реального освоения богатства, накопленного психологической наукой, требует практических шагов, направленных на разработку средств и конкретных методологических процедур, которые позволили бы способствовать более эффективной коммуникации психологических концепций. Реальной становится интеграция психологического знания на уровне концептуальных структур — осуществление такой интеграции представляется одной из первоочередных методологических задач психологии нового века.

Литература

1. Леонов Н.И., Главатских М.М. Психология социального мира. — Ижевск, 2006.
2. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. — Ярославль: МАПН, 2008.
3. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. — Ярославль, 1998.
4. Мазилев В.А. Психология на пороге XXI века. — Ярославль, 2001.
5. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход. — Минск: Бестпринт, 2000.

6. Козлов В. В.

Ярославль

ТРИЕДИНСТВО ПСИХОЛОГИИ: АКАДЕМИЧЕСКАЯ, ПРАКТИЧЕСКАЯ И ПОП-ПСИХОЛОГИИ

«Нет психологии, есть попытки ее интерпретации».

Несколько лет назад возникла новая классификация направлений психологии, которая принадлежит А.В. Юревичу. К известной классификации академической и практической направлений психологии профессор Юревич добавил поп-психологию.

Чтобы четко разграничить три территории (академической, практической и поп-психологий), нам нужно однозначно определить сами эти понятия.

Эти определения отсутствуют в статье А.В. Юревича, но из текста явно следует, что академическая психология является научной, предтечами практической психологии являются Дейл Карнеги и Владимир Леви, а ярким представителем современной практической психологии — Николай Козлов.

Эпитет научный, на мой взгляд, не является базовым признаком академической науки, в том числе и академической психологии. Сколько было в двадцатом веке лженаучных буржуазных направлений психологии, которые на самом-то деле оказались более академичными и научными, чем многие теоретические построения «самой научной и передовой материалистической».

По этой причине, на мой взгляд, необходимо строго логически определить, что скрывается за понятиями академическая психология, практическая психология и поп-психология.

Понятие академической психологии ассоциировано в советской и российской психологии больше с эпитетами «государственная», «научная», «исследовательская», «соотносимая с мнением большинства», «общепризнанная». Высшим знаком признания «академичности» идеи, концепции является или принятие автора в «большую» академию, или его официальная публикация в толстых центральных журналах изданий этой академии.

Таким образом, академическая психология — это система теорий, методов и исследований, признанная большинством научного сообщества и утвержденная в качестве эталона экспертным сообществом государственной академии или другой научной специализированной отраслевой головной организацией.

В любом государстве такое положение дел является проявлением научной корпоративной идеологии, единой точки понимания истины, правды, научности, монополии на объективное знание.

Логика государственной академичности имеет большую предысторию. Изначально академии в значении ученых сообществ были или частные, так называемые свободные академии, или основанные и содержимые за счет государства публичные институты. Их объединяло одно общее качество — что занимаются наукою они не для практических целей, а для нее самой.

Первую академию подобного рода основал Птолемей.

Но общий флер академичности, их дух элитарности внесли, вне сомнения, еврейские академии в Палестине, в Месопотамии и Вавилонии (I век н. э.). Именно талмудическая ученость, приверженность

и строгость в следовании Торе, претензии на правильное понимание и интерпретацию Закона затем стали идеологическим стержнем, духом и стилем Академий.

Пальма первенства в интеграции «учености» и государства принадлежит Франции. Академия получила важное значение после того, как Гишелье в 1635 г. превратил скромное частное общество в национальное учреждение, Academie Francaise, которая впоследствии, во время революции, была соединена с другими родственными учреждениями под общим названием Institut de France. Это блестяще содержимое за счет государства, но подвергавшееся сильному влиянию правительства и двора национальное учреждение оказывало глубокое влияние на развитие общественной мысли во Франции. По образцу его впоследствии стали устраиваться академии в столицах остальных европейских государств, из которых некоторые также получили характер национальных центральных институтов (в Мадриде, Лиссабоне, Стокгольме и Петербурге). В России план Императорской Академии Наук был составлен еще Петром Великим и выполнен в 1725 г.

В некотором смысле ситуация в академии и академичности с тех времен не сильно изменилась.

Как две тысячи лет назад, так и сегодня, наиболее популярна «талмудическая ученость» — особенно в гуманитарных науках: миллионная армия адептов академичности занимаются наукою не для практических целей, а для нее самой. Их бесконечная оторванность от жизни является при этом основной их бесконечной гордыни.

Вне сомнения, у многих академических подразделений в современных государствах есть практическая направленность, и исследования этих ученых весьма востребованы обществом. Они часто далеки от постулируемой научности. Более того — она их не интересует. Объявление их «академиками» в основном прагматично. Именно они демонстрируют современному обществу, что наука может быть полезной и что, в конце концов, общество может не из милосердия содержать бесполезных интеллектуальных нарциссов с академическими значками.

Во времена, когда «Бог умер», академическая наука должна была сконцентрироваться на социальных вопросах, в центре которых стоял человек и его насущные проблемы, потребности, интересы: чистая наука трансформировалась в социально-политическую силу. Изменилась функция академической науки: исследование, интерпретация, интеграция интеллектуальных достижений социального сознания.

Но эта функция могла проявить востребованность академической науки только в том случае, если способствовала эффективному решению текущих и фундаментальных проблем, стоящих перед отдельным индивидуумом, социальными сообществами и человечеством в целом.

Российская академическая наука успешно реализовалась в решении трех базовых задач науки:

- практической (удовлетворение экономических, технологических, военных потребностей государства);
- идеологической (формирование массового сознания в русле марксистско-ленинской философии);
- эталонной (формирование методологических основ материалистической науки и жестких критериев научности).

В условиях тоталитарного общества эти функции реализовывались полностью и достаточно однозначно.

Академическая психология вслед за «большой» наукой успешно претворяла в жизнь те же функции.

Не нужно думать, что ситуация за последние 20 лет изменилась. Несмотря на высокую динамичность социальных процессов, функции академической психологии не изменились, как и не изменилось содержание, базовая методология, застрявшая в картезианском линейном детерминизме.

Академическая психология никогда не была способна оказывать на жизнь личности и групп значимого влияния. Не потому, что академические теории не содержали истины или были непригодны как системы. Их рассудочность, интеллектуальность привели к тому, что они имеют только теоретическую ценность. То, что рождено рассудком, может питать только рассудок.

Ситуацию, наглядно демонстрирующую это, можно назвать ситуацией зазора между двумя мирами: миром академической научной психологии и миром практической психологии. Известно, как мало психология может помочь в ряде наисущественнейших областей человеческой жизни, сколь велика нужда в элементарной психологической помощи, консультации, психологической культуре отношений. Более

того — насколько беспомощны сами академические психологи в любой более или менее сложной жизненной ситуации.

Культура практической психологической помощи не обеспечивается ни университетским образованием, ни учеными степенями. Она закладывается с раннего детства и развивается таинственными путями, которые очень сложно воспроизвести намеренно, и очень трудно получить знание об этих путях, на основе которого можно было бы излечить болезни человеческих отношений.

Вспомним ситуацию, которая уже много столетий очерчивает проблему взаимосвязи академической научной психологии и практических психологических знаний в европейской культуре. Известно, что Р. Декарт — великий философ и один из основателей европейской науки, европейского рационализма — считал, что такой науки, как психология нет и быть не может. Наше знание о душе имеет принципиально вненаучную природу и не может стать предметом теоретического научного мышления. Источником этого знания, по Декарту, является практический опыт, мы набираем его, «вращаясь» в свете, путешествуя и т. д.

Другой великий мыслитель И. Кант считал, что научная психология либо невозможна, либо неинтересна, бессодержательна. Такая психология способна выражать столь ничтожную часть человеческого опыта, что не имеет никакой практической пользы.

Опуская множество менее известных имен, напомним позицию Фрейда, который утверждал, что психоанализу невозможно научиться: настоящий психоаналитик столь же редок, как настоящий художник, ученый, и т. д.

И, наконец, приведем свидетельство Э. Берна, известного современного психолога, основателя трансактного анализа. Он писал, что практические психологические знания пятилетнего ребенка намного превышают теоретические познания профессора психологии.

Мы должны констатировать странную ситуацию: ничтожество и невостребованность наших научных академических психологических знаний, с одной стороны, и безбрежная область практической психологии, с другой.

Существует зазор между двумя мирами — академической научной психологии и практической психологии. Он очерчивает необъятную область практических умений, которые психологическая наука неспособна адекватно описать в своем понятийном аппарате. Академическая психология мало что может дать для понимания ряда ключевых практических задач, стоящих перед человеком: самосовершенствования, самоизменения, осмысления мира и своего места в нем. Эта диспропорция принципиальна и связана с основополагающими установлениями классической науки в том виде, как мы ее понимаем сегодня. Дело в том, что эти установления были проведены так, что все наши знания о природе с этих пор имеют цену: незнание о мире души, сознания, личности.

Практическая психология — система методов, практик, умений, навыков, психотехник, направленных на преобразование социальных объектов: восстановление целостности сознания, психической организации, деятельности личности, а также воздействие на состояние, установки, ценности малых и больших групп.

Мы понимаем, что любое определение ограничивает, но при этом не ограничивается как парадигмальная принадлежность практической психологии, так и предметная направленность. Спектр проблем, которыми занимается практическая психология, воистину глобален: внутригрупповые конфликты, проблема формирования команд, политические выборы, неустроенность личной жизни, неурядицы в семье, проблемы адаптации, имиджелогия, психолого-педагогические проблемы в школе, недостаток уверенности в себе и самоуважения, фрустрация при принятии решений, экзистенциальная пустота, трудности в завязывании и поддержании межличностных отношений, возрастные и ситуативные кризисы и т. п. Список можно продолжать бесконечно, т. к. он отражает все возможное многообразие современной жизни общества и человека в обществе.

Нам предстоит пересмотреть свои взгляды на стратегию практической психологии и личностного роста. Это не тривиальный вопрос. Существует масса направлений практической психологии, масса практических психологов, и каждая школа имеет свои, подчас прямо противоположные взгляды на то, откуда берутся проблемы, что с ними делать, и предлагает свой стиль работы с клиентом. И, разумеется, каждая из этих школ представляет свою позицию как научную.

Представьте себе человека, страдающего от ситуативного кризиса, который идет сначала к бихевиористу, а потом к психоаналитику, затем к телесноориентированному терапевту. И опять-таки, что произойдет с человеком, обращающимся последовательно к представителям разных

направлений психоанализа? Странно, но факт, что никого не беспокоит отсутствие единообразия, целостной картины в практической психологии при утверждении о строгой научности всех парадигмальных подходов.

По мнению А.В. Юревича, поп-психология является третьей глобальной социодигмой в психологии, не сводимой к двум другим — к исследовательской (академической) и к практической психологии, а ее основными источниками являются:

- 1) академическая психология,
- 2) практическая психология,
- 3) эзотерика,
- 4) здравый смысл.

На наш взгляд, наука — это не только система принципов, приемов и средств теоретического познания действительности, но также и практического воздействия на нее. Знание является «реализованной силой» в той мере, насколько оно может служить потребностям общества и личности. Психология должна быть «соизмерена» обыденностью человеческого существования и инструментально адаптирована к его проблемам жизни в обществе. Именно это является условием ее эффективности.

Интегративная психология связана, прежде всего, с духовными практиками, с человеком развивающимся, с созданием для человека новых зон свободы через психотехническое освоение мира. В этом процессе впервые создаются новые возможности действий и обстоятельства, новые свободные пространства, которые, по сути, являются инструментами дальнейшего развития. И каждую следующую зону свободы нужно вновь завоевывать творческими актами, а не манипулятивными или репродуцирующими действиями.

В известном смысле можно утверждать, что психология переживает своеобразный «кризис роста», подобный кризису физики в начале XX века. На наш взгляд, разрешение этого кризиса связано не столько с поиском новых фактов или закономерностей, сколько с новыми методологическими подходами и новым уровнем осмысления сознания человека как целостной системы.

Интегративный подход является принципиально новым смысловым пространством как для профессионалов (психологов, социальных работников, психотерапевтов), так и для их клиентов.

В области науки о сознании новые подходы, берущие начало в философии квантовой механики и релятивистской физики, удивительным образом смыкаются с философией и методологией восточных философских школ. Прежде всего, следует отметить представления буддизма о взаимосвязанности всех явлений, *взаимобытие* и невозможности выделения судьбы отдельной личности.

Главная задача, которую предстоит решить в первую очередь, состоит в разработке модели методологии психологической науки, ориентированной на интеграцию, т. е. рефлексивное и эмпатическое соединение:

- различных парадигм, направлений в рамках академической научной психологии;
- различных направлений практической психологии;
- академической, научной психологии и практико-ориентированных концепций, концепций психотерапии;
- научной психологии и тех ветвей психологии, которые не относятся к традиционной академической науке (трансперсональной, экзотерической и эзотерической кругами знания в духовных традициях);
- научной психологии и искусства, философии, методологическими и техническими изысками точных наук.

Первым шагом является разработка интегративной научной модели и методологического аппарата, позволяющего реально соотносить различные подходы как внутри психологической науки, так и реализующие другие смысловые формы психологического знания, в том числе и обыденного, профанического, того знания, которое Юревич обозначает «здоровым смыслом».

Первый шаг в формировании интегративной методологии и одновременно способ профессионального становления психолога — интегративность, открытость знанию как системообразующий принцип.

Второй шаг — формирование того психологического мировоззрения, в соответствии с позициями которого различные школы философии, психологии, антропологии, психотерапии, как академические, так и все другие формы психологического знания, понимаются не как конкурентные, взаимно исключающие дисциплины, а как подходы, справедливые и применимые в определенных областях психической

реальности, в определенной культуре, в определенных пространственно-временных смыслодеятельностных ситуациях функционирования психического — интегративной психологии.

И **третий, наиболее важный шаг** — формирование той многогранной образовательной среды, в которой может вырасти целостная, универсальная личность психолога — носителя интегративной методологии как модели мира.

Литература

1. Юревич А.В. Поп-психология // Вопросы психологии. — 2007. — № 1. — С. 3—14.
2. Юревич А.В. Наука и паранаука: столкновение на «территории» психологии // Психологический журнал. — Т. 26. — № 1. — С. 79—87.
3. Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. — 1999.— № 2. — С. 3—11.

7. **СЕРГЕЕВ С. Ф.**
Санкт-Петербург

КОНФЛИКТ АУТОПОЭТИЧЕСКИХ СИСТЕМ И СОЦИАЛЬНАЯ НЕСТАБИЛЬНОСТЬ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Парадигма современного научного знания в последнее время склоняется к релятивистским и конструктивистским моделям возникновения и развития социальных структур общества [1].

Социальные системы в новой постклассической парадигме обладают свойствами самоорганизации [2]. Коммуникация при этом ведет себя как динамическая система с переменной структурой, но постоянной организацией, циклически воспроизводящая себя и свои элементы. Это особый класс замкнутых автономных систем, называемых аутопоэтическими [3]. Попытки изменить их или перевести в новое состояние сталкиваются с механизмами самосохранения, не допускающими внешних влияний, способных нарушить аутопоэзис системы коммуникации. Самосохранение — это эмерджентное свойство аутопоэтических систем, и поэтому выделить механизмы его порождающие, изолировать их от коммуникативного потока, производимого в обществе, невозможно в силу их динамического и многокачественного характера. Можно лишь констатировать, что замкнутая система действует только в рамках своих внутренних операций и не допускает в зону конструирующей активности никакие внешние влияния, способные нарушить аутопоэзис. Следовательно, нельзя направленно изменить состояние аутопоэтической системы с помощью локальных воздействий на нее. Любое воздействие будет трансформироваться посредством социальной интерпретации в приемлемые и безопасные для системы формы. Именно эти свойства социальной аутопоэтической системы объясняют удивительную живучесть административно-командной системы российского общества, парирующей все изменения, направленные на ее уничтожение.

Помимо социальной коммуникации к классу аутопоэтических систем относятся все живые организмы, в том числе и человек. Все уровни его организации ведут себя как единство, реализующее циклы аутопоэзиса, препятствуя произвольному поведению живой системы. Организм избирательно реагирует на все формы контактов с миром физической реальности, реализуя только определенное, ведущее к его сохранению и развитию поведение.

Коммуникация — это особая форма ориентирующих взаимовлияний аутопоэтических систем друг на друга, реализуемых (но не управляемых) механизмами человеческого сознания. Результатом коммуникации двух и более аутопоэтических систем является появление их общего опыта, истории. Коммуникация не является простым обменом информацией. В ней циркулирует только информация, поддерживаемая собственной логикой коммуникации как аутопоэтической системы. Особенности работы сознания как системы, определяющей селективный выбор вариантов отношений и форму конструируемого субъективного мира в процессе генерации гипотез о мире, показаны в исследованиях В.М. Аллахвердова [4]. Аутопоэтическая система формирует и среду своей жизнедеятельности [5], и методы формирования своих элементов [6].

Изменение общественных отношений ведет к смене доминирующей коммуникации и, как следствие, к перестройке механизмов ее самовоспроизведения. Это эквивалентно созданию новой социальной системы. Вместе с тем необходимо учитывать, что аутопоэтическую систему нельзя построить последовательно из элементов. Источник самоорганизации лежит внутри системы в зоне ее внутренних операций и недоступен внешним воздействиям и прямому наблюдению. Ничто не произойдет в аутопоэтической системе, что не разрешено ее начальной структурой как случай исторического преобразования специфической последовательности взаимодействий. Другими словами, начальная социальная структура (российское общество в начале перестройки) делает возможным все, что может случиться с нею в ее индивидуальной истории, но не определяет ее будущее. Вместе с тем что бы ни происходило с системой в процессе преобразований, использующих внутренние системные описания, она, в конечном итоге, неизбежно воспроизведет свои основные черты, так как основная цель аутопоэтической системы — сохранение собственной жизнеспособности. Для своего выживания система формирует самые различные механизмы, используя при этом все возможные и доступные ресурсы, в том числе и незаконные. Что мы и наблюдаем в процессе перестройки.

Возникающая система коммуникации (назовем ее рыночной) начинает бороться с существующей системой (административно-командной) за ресурсы общества, необходимые для своего самовоспроизведения. Возникающие процессы не имеют ничего общего с экономическими проблемами, которые ставятся во главу угла инициаторами перестройки. Экономика — это, конечно, важный, но не определяющий элемент социального организма, и только с ее помощью нельзя прекратить действие конституирующей общество коммуникации.

Мы приходим к парадоксальным выводам, что понятие экономической эффективности для аутопоэтической системы не играет основной роли и может свидетельствовать лишь о ее здоровье. Это внутреннее качество системы, оцениваемое со стороны внешнего наблюдателя, субъективизм которого может породить бесчисленное множество равнозначных интерпретаций наблюдаемого поведения системы.

Коммуникативный процесс ведет к появлению социальных организаций (в том числе и экономических), которые решают в целом задачи обеспечения воспроизводства аутопоэтического цикла. Они возникают под воздействием коммуникативной среды общества, порождающей самоорганизующиеся единства. Можно говорить о том, что появление конкретной организации в рыночной системе связано с особенностями аутопоэзиса социальной системы, а не с «осознанием предпринимателем общественной потребности и необходимости ее удовлетворения».

Традиционный взгляд на экономические системы только как на системы, регулирующие отношения собственности, не учитывает аутопоэтического характера возникающих в них коммуникаций и ведет к ложному выводу, что для перехода на другой тип экономических отношений достаточно лишь объявить свободу предпринимательства и возможность частной собственности на средства производства. Что и было сделано на начальном этапе перестройки. Постулировалось, что административная система как механизм управления экономически неэффективной социалистической общественной формации исчезнет автоматически безо всяких усилий со стороны. Реформаторы не учли, что изменить административную систему с помощью административных же методов невозможно, так как при этом сохраняются базовые механизмы ее самовоспроизводства.

После некоторого периода иллюзий реформ административная система вытеснила из власти демократов как чужеродные элементы и поставила своих представителей, которые под видом сохранения «вертикали управления», обеспечения «управляемости государственных структур», реализации «государственных интересов» породили современную редакцию совсем недавно погибавшей административной системы. Для своего выживания административная система смогла создать множество внешне рыночных, но по своей сути решающих другие, а часто и противоположные задачи структур.

В России наблюдаются одновременно две формы действующих и конкурирующих аутопоэтических коммуникативных процессов, конституирующих общество. Это коммуникации, порождающие рыночные отношения и одновременно реставрирующие административно-командную номенклатурную систему. Последняя не исчезла с началом реформ, а в процессе трансформаций в постельцинскую эпоху приобрела исключительную мощь, что не входило в начальные планы авторов перестройки и не соответствовало ожиданиям большинства населения. Тем не менее, это произошло.

Административная система смогла найти и внешне — рыночные, но по своей сути ничего общего с ними не имеющие способы восстановления циклов самовоспроизведения.

Рынок и административная система — это несовместимые в принципе типы социальных отношений. Их совместное функционирование смертельно опасно для общества. Приходится признать, что нарушить аутопоэзис коммуникации, возрождающей административно-командную систему, — задача непростая, требующая внимательного отношения ко всем сторонам общественного процесса. Тончайшие нюансы тех или иных событий могут повернуть вектор исторического развития в противоположную сторону.

Литература

1. Джерджен К. Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: хрестоматия. — М.: ИНИОН РАН, 1995. — С. 51—73.
2. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории. — СПб.: Наука, 2007.
3. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. — М.: Прогресс, 1996. — С. 95—142.
4. Аллахвердов В.М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). — СПб.: Печатный двор, 1993.
5. Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. — М.: Народное образование, 2009.
6. Сергеев С.Ф. Педагогика самопроектирования личности // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С 9—12.

8. Фетискин Н. П., Миронова Т. И.

Кострома

СОЦИАЛЬНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

(Издается при финансовой поддержке РФНФ, проект № 08-06 00393а)

В современной психологии проблема социальных ограничений, несмотря на ее актуальность, остается до сих пор одной из малоизученных.

Анализ социально-психологической литературы показывает, что социальные ограничения являются новым понятием, которое нельзя найти в систематических каталогах библиотек и терминологических справочниках. Подобная ситуация не является случайностью. Основными причинами этого являются как психологические, так и политико-идеологические. Психологические причины заключаются в субъективной неприятности данной проблематики. Если свобода представляется чем-то приятным, а потому достойным обсуждения, то ее ограничения психологически отторгаются и попытки обсуждения этой темы напоминают стремление «наступить на большую мозоль» (В.В. Михайлов).

Понятие «ограничение» является частным случаем категории «необходимость», которая может проявляться наряду с ограничением как зависимость, принуждение, предопределенность и т. п. Конечно, понятия «зависимость», «принуждение», «предопределенность» имеют смысловую связь с понятием ограничение и могут определяться через него, например, зависимость — это ограничение независимости; однако их смысловые оттенки и конкретизация различны и заданы в конечном итоге самим языком, а также нуждами и пониманием говорящего на этом языке. Соответственно, социальной ограниченности противостоит социальная неограниченность. При этом неограниченность не является синонимом бесконечности, так как граница не всегда означает предел, после которого ничего нет.

Социальные ограничения могут быть определены как проявление социальной необходимости в виде системной совокупности эксплицитных (явных) и имплицитных (скрытых) социокультурных правил и норм, моделей поведения, стереотипов мышления, средств, способов, а также результатов самовыражения людей. Тот факт, что в данном определении упомянуты средства, способы и результаты самовыражения людей, указывает на то, что в роли социальных ограничений могут выступать не только идеальные правила и нормы, но и продукты материальной культуры. То есть социальные ограничения имеют смешанный, материально-идеальный характер. Примером зафиксированных в языке и оглашенных социальных

ограничений может служить право, а не зафиксированных и не всегда оглашенных социальных ограничений в языке — мораль. Достаточно очевидно также, что социальные ограничения — это не набор хаотических элементов, разрушающих друг друга, а своеобразная система, имеющая свою структуру, функции, элементы и атрибуты.

Введение понятия социальных ограничений позволяет увидеть новые грани в ранее уже известных явлениях. Так, «переименовая» социальные нормы в социальные ограничения, подчеркивается их ограничительный, сдерживающий аспект. Данные нормы уже видятся не только как нечто естественное, нормальное и полезное. Новое наименование более не утверждает их на подсознательно-языковом плане, а, скорее, ставит под сомнение и заставляет задумываться об их целесообразности, стимулируя своей новизной интеллектуальную активность.

Учитывая многообразие подходов к определению социальных ограничений, Н.С. Ковинько выявил более ста трактовок, интерпретаций социальных ограничений, высказанных разными исследователями с разных точек зрения. По его мнению, социальные ограничения — это культурные фильтры восприятия, способные улучшить или ограничить его; социально-генетические факторы, которые отличают опыт нашего мира от самого мира и легко преодолимы в ходе организации собственного опыта; социально-генетический багаж; элемент строения человеческой психики; социальные тормоза, которые налагают соответствующие ограничения на человека, заставляют его держаться в рамках, не допускающих конфликтов с окружающей средой.

По мнению М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, ограничение может рассматриваться как фактор, сдерживающий потенциалы и результаты деятельности как одного человека, так и группы, организации в целом.

На основе систематизации вышеуказанных подходов к определению социальных ограничений можно предположить, что социальные ограничения — это прижизненные ограничения, которые препятствуют развитию личности, ее самоактуализации в социальной и профессиональной деятельности.

Учитывая недостаточную исследованность данной проблемы, особую значимость представляют такие ее аспекты, как структура, типология, диагностика и социально-психологическая реабилитация различных форм социальных ограничений. Многие из указанных аспектов являются предметом социальных исследований в Костромской психологической школе.

9. Хрусталева В. А.

Ижевск

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ

Культура создает стереотипы маскулинности и феминности. Структура и содержание этих стереотипных представлений зависит не только от этнокультурного своеобразия, в котором бытуют подобные представления, но и от исторической стадии развития соответствующего общества, уровня его урбанизованности, религии и т. д.

Разнообразие стереотипов маскулинности/феминности в контексте разных культур показывает, что многие половые различия объясняются скорее социальными и культурными факторами, чем биологическими или психологическими характеристиками. Биологические различия между полами, будучи выраженными в социальном и культурном контексте, могут быть сглажены или, наоборот, расширены последним.

На социокультурном уровне формирование гендерных стереотипов определяется прежде всего представлениями о маскулинности/феминности, характерными для данной культуры и во многом ее определяющие. Однако гендерные представления человека включают не только социально разделяемые, но и личные представления о «мужском» и «женском», сформировавшиеся в процессе субъективного опыта.

В науке существуют не только разные каноны маскулинности и феминности, но и разные парадигмы их изучения, которые кажутся взаимоисключающими, но фактически взаимно дополняют друг друга: биологическая, психоаналитическая, социально-психологическая и постмодернистская. Первые две

являются эссенциалистскими, подразумевая, что важнейшие свойства, отличающие мужчин от женщин, являются объективной данностью; культура только оформляет и регулирует их проявления. Вторые две парадигмы — *конструктивистские*: они считают эти качества продуктом культуры и общественных отношений, которые предлагают индивидам соответствующие представления и образы.

Маскулинность и феминность являются социально *конструируемыми* понятиями. В социальной психологии через понятия маскулинности и феминности преломляются стереотипы общественного сознания относительно поведенческих и психологических особенностей, отличающих мужчин от женщин. Они имеют историческую, этнокультурную специфику. Помимо национально-культурных особенностей, нормативные каноны и ориентированное на них поведение варьируются в зависимости от социального положения и образовательного уровня людей, социально-возрастного положения.

Гендерные стереотипы, функционируя в рамках определенной культуры, имеют тенденцию изменяться, если в самой культуре происходят изменения. Роли мужчин и женщин в современном обществе претерпевают трансформацию, каждое изменение, которое идет вразрез с традицией, пробивает себе дорогу с большим трудом, потому что корни этих традиций уходят глубоко в историю. Можно проследить смену одних гендерных стереотипов другими на протяжении истории человечества.

Любое социальное поведение является гендерно структурированным и сконструированным, т. е. наделенным гендерными различиями. При этом маскулинность и феминность понимаются как конструкты — социальные, идеологические, событийные, которые представлены в форме гендерных идентичностей — зафиксированных паттернов взаимодействия. Другими словами, маскулинность и феминность всего лишь отдельные версии возможной социальной реальности, социального порядка, социального взаимодействия.

В социальной психологии маскулинность и феминность изучаются в связи с феноменом гендерных линз — способа видения окружающего мира либо как асимметричного, либо как симметричного. Иногда феномен гендерных линз концептуализируется как гендерная схема — готовность субъекта категоризировать и интерпретировать информацию о мире на основе конструктов маскулинности и феминности. Будучи встроенными в дискурс и практики, они участвуют в процессе социализации, задавая различные типы опыта для мужчин и женщин. Тогда социально доминирующие конструкты маскулинности и феминности переходят в индивидуальные конструкты — гендерные идентичности, определяющие индивидуальные формы поведения, реализующиеся в них.

Феномен интерпретации мира на основе какой-либо гендерной схемы — это и есть конструирование реальности. Следовательно, интерпретация и выступает в качестве социально-психологического механизма, обеспечивающего создание и поддержание как социальных конструктов маскулинности и феминности, так и индивидуальных конструктов (гендерная идентичность). Можно анализировать маскулинности и феминности не как различия между мужчинами и женщинами, а как различия между конструктами, между типами гендерной идентичности мужчин и женщин.

Маскулинность и феминность — это то, что организует содержательно-смысловое пространство, в котором личность приобретает гендерную определенность. В этом случае, разнообразие гендеров определяет разнообразие образов маскулинности/феминности: гетеросексуальная маскулинность, гетеросексуальная феминность, гомосексуальная маскулинность и лесбийская феминность и т. д. Более того, многообразие оказывается не только вопросом различий между гендерными сообществами людей. Многообразие конструктов маскулинности/феминности оказывается видимым внутри любой социальной среды. Внутри одной и той же школы, места работы, микрорайона существуют разные пути реализации маскулинности/феминности, разные способы усвоения того или иного гендерного образа «Я» и разные пути гендерного использования (представления) своего тела.

Господствующий в общественном сознании образ маскулинности и феминности оказывается всего лишь характеристикой мужчин или женщин, занимающих доминирующее положение в текущей культуре, а сами характерологические признаки маскулинности/феминности являются исторически изменчивыми. Будучи взятыми сами по себе, различные образцы маскулинности/феминности не столько отрицают друг друга по сути, сколько оказываются противопоставленными в конфликтно организованной системе отношений.

С рождения ребенок, в зависимости от пола, начинает идентифицироваться с закрепленными в культуре представлениями о том, какими мальчики или девочки должны быть. Таким образом, пол, биологический факт принадлежности к определенному полу по анатомическим признакам, связан

с гендером, психологическими характеристиками, ассоциируемыми с маскулинностью и феминностью. Ребенок рождается мужского или женского пола, но в результате воспитания становится маскулинным или феминным, идентифицирует свое положение с соответствующей гендерной ролью, что и является половой социализацией, т. е. процессом формирования мужской или женской половой идентичности в соответствии с принятыми в данном обществе культурными нормами. Это есть процесс вхождения человека в систему культурных норм поведения и взаимоотношений мужчин и женщин. И одним из ее элементов является усвоение гендерных стереотипов и представлений о гендерных ролях.

В каждом обществе существуют различные роли мужчины и женщины в соответствии с их полом. Эти социальные роли, определяемые по половому признаку, являются установками ожидания, которые определяют, как мужчина и женщина должны действовать согласно нормам, принятым в данном обществе. К тому же каждая культура определяет некоторые типичные черты характера, в качестве соответствующих определенному полу. Маскулинность и феминность являются характерными свойствами, связанными с теми ролями, которые играют мужчина и женщина.

В работах Г. Хофстеде все культуры дифференцируются на маскулинные и феминные. Для маскулинных культур характерна высокая оценка личных достижений; высокий социальный статус считается доказательством личной успешности; ценится все большое, крупномасштабное; детей учат восхищаться сильными; неудачников избегают; демонстрация успеха считается хорошим тоном; мышление тяготеет к рациональности; люди много заботятся о самоуважении. В маскулинном обществе важны деньги и вещи; мужчины должны быть напористыми и честолюбивыми, женщины — нежными; девочки плачут, мальчики — нет, мальчики должны драться, когда на них нападают, девочки — нет, мальчики и девочки изучают разные предметы. Здесь действуют строгие запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов, меньше внебрачных сожительств, большая зависимость жены от мужа, больше различий между сексом и любовью, нормой считается женская сексуальная пассивность.

Феминные культуры, напротив, выдвигают на первый план необходимость консенсуса; здесь ценится забота о других, щадят чувства других людей; четко выражена ориентация на обслуживание; присутствует симпатия к угнетенным; высоко ценится скромность; мышление является более интуитивным; много значит принадлежность к какой-то общности, группе. В феминном обществе и мужчинам, и женщинам позволительно быть нежными; как мальчики, так и девочки могут плакать, но не должны драться, мальчики и девочки изучают одни и те же предметы. К сексуальности в таких культурах относятся спокойно, как к бытовому явлению, больше внебрачных сожительств, меньшая зависимость жены от мужа, меньше различий между сексом и любовью.

По этой причине мы полагаем, что гендерные стереотипы в большей степени обусловлены социокультурными, а не природными факторами. Это подтверждают и многие кросс-культурные исследования, демонстрирующие, что гендерные стереотипы мужчин и женщин, принадлежащих к одной культуре, являются более сходными, чем гендерные стереотипы представителей одного гендера, относящихся к разным культурам [2, С. 70]. Тем не менее, приходится признать, что некоторые компоненты гендерных стереотипов, видимо, основаны на врожденных биологических различиях мужчин и женщин (прежде всего, различиях в репродуктивных функциях). Однако гендерные стереотипы не только отражают присущие мужчинам и женщинам некоторые природные различия, но и акцентируют, усиливают их, а также создают культурные и социальные половые различия, не имеющие под собой природного основания.

В целом, анализ конструктов маскулинности/феминности в различных этнокультурных традициях представляет собой доказательство адекватности применения социально-конструктивистской парадигмы в отношении анализа феноменов маскулинности/феминности. Варьирование содержательного наполнения конструктов маскулинности/феминности помимо культурной спецификации обуславливается также и уровнем социально-экономического развития той общности, в котором оно разворачивается.

Литература

1. Кон И.С. Мужские исследования: меняющийся мужчина в меняющемся мире // Введение в гендерные исследования. Ч. 1. — СПб., 2001.
2. Митина О.В., Петренко В.Ф. Кросс-культурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 68—86.

10. Овечкин В. П.

Ижевск

СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И УСТОЙЧИВОСТЬ ОБЩЕСТВА

Ускорение темпов цивилизационного развития порождает глубокие перемены в культуре, науках о человеке и обществе, в повседневной и профессиональной деятельности, социальных структурах и их компонентах. Интенсификация жизни и деятельности человека и общества проявляется в высокой динамике перемен и неустойчивости состояний. Не является исключением и социальная сфера, испытывающая сложные, часто на грани кризиса, проблемы и трансформации. Изучение этих не бывших ранее качественных изменений ведет к переосмыслению устоявшихся социологических теорий и появлению множества новых гипотез и концепций социального развития.

Это, в свою очередь, ведет к трансформации понятийно-терминологического аппарата науки. Из него уходят термины, не адекватные современной реальности, приходят новые, обозначающие иные взгляды на возникающие в социальном пространстве факты, явления, события, а сохраняющиеся термины наполняются новым смыслом, существенными признаками и интерпретациями. Перемены в системе терминов и понятий социологии, так или иначе, направлены на более точное описание изменяющейся реальности, на более глубокое и доказательное объяснение возникающих явлений и отношений к ним, а также на снятие неопределенностей и построение таких систем социального взаимодействия, которые обеспечивают оптимальное и устойчивое состояние и развитие социальных групп и структур общества.

Огромное разнообразие возникающих в социальной работе проблем и не менее многообразное пространство возможных решений этих проблем порождает у социального работника неопределенность выбора наиболее эффективных подходов и действий, обеспечивающих устойчивость социальных групп в условиях изменяющейся культурно-технологической среды и устойчивость человека в этой среде. Этот выбор обуславливается, как правило, двумя группами факторов. Во-первых, это сложившаяся и испытанная в реальной практике совокупность методов, средств и форм устранения социальных проблем, основанная на традиции, правилах, стереотипах, а зачастую и на догмах. Во-вторых, система профессиональных и личностных качеств социального работника, принятых им принципов, норм, ценностей и предпочтений, которые отражают его социальную позицию, культуру, компетентность.

В современном быстро меняющемся и самоорганизующемся мире система устоявшихся подходов к социальной работе оказывается малоэффективной и не обеспечивает получение результатов на относительно длительный период времени, поскольку реальная действительность высокими темпами «вырабатывает» все новые и новые проблемы, а известные решения неприменимы к этим новым проблемам в иных условиях. Личностные и профессиональные качества социального работника всегда уникальны и неповторимы, то есть субъективны, и не могут служить необходимой и достаточной основой принимаемых им решений. Кроме того, социальный работник не всегда способен установить наиболее точную последовательность действий (процедур) по достижению требуемого результата с учетом состояния и тенденций развития общества, а решаемая социальная проблема трансформируется им в личную проблему клиента. С учетом того, что на профессиональном уровне социальную работу ведет некоторое множество социальных работников, каждый из которых действует в значительной степени субъективно (интуитивно) и не всегда учитывает динамику перемен в обществе и среде, возникает множество отклонений (флуктуаций) от наиболее эффективного направления коррекции состояния социальной системы.

Необходимо, однако, отметить, что общий (интегральный) вектор социальной работы ведет к позитивному результату, но некоторая хаотичность действий социальных работников снижает уровень этого результата и ведет к увеличению сроков его достижения. При этом достигнутый результат может оказаться не адекватным вновь возникшей реальности, поскольку изменение этой реальности происходит более высокими темпами, чем процесс достижения запланированного ранее результата.

Указанные затруднения в развитии социальной работы по повышению стабильности (устойчивости) общественных структур привели к осознанию необходимости создания некоторой системы, обеспечивающей повышение ее рациональности и, прежде всего, ее процессуального компонента.

В качестве прообраза такой системы (ее прототипа) принята достаточно упорядоченная технология материального производства (технология преобразования материалов). В социологии эта система обозначена термином «социальная технология». Отталкиваясь от прототипа («технология производства»),

сущность социальной технологии можно раскрыть с помощью следующего определения. Социальная технология — это совокупность процедур, выполняемых в определенной последовательности с помощью соответствующих методов и средств, приводящая к изменению (преобразованию) исходного состояния социального объекта (клиента, субъекта) до требуемого в условиях определенной социокультурной среды с учетом темпов ее изменений.

Эта достаточно лаконичная формула понятия «социальная технология» требует пояснений. Первое, на что необходимо обратить внимание, — это определить объект преобразования. Им может быть некоторая общность людей, составляющая единое целое (единицу) в реальном социокультурном пространстве. Такой общностью могут быть люди, объединенные вольно или в силу сложившихся обстоятельств территорией, интересами, принципами, материальными или иными проблемами, целями и т. п. Причем территориальный признак общности людей в наше время не является главенствующим. В состав социального объекта могут входить люди, проживающие на разных территориях и даже ни разу не встречавшиеся друг с другом. Их объединяет некоторая присущая им одна и та же проблема (трудность), принцип, фанатическая идея, традиция, догма, интерес и др. Объектом социальной технологии являются не все объединения людей (малые и большие, знакомые друг с другом или незнакомые), а только те, которые вносят дисбаланс в сложившийся и изменяющийся социальный мир, отклоняются от принятой нормы и или тенденции и несут с собой возможность снижения устойчивости общества в целом. При этом каждый отдельный человек, входящий в состав социальной общности, не может рассматриваться в качестве социального объекта. Он является характерным представителем этого объекта, наделенным его основными признаками.

Особенность (противоречие) социальной работы заключается в том, что ее объектом является некоторая социальная группа, а взаимодействовать социальному работнику часто приходится только с его представителями — членами социальной группы. Особенно это касается малых социальных групп (микроуровень). Иными словами, результат, который требуется получить, относится к социальной группе в целом, а взаимодействовать (воздействовать) приходится с каждым человеком, входящим в состав этой группы.

Другим важным (существенным) признаком понятия «социальная технология» является «требуемое состояние социального объекта». В общем виде это требуемое состояние определяется как «нормальное» для данного общества (для данной социальной среды), определяемое, главным образом, отношением к социальному объекту, принятым в обществе. Следует при этом отметить, что отношение социального объекта к самому себе (самосознание социальной группы, «самоидентификация») является не адекватным общественному — завышенным или заниженным, а также качественно иным. И в том, и другом случае возникает возможность снижения устойчивости общества в целом и изменения его состояния либо в направлении прогресса (развития), либо в направлении регресса (усиление деструктивных особенностей).

То есть определение требуемого (или «нормального») состояния социального объекта возможно путем проведения глубоких аналитических исследований проблем и тенденций развития общества в целом, в том числе, с учетом особенностей межкультурного и межгосударственного взаимодействия в условиях глобализации постиндустриального общества. Может при этом оказаться, что «нормальное» состояние социального объекта требует уточнения, и то, что считалось «нормальным», является в изменившихся условиях неадекватным в складывающейся действительности. Социальная норма также переменчива, как и повседневный изменяющийся мир, среда.

Важное место в определении социальной технологии занимает признак «исходное состояние социального объекта». Он включен в состав понятия «социальная технология» как ее обязательный атрибут, связанный с идентификацией социального объекта, на изменение состояния которого направлена социальная технология. Исходное состояние социального объекта в зависимости от решаемой задачи и образа (проекта) требуемого состояния может быть обозначено параметрами: состав группы, ее классификационный признак, принадлежность к какому-либо социальному слою (социальное положение) или культуре (в том числе субкультуре), уровень образованности ее членов, их возраст, пол и др. Наиболее важным параметром исходного состояния социального объекта является описание проблемной ситуации, характерной для этой социальной группы, — каковы представления в группе о сущности ее проблемы, каковы представления в обществе об этой социальной группе и что именно может рассматриваться в качестве фактора нестабильности (неустойчивости, дискомфорта) общества или самой этой

социальной группы в обществе. Без изучения исходного состояния социального объекта невозможны построение (проектирование) и проведение социальной работы.

Еще один существенный аспект социальной технологии связан с исследованием среды существования (жизнедеятельности) и развития (или депрессии) социального объекта. Поскольку любая деятельность выполняется внутри вполне определенного пространства, наполненного множеством других систем, то и социальная технология с необходимостью учитывает не столько наличие, сколько характер и силу влияния (воздействия) компонентов этой надсистемы как на социальный объект, так и на социальную технологию. Этими компонентами надсистемы могут быть, например: средства массовой информации; идеология государства; сформировавшиеся в повседневной реальности традиции, стереотипы, мнения; принятые и действующие юридические правила и законы локального и государственного масштаба; экономическая или другая политика; медицинское обслуживание; изменения в технике и технологиях и т. п., а также противоречия различного вида между компонентами надсистемы.

Процессуальная часть социальной технологии, приведенная в ее определении как совокупность последовательно выполняемых процедур, указывает, собственно, на сам процесс преобразования социального объекта, состоящий из относительно завершенных и имеющих внутреннюю функцию операций, подпроцессов, действий, образующих сквозную непрерывную линию деятельности социального работника (субъекта) и приводящих к достижению требуемого состояния социального объекта. Арсенал процедур преобразования социального объекта, а также методов, форм и средств выполнения этих процедур известен и достаточно широк — от методов и средств социальной работы государства до методов работы социального работника с конкретным социальным объектом «на местах». Нужно при этом отметить, что перечень методов (способов), форм и средств выполнения отдельных процедур процесса преобразования социального объекта, а также и сами эти процедуры, непрерывно и интенсивно пополняется за счет, прежде всего, развития информационных технологий, как на уровне локальной социальной среды, так и в условиях межнационального и межгосударственного взаимодействия.

Расширение спектра (ассортимента) компонентов социальной технологии отражает, во-первых, количественный рост «отклонений» от социальной нормы (явления, ситуации, события) и связанное с этим общеозабоченность сложившимся состоянием как внутри социального объекта, так и в обществе, которая также может рассматриваться как социальное явление. Во-вторых, результативность поисков совершенствования социальной работы характеризует креативный потенциал социума в целом и непосредственно социальных технологов. И, наконец, в-третьих, показывает беспредельность возможностей (вариантов) социальной работы в условиях современного общества, одним из существенных признаков которого является повышение значимости свойства самоорганизации.

Структура социальной технологии как упорядоченного процесса изменения состояния социального объекта достаточно полно в общественном виде может быть представлена моделью системного анализа «структурная схема». Социальная технология, основанная на этой модели, является ассоциативным аналогом некоторой матрицы, в данном случае — матрицы упорядоченной (алгоритмизированной) социальной деятельности, которая позволяет привести большое многообразие частичных социальных ситуаций к некоторому обозримому спектру типов социального взаимодействия и позволяет сделать более точный выбор варианта социальной технологии, создающего условия для повышения устойчивости как социального объекта, так и общества в целом.

В последние десятилетия одним из существенно значимых направлений совершенствования пространства жизни, деятельности и социального взаимодействия субъектов становится социальное проектирование. Оно представляет собой достаточно близкий аналог социальной технологии и процесса ее проектирования (разработки). Отличительной и достаточно продуктивной особенностью социального проектирования в условиях самоорганизующейся социальной системы является привлечение (вовлечение) социальных объектов (социальная группа), которые рассматриваются как активные и непосредственно участвующие в проектировании субъекты, к построению и совершенствованию пространства жизнедеятельности (среды) и определению условий взаимодействия социальных партнеров различного вида. Идея вовлечения социальных объектов в процесс выработки социальной технологии и ее реализации может быть в наше время принята социальным работником как одна из основных.

Наиболее характерной особенностью (свойством) проектирования и реализации социальной технологии является ее непрерывная переменчивость, отражающая переменчивость среды (надсистемы) и социального объекта. Переменчивость состояния социального объекта культурно-технологической

среды его жизнедеятельности является неотъемлемым свойством возникающего постиндустриального общества.

Сама по себе эта переменчивость порождает неустойчивость состояния и социального объекта, и социальной технологии, что противоречит потребностям человека и общества в стабильности жизни и ее прогнозируемости. Однако стабильность жизни, ее стереотипность и приверженность к неизменяющимся состояниям (устоявшемуся укладу жизни) ведет к замедлению темпов развития человека и общества. Учитывая, что перемены являются условием развития, можно рассматривать их в качестве блага, ценности. А противоречие между потребностью в стабильности и происходящими переменами, ведущими к нестабильности, может быть устранено путем принятия этой переменчивости в качестве стабильного качества социальной системы, что, в свою очередь, обеспечит устойчивость общества в условиях непрерывно возникающих неустойчивых состояний.

11. **Шаповал И. А.**
Оренбург

ПАРАДОКСЫ СОВРЕМЕННОЙ РЕМИФОЛОГИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ СЕМЬИ

Год семьи в России начался и закончился, однако призывы к возврату ценностей традиционной семьи не замолкают. И все это на фоне удручающей статистики разводов, неполных семей, социального сиротства, низкого материального статуса многодетных семей и т. д., и т. п. Любые идеологические позы возврата к традициям исходят из неких утопий; при этом идеологи умело камуфлируют негатив, содержащийся в мифе, и «выпячивают» позитив. Так происходит и с пресловутыми Петром и Февронией, провозглашенными нашими политиками эталоном супружеской любви (за неимением такового в отношении традиционной семьи) и даже символом отдельного праздника. Непонятно, однако, как бездетная пара, чей брак начался с обмана и шантажа и был, по сути, браком по расчету («Житие Петра и Февронии Муромских», свящ. Еромолай Прегрешный, в иночестве Еразм), может стать нравственным образцом для подражания? В том-то и дело, что миф еще и не такие противоречия стерпит!

Потребление мифа соответствует тем целям, ради которых он был создан. К. Леви-Стросс (2008) определяет миф как сферу бессознательных логических операций и инструмент разрешения противоречий. Мифологическое сознание — ценностное самоопределение и жизнеутверждение социальной общности в символической форме, опирающееся на потребность в «иллюзиях» и на позитивную эмоциональную рефлексивность, — возникает на уровне эмоционально-рефлексивного познания, включающего иррациональные переживания. Мифы утверждают принятую систему ценностей, поддерживают и санкционируют определенные нормы поведения, экономического и социального порядка, образа и стиля жизни. Примитивным сознанием миф мыслится как нечто вполне реальное и воспринимается как возможная действительность; в такой системе ценностей миф равен культуре объяснения, понимания и сохранения мира.

Размытость и неопределенность целей и перспектив общественного развития, потребность многих современников в сравнительно простых средствах отражения действительности и ее целостном осмыслении, обусловленные снижением культурного уровня населения, духовным вакуумом, личностным инфантилизмом, мешающим отказать от стереотипов, делают миф, благодаря его нечувствительности к противоречиям, единственным более или менее эффективным средством приспособиться к новым условиям. В условиях взаимоисключающих требований, неопределенности и нестабильности среды, неясности целей развития миф выступает мощным защитным механизмом, препятствующим распаду как личности, так и социума. С другой стороны, искажая картину реальных социальных процессов, миф потенциально опасен.

До эпохи постсовременности семья называлась «универсальным институтом»: и до сих пор общество считает своим правом регулировать отношения между людьми так, чтобы они отвечали его

потребностям в сферах регулирования сексуальных отношений, деторождения и воспитания детей, производства и распределения экономических ресурсов и социализации. Узлы внутрисемейных ячеек, основанные на кровном родстве, гражданском или церковном браке, продолжают утверждаться массовым сознанием самыми значительными и фундаментальными из всех существующих между людьми.

При этом не принимается во внимание, что традиционная нуклеарная семья передает детям ограниченное число паттернов поведения и жестко сформированные жизненные принципы, затрудняющие принятие иных жизненных концепций. Сохранение отношений без достижения согласия делает их созависимыми (Манухина Н.М., 2009): противозависимыми (контрзависимость, противостояние, конкурентность, конфликты) либо собственно созависимыми (слитность, комплементарность, взаимоподчиненность, гипо- и гиперопека).

Существование созависимой семьи не предполагает поддержки или сохранения индивидуальности каждого ее члена, главная цель — сохранение своей системы неизменной. Миф «мы одна большая дружная семья» определяет невозможность каждого в ней идентифицировать себя или заявить о своих правах отдельно от системы. В результате потребности членов семьи в росте и изменении оказываются неудовлетворенными, а семья в целом ригидно воспроизводит прошлый свой опыт, мало учитывая изменения в макросистеме (обществе) и в индивидуальных системах (отдельных членов).

Причины ригидности семьи видятся в нарушениях процесса общения (теории коммуникации); в ограниченности набора решений, с помощью которого она пытается справиться с новыми проблемами (стратегическая школа психотерапии); в мотивационном подкреплении явно неадекватных изменившейся реальности способов поведения (бихевиористы); в том, что члены семьи на предшествующих стадиях своего личностного развития не справились с решением какого-то личностного конфликта, и ригидность семьи является на самом деле сопротивлением ее членов своему развитию (психоанализ и экспериментальная школа психологии); в нарушениях «границ» внутри семьи. Отмечается (К. Виттакер) неповоротливая непреклонность отстаивания такими семьями типичного убеждения, что единственная реальность — это конкретная жизнь данной семьи, и лишь ее членам дано знать, какова эта истинная реальность, и существует единственный способ ее понимания — их собственный.

Авторы ремифологизации традиционной семьи исходят из односторонних представлений о неизменной личности в изменяющемся обществе или изменяющейся личности в неизменном обществе. Реальность сложнее: сегодня *изменяющийся человек живет в изменяющемся мире* (А.Г. Асмолов).

Утопия — идеальная модель общества, образец, сравнивая с которым современность, последнюю можно критиковать (Ж. Сорель). Но, как убеждает опыт истории, гармония, которую пытаются достичь на базе утопии и мифологии, оказывается всегда иллюзией и рушится при первом соприкосновении с действительностью. Последствия осознания разрыва реального и воображаемого трагичны: разочарование, неудовлетворенность, чувство обманутости, желание замкнуться в собственных переживаниях, anomia. Каждый из нас переживает их в своей личной жизни, начиная с детства, но накопленный личный опыт может быть преодолен с помощью красивой картинки, симулякра при том условии, что мы сами откажемся от него: «Вам обмануть меня не трудно, я сам обманываться рад...»

РАЗДЕЛ 2

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

12. Соина И. А.
Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТОМ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЛИЯНИЯ

Как саморазвивающийся субъект, человек открыт, активен и постоянно взаимодействует с окружающей средой. При этом выбор правильных социальных ориентиров и достижение соответствующих социальных целей в различных социальных условиях, а также выбор используемых средств для достижения положительных сдвигов в развитии и умение эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми сталкивается индивид, — вся система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных и нетипичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться и принимать решения, приобретает и перенимается через ориентацию личности на значимых других, становящихся для нее примером поступков и отношений, убеждений и идеалов, ценностей и жизненных ориентиров. При всей важности объективных социально-экономических условий жизни, именно влияние значимых для человека других людей является решающим в формировании того духовно-нравственного «стержня», на котором будет основано социальное поведение развивающейся личности и ее самоопределение в сложном ценностном пространстве. В.Г. Асеев (1987) утверждает, что именно «сфера динамических взаимодействий оказывается первичной. Она богаче, шире содержательной стороны личности и поэтому выполняет функцию стимула новообразований».

Мы же полагаем, что включенный в социальные связи и взаимодействия индивид может выступать не только их объектом, но и субъектом. То есть лишь с одной стороны человек является «продуктом» влияний, которые оказывает социальная система, макро- или микросреда на его выборы внешних связей и отношений. С другой стороны, личность *самостоятельно* и очень *избирательно* относится и к окружающим социальным условиям и, в частности, к людям, лишь отдельные из которых становятся для нее *субъективно значимыми*. Другие же, несмотря на частоту или интенсивность контактов, признанный авторитет или высокий статус в группе, могут не иметь важного значения или большой ценности для личности и не включаться ею в *личностное социально-психологическое пространство*, под которым понимается *выделяемое сознанием пространство личностных смыслов, ценностей и значений, встроенных в систему психологических отношений, связывающих личность с субъективно значимыми другими (представленными совокупностью элементов ее пространства), расположение которых в пространственной системе координат определяется оценками, представлениями, ожиданиями и предпочтениями личности*.

При этом личностное социально-психологическое пространство мы рассматриваем как *избираемое личностью влияние*, оказываемое значимыми другими на ее свойства, качества или подструктуры, *ведущее к тем или иным личностным изменениям*. Так, являясь субъектом своей жизни, человек сам, в соответствии с жизненными целями и ценностями моделирует и изменяет собственное социально-психологическое пространство, которое затем оказывает воздействие на него же самого, его свойства, качества или подструктуры, в частности, на его систему ценностных ориентаций. Следовательно,

выстраивая личностное социально-психологическое пространство, индивид выступает как творец себя, своей личности, своей жизни. Здесь возникает закономерный вопрос детерминации: личностное развитие движет развитием связей и отношений, лежит в основе личностных выборов и, следовательно, формирования ее социально-психологического пространства или, наоборот, характеристики значимых других и отношения с ними побуждают личность к развитию. Мы предполагаем, что эти процессы едины, и одна сфера развития является формой существования другой.

Складываясь в ходе развития и становления личности, личностное социально-психологическое пространство представляет собой систему, формируемую социальными, психологическими и ценностными составляющими. С помощью критериев, которыми руководствуется конкретная личность при выборе значимых других, выделяются те, кто имеет для личности особое *значение* (реальное или мыслимое) и/или представляют наибольшую *ценность*, а также соответствуют личностным *смыслам*, положенным в основу данного отношения и конкретного выбора. Три перечисленных составляющих — *значение, смысл и ценность* — интегрированы в одной категории *значимость*, которая является ведущим, но не единственным основанием и мерой личностного социально-психологического пространства.

Схематично вся пространственная система может быть представлена в виде личностноцентрированной модели, в которой значимые другие (как элементы пространства), расположенные личностью на определенном месте, посредством связей объединены в общую систему. Субъект его формирования задает параметры (значимость (позитивную или негативную), психологическую дистанцию, авторитетность, характеристики отношений и др.) и содержание компонентов выстраиваемого личностного социально-психологического пространства. При этом часть значимых других оказывается включенной субъектом построения пространства в число (и в круг) психологически близких других. *Психологическая близость* определяется нами как *наиболее сильная, имеющая выраженную эмоционально-положительную окраску психологическая связь, характеризующаяся также привязанностью, тяготением к Другому и т. п.* Степень психологической близости в личностном социально-психологическом пространстве складывается из величины психологической дистанции, векторного направления и выраженности эмоционально-положительной оценки Другого. Особенности структуры личностного социально-психологического пространства и пространственное расположение его элементов обуславливается степенью значимости и психологической близости избираемых личностью значимых других, образы которых и становятся элементами формируемого пространства.

Проведенное нами эмпирическое изучение процесса формирования и динамики личностного социально-психологического пространства показало, что, являясь сложнейшим многомерным образованием, в процессе становления личности оно постоянно перестраивается:

- во-первых, круг значимых других в разные периоды жизни меняется, и пространство то расширяется, то сжимается, оставляя неизменной лишь личностноцентрированную его организацию;
- во-вторых, в процессе перераспределения значимости различных элементов, входящих в его состав, и выделения новых существенных акцентов элементы могут не только менять свое положение, свое место в пространстве, они могут выходить, исключаться из пространства, заменяться другими элементами.

В том, как моделирует и изменяет свое социально-психологическое пространство субъект, преобразовывая *действительность*, осознавая при этом *необходимость* и используя *возможность*, — три модуса, лежащие в основании формируемого пространства, проявляются жизнетворческие способности выстраивающего его субъекта.

Формируемое личностью, в общем виде личностное социально-психологическое пространство включает не только значимых для нее других людей, но и всю систему значимых связей и отношений, представления об отношении значимых других к окружающим, условиям и ситуациям, социальным объектам (и явлениям), значимость их оценок, взглядов, жизненных достижений и стремлений, а также значимость собственного выбора, целей, возможностей, перспектив и др. Таким образом, личностное социально-психологическое пространство — это пространство ценностно-нравственного становления, социального и психологического созревания, это пространство, в котором формируется зрелая идентичность (этническая, социальная, профессиональная и т. д.) и приобретает компетентность (социальная, коммуникативная и др.) личности, являющаяся залогом успешного функционирования человека в изменяющемся социальном мире.

13. ЛУНЕВА О. В.

Москва

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ ГРУППАМИ
С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА**

(Работа выполнена при поддержке РФНФ: проект: 08-06-00386а)

Целью представляемого исследования стало выявление различий в эмоциональной оценке социальных объектов представителей групп с различным психологическим климатом. Эмоции играют важную роль в социальной жизни человека, выполняя различные функции. В современной психологии открытым остается вопрос о соотношении социального и эмоционального интеллектов. Автор полагает, что трудности в исследовании социального интеллекта, а также высокая значимость эмоций в социальном поведении привели к активному научному вниманию к эмоциональному интеллекту. В последние пятнадцать лет было разработано несколько моделей эмоционального интеллекта (P. Salovey, J. Mayer, R. Bar-On, D. Goleman, Д. Люсин и др.). Анализ этих моделей позволяет выделить два момента. Во-первых, большинство исследователей выделяют в структуре эмоционального интеллекта две составляющие: понимание чужих и своих эмоций, управление эмоциями. В более расширенные варианты добавляются навыки межличностного общения, социальные способности, познание себя, мотивация и способность к адаптации. Не останавливаясь на сути дискуссии о соотношении социального и эмоционального интеллектов и не обсуждая правомерность расширительного толкования последнего, отметим важную, на наш взгляд, особенность основных моделей эмоционального интеллекта. Во-вторых, в большинстве из них речь идет об интеллекте отдельной личности. Авторами указывается, что эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный как с когнитивными способностями, так и с личностными характеристиками (Люсин, 2004; 2009).

Автор полагает, что кратко представленное понимание эмоционального интеллекта не отражает включенность личности в широкий спектр социальных взаимодействий и отношений. Рассмотрение эмоционального интеллекта в предметном поле социальной психологии позволяет раскрыть социальную детерминацию эмоций и чувств человека. Прежде всего, имеется в виду эмоциональное (аффективное) отражение социальной действительности, оценка социальных явлений, различных аспектов взаимодействия людей и влияние на эмоциональную оценку принадлежности человека к конкретным группам. Учет влияния различных групп на содержание и формы аффективных переживаний человека позволит, на наш взгляд, вывести эмоциональный интеллект из некоторого социального вакуума и соотнести его проявления с системой ценностных координат общества и группы. Согласно интегративному подходу автора, эмоциональный интеллект входит в социальный интеллект и оказывает влияние на все его компоненты, связанные с конструированием реальности и регуляцией поведения личности в социальном взаимодействии.

В комплексном эмпирическом исследовании социального интеллекта проверялось и предположение о том, что члены групп с благоприятным психологическим климатом выше оценивают социальные объекты по сравнению с группами, имеющими неблагоприятный климат. Под социальными объектами в работе понимались одноклассники, члены студенческих групп, сотрудники производственной организации; параллельные классы, группы, производственные участки, работа (для производственных групп) и организация в целом (школа, вуз, предприятие). В исследовании приняли участие учебные (школьные и студенческие) группы, бригады/участки предприятия по производству кабелей, расположенные в Москве и Московской области. Школьные группы — учащиеся 10-х классов, студенческие группы — 4 курс. Всего 34 группы. Отметим, что школьные и студенческие группы были взяты из разных учебных заведений, производственные группы являлись структурными подразделениями одного предприятия. Экспертную оценку климата в группах осуществляли преподаватели и руководители производства. В проведении исследования принимали участие студенты-психологи Московского гуманитарного университета.

Уровень психологического климата в группе определялся по результатам использования двух методик: «Диагностика психологического климата группы» А.Н. Лутошкина и адаптированного к задачам исследования семантического дифференциала (СД). Для дальнейшего исследования было отобрано 16 групп: 6 школьных классов, 6 студенческих групп и 4 производственных бригады. Каждая из трех подвыборок включала группы с полярными значениями психологического климата: 8 групп с благоприятным

психологическим климатом и 8 групп с неблагоприятным климатом. Таким образом, в каждой подвыборке было равное соотношение групп с разным психологическим климатом. Критерием отбора было наличие корреляции между двумя параметрами, измеренными в каждой группе: значениями климата и показателями СД ($p < 0,05$). Кроме того, учитывались степень дисперсии каждого показателя и соответствие показателя климата диапазону от минус 14 до плюс 20.

Все члены отобранных для следующего этапа групп осуществили оценку социальных объектов, указанных выше. Для этого использовались семантический дифференциал и лист эмоциональной оценки, разработанный автором. Обработка эмпирических данных осуществлялась на основе статистического пакета SPSS 13.0

Для выявления различий последовательно сравнивались эмпирические распределения эмоциональной оценки каждого объекта, полученные методом семантического дифференциала. Эта процедура с использованием дескриптивной статистики и непараметрического критерия Краскала—Уоллиса осуществлялась последовательно: для школьных классов, студенческих групп и производственных коллективов. Затем при выявлении значимых различий внутри возрастных групп проводилось попарное сравнение групп на основе критерия Манна—Уитни.

Анализ средних значений оценки объектов (коллеги-однокашники; две параллельные группы, не участвующие в исследовании; организация в целом — школа, вуз, предприятие — всего 4 объекта, рабочие дополнительно оценивали руководителя и работу в целом) показал, что наиболее высокие положительные оценки выявлены в группах с благоприятным климатом у школьников и рабочих. В этих группах средние значения оценки по всем объектам составили соответственно 4,43 и 4,28. В группах студентов этот показатель несколько ниже — 3,86 (на 13 % по сравнению со школьниками). В студенческих группах наблюдается и большая выборочная дисперсия оценок.

В группах с неблагоприятным психологическим климатом средние оценки социальных объектов оказались ниже во всех группах: у школьников — на 51,02 % , у студентов — на 31,87 % , у сотрудников предприятия — на 28,5 % (2,17; 2,63; 3,06 соответственно). В этих группах наблюдается значительный разброс оценок.

Значимые различия выявлены по всем оценкам объектов между двумя типами групп: с благоприятным и неблагоприятным психологическим климатом при уровнях значимости в диапазоне от 0,002 до 0,05 (критерии Манна—Уитни и Краскала—Уоллиса).

Различие исследуемых групп по возрастному составу позволило рассмотреть их в качестве упорядоченных альтернатив и применить тест выявления различий Джонкхиера—Терпстра. Значимость различий между группами с двумя типами климата была доказана по всем оцениваемым объектам, одинаковым для всех групп ($p < 0,05$).

Группы сотрудников предприятия оценивали помимо общих со студентами и школьниками объектов еще и такие социальные объекты, как «работа» и «руководитель». В этих группах (с положительным и отрицательным показателями климата) выявлен нелинейный характер связи между показателями исследуемых характеристик. Так, часть группы позитивно и высоко оценивала коллег, но низко — работу и руководителя. Другая часть группы имела иное сочетание оценок: высокие оценки коллег и руководителя, низкие — работы. Анализ этих данных позволяет говорить о том, что при неизменно высоких оценках коллег, сотрудники предприятия по-разному оценивают работу и руководителей. Уточняющие интервью выявили наличие у работников многообразия мотивов оценок этих объектов. Например, оценивая работу, некоторые работники указывали на близость ее расположения к дому, другие — на возможности профессионального роста. Часть работников указывала в качестве причины высокой оценки работы уровень заработной платы. И все же, несмотря на отсутствие значимых различий в оценках работы и руководителей, некоторые тенденции различий средних значений выявились. Так, средние значения оценок работы оказались на 11,32 % выше в группах с благоприятным климатом. В этих же группах обнаружено преобладание низких оценок руководителя и большее в целом их количество по сравнению с группами с неблагоприятным климатом.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о связи типа психологического климата в группе с оценкой социальных объектов. Исключение составляют производственные группы, которые обнаружили противоречивую оценку таким объектам, как «работа» и «руководитель», которые не оценивались группами студентов и школьников. На наш взгляд, этот факт отражает многозначность и разнообразие мотивов оценки и требует отдельного анализа.

Главным результатом исследования, на наш взгляд, следует считать подтверждение предположения о большей позитивности в оценке социальных объектов (и большей требовательности к руководителям) людей, включенных в группы с благоприятным климатом. Представляется, что, не теряя критичности, члены этих групп более доброжелательно и толерантно воспринимают окружающий мир, отражая групповые установки и ценности.

Постепенная утрата в современных условиях традиций целенаправленного развития межличностных отношений в группах любого типа, сознательного управления групповыми процессами для развития личности, ее социального интеллекта создает серьезные трудности для современного человека.

14. **Ташимова Ф. С.**
Алматы, Казахстан

КОНСТРУИРОВАНИЕ СУБЪЕКТОМ ВНУТРЕННЕГО МИРА

В условиях огромного разнообразия социальных миров, а также возможности беспрепятственного взаимодействия с ними, благодаря новым технологиям, возникает потребность в целесообразном конструировании внутреннего мира, способствующего творческой адаптации человека в мире и его продуктивности. В связи с этим актуальным представляется анализ особенностей конструирования субъектом внутреннего мира, а также механизмов, используемых им в данном процессе.

Внутренний мир рассматривается как внутренние условия, через которые преломляются все внешние воздействия [3], как отражение действительности, часть сознания, без которой сложно понять мир человека [1], как значимый фактор в достижении вершинности в развитии взрослого человека [2]. Мы определяем внутренний мир как смысловую реальность, сотканную из субъектной отраженности ценностей значимых других и их со-творчества, стимулирующего соотношение стремления к преодолению и защите, определяющего меру субъектности и отражающего личностный вклад в созидание общечеловеческих ценностей, как духовных, так и предметно-вещных.

Определяя внутренний мир как смысловую реальность, обеспечиваемую субъективным отражением ценностей множества личностей, мы акцентируем внимание на личностях, «проживающих» внутри нас и постоянно воздействующих на наше поведение и деятельность. Это ценности социальных общностей различных миров: «великого, среднего, малого» по аль-Фараби, «коллектива субъектов» по С.Л. Рубинштейну, интроектов по Фрейдю, человечества в целом по К. Юнгу, определяемого коллективным бессознательным, Сверх-смысла или подсознательного бога по Франклу [4]. Исходя из этого, конструирование внутреннего мира обеспечивается соотношением и регулированием ценностей, представленных в его мире личностей: а) большого социального мира, представленного опосредованно через авторов статей Интернета, книг, СМИ, кино и фильмов, произведений искусства; б) социальных обществ непосредственного окружающего мира: города, улицы; в) родителей и близких, несущих ценности домашнего очага, опосредующих ценности собственного этноса; г) опосредованно представленные ценности окружающей предметно-вещной среды; д) сверх-смысла или божественного начала.

Субъект находится в постоянном диалоге с ними и регулирует отношения с ними, в соответствии с собственным выбором. Именно здесь, во внутреннем мире, он абсолютно свободен. Здесь он полный хозяин отношений с личностями, которые в его мире. Он может отдалять и приближать, он может согласовывать с ним свои позиции и отвергать. В своем мире, он может отражать и фиксировать их поступки и отношения, ощущаемые и понимаемые им на собственном уровне осознаваемого и неосознаваемого. Именно во внутреннем мире, никто не может посягать на его выбор по отношению к другому и на его свободу.

Внутренний мир — это мир, существующий вне пространства и времени. Так, например, в нем могут быть представлены люди, проживающие в разных концах мира и в разном временном пространстве. Они могут быть представлены своими мыслями, позициями, теми значимостями, которые произвели впечатление на субъекта, соотношены и осознаны в какой-то мере.

Таким образом, характеризуя внутренний мир как смысловую реальность, рожденную в процессе со-творчества субъектов [5], мы акцентируем внимание на регулировании субъектом взаимоотношений

со значимыми другими, представленными в его внутреннем мире. В связи с этим, конструирование и регулирование внутреннего мира — это отражение и интегрирование субъектом ценностей других, на основе показателей «близость-дальность», обеспечиваемой механизмами идентификации и отчуждения (от инкорпорирования и отождествления до отстраненности и полного отрицания). В процессе соотношения и интегрирования ценностей других актуализируется система значимых потребностей субъекта, определяющих смысл явления или поступка. Данный процесс обеспечивается механизмами рационализации, сгущения, подавления, отрицания или утверждения. Определение смысла не означает еще его функциональности. Функциональность предполагает реализацию смысла, благодаря урегулированию субъектом соотношения потребностей в преодолении и психологической защите. Преодоление (овладение) — это свободный выбор субъекта (осознанный и мало осознаваемый), стимулируемый значимыми другими, отражающий максимизацию системы его личностных и индивидуальных ресурсов, направленных на реализацию смысла, неразрывно связанного с его личной ответственностью. Психологическая защита — это свободный выбор субъекта (от осознанного до неосознаваемого), стимулируемого значимыми другими и отражающего минимизацию системы личностных и индивидуальных ресурсов, связанного с затруднениями во взаимодействии с миром, в частности: а) с осознанием и реализацией смыслов; б) со стремлением сохранить Я-концепцию; в) с восполнением сил для дальнейшего решения задачи на смысл и его реализацию; г) с необходимостью исполнения требований ситуации и др. Соотношение преодоления и защиты определяют стратегии совладающего поведения, отражающие способы реализации смыслов.

В результате экспериментальных исследований нами установлена зависимость внутреннего мира от стратегий совладающего поведения. Выявленные стили совладающего поведения: мобилизационный (группа 1), гармоничный (группа 2), эгоцентрический (группа 3) и социоцентрический (группа 4) характеризуют различия в конструировании внутреннего мира. Анализ внутреннего мира проводился на основе субъектной отраженности ценностей личностей из 12 основных сфер взаимоотношений субъекта с миром, начиная с родителей и заканчивая большинством человечества, а также окружающей природой. Было установлено, что в группе 1 в процессе смыслотворчества, обеспечивающего конструирование внутреннего мира, преобладают ценности творческих личностей мира, опосредованно представленные через авторов любимых книг, Интернета, природы и произведений искусства, а также любимого человека, доминирующего родителя, стимулирующих личностный рост и преодоление. Представители данной группы характеризуются способностью творчески ассимилировать и интегрировать ценности. В группе 2 — целесообразная согласованность ценностей разных миров, опосредующих гармонию взаимоотношений с миром и способность к сотрудничеству с ним. В группе 3 преобладают ценности большого мира при поверхностном их отражении. Несколько игнорируются ценности непосредственного окружения. Процесс интегрирования несколько «размытый», соотношение ценностей регулируются, в преобладающей мере, защитными механизмами. Внутренний мир испытуемых группы 4 конструируется, в большей мере, ценностями близкого окружения, при некотором отрицании ценностей большого мира, особенно авторов из Интернета.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. — М.: Смысл, 2000. — 342 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, — 420 с.
4. Ташимова Ф.С. Динамика формирования и механизмы смысловых образований субъекта. Учебное пособие. — Алматы, 2001.— 59 с.
5. Ташимова Ф.С. Субъект как множественная личность и регулятор взаимоотношения // Я и мир. Мат. межд. науч. конф. Психологические основы становления субъектности личности в условиях глобализации. — Алматы: Қазақ университеті, 2009. — С. 29—37.

15. Шамионов Р. М.

Саратов

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ Личности в изменяющемся мире

Необходимость изучения различных социально-психологических образований личности с учетом характеристики изменений, происходящих как вне, так и в самой личности, вполне обоснована, и имеет сегодня приоритетную направленность. Это связано с тем, что как внешние инстанции и их изменения, так и внутренние имеют множественную связь, отражающуюся на социальном поведении личности, ее системах отношений и переживаниях. Это верно и в случае ведущей роли личности и ситуации в её детерминации.

Внешние изменения, какую бы они не имели направленность и уровень, отражаются личностью со свойственной ей специфической «доводкой», о чем писал еще С.Л. Рубинштейн («внешнее через внутреннее»). Поэтому картина мира, складывающаяся в процессе социализации личности, вынужденно меняется в связи с накладывающимися на нее новыми представлениями, что, тем не менее, не нивелирует эффекты первичного и последующих уровней её социализации. Очевидно то, что новое оценивается сквозь призму имеющегося в арсенале социально-психологического содержания. Открытость (или еще глубже — принятие) к новому не выступает как социально-возрастной эффект; она включается в качестве свойства, которое либо проявляется, либо нет. Соответственно, изменяющиеся внешние условия не игнорируются, они отражаются, но отношение к ним может быть различно. Например, в случае консерватизма, изменения могут вызывать напряжение и тревогу, особенно если они касаются статуса и социальных (и межличностных) ролей индивида. Таким образом, когнитивные процессы в отношении отслеживания изменений могут быть подвержены деформации, исходя из личностных инстанций, тем самым, модифицируя исходную информацию и отношения. В соответствии с этим немалую роль играют процессы сознания (понимания) происходящего; в ряде случаев они играют ключевую роль в поведении личности, ориентированном на взаимодействие с другими. Причем весьма часто объективно ситуация может не иметь существенных изменений, но субъективное ее восприятие может оказаться возведенным до ранга глобальной, принципиально важной и значимой для самой личности.

Таким образом, особое значение в мире изменений приобретают социальные представления. Они, с одной стороны, направляют и регулируют поведение личности, с другой — являются инстанцией оценки как внутренних, так и внешних явлений. Изменяющиеся социальные представления групп отражаются на представлениях личности, соотношении которых выступает весомым фактором её субъективного благополучия. Необходимо подчеркнуть двойственность этого соотношения: с одной стороны, представления личности во многом образуются благодаря представлениям групп и тем самым содержат *общее*, с другой стороны, социальные представления личности (*«мои»*) и представления групп (*«вообще»*) могут иметь существенные различия. В зависимости от диссонанса представлений и его преодоления личность может испытывать как благополучие, так и неблагополучие. Иначе говоря, соотношение представлений выступает одним из главных механизмов формирования когнитивной составляющей благополучия.

Исходя из различных исследований, система социальных представлений личности обретает «динамическое равновесие», согласованность благодаря выстраиванию их в определенной последовательности так, что новое знание встраивается в уже существующую систему. Во многом их непротиворечивость связана с определенной «стратегией» восприятия и понимания происходящего. Между тем, оценка своей жизни, включая удовлетворенность различными потребностями и бытия в целом в соответствии с меняющимися представлениями о наиболее эффективных способах удовлетворения потребностей, связано с их стимулирующей извне.

Посредством социальных представлений личность приобщается к меняющимся критериям благополучия. Во многом стимуляция тех или иных потребностей связана с социальными (порой ситуативными) нормами.

Социальные представления — есть ни что иное, как то, что находится в постоянном движении, хотя и «призвано упрочивать психологическую стабильность социального субъекта». Было бы неверно полагать, что социальные представления находятся вне личности, и она вынуждена принимать их такими, какие они есть. Люди и группы конструируют стабильный и предсказуемый мир из набора различных феноменов, что предполагает, применительно к нашему вопросу обсуждения, наличие различий (и, порой,

существенных) в содержании социальных представлений различных групп. В той или иной степени все, что входит в поле социальной перцепции конкретного человека, не только селекционируется и категоризируется, но и атрибутируется, налагается определенными ценностями и, очевидно, значениями. В этом смысле, модели комфорта, благополучия становятся значимыми и реально действующими лишь в рамках тех референтных групп, которые эти модели принимают и активно используют. Из этого следует, что смена референтной по какому-либо показателю группы неизбежно приводит к определенному рода изменениям в субъективных представлениях относительно благополучия. Общественные отношения, представленные в сознании человека, подвергаются постоянной субъективной модификации в зависимости от общей их структуры, уровня развития, эмоционального отражения и пр. Поэтому нельзя полагать, что это есть статическое и вместе с тем всеобъемлющее, отражаемое сходным образом у разных людей образование. Естественно, оно имеет определенную инвариантную структуру, но с очевидностью можно констатировать и наличие индивидуальных вариаций относительно различных аспектов представления, включая и детерминанту этнической идентичности. Иначе говоря, социальные представления об одном и том же объекте могут значительно расходиться у разных групп и лиц.

Представления об определенных объектах социальной действительности, их содержательные и оценочные характеристики задают вектор отношения. Однако не всякое представление и не всегда является фактором переживания. В зависимости от места на континууме актуализации (в данный момент или как потенциальный объект) потребности, соответствующая ей область может обретать большее или меньшее значение. Поэтому те области социальных представлений, которые находятся в той или иной степени ближе к ней, выводятся на острие фокуса внимания субъекта и образуют область благополучия (неблагополучия). При этом необходимо признать, что имеются области потенциального благополучия (или неблагополучия), которые в актуальном состоянии не принимаются во внимание, но находятся в латентном состоянии и обладают способностью актуализироваться в определенный момент. Этот момент связан с изменением, с одной стороны, актуальности потребности, с другой — ситуации и соответствующего ей представления (соотношения представлений). Иначе говоря, схема доминанты Ухтомского в данном случае также применима для анализа ситуативного субъективного благополучия.

В этом отношении социальные представления играют ключевую роль в переживании благополучия, заключающуюся в том, что они не только направляют бытие человека (поведенческий аспект), но и возвышаются над ним так, что оценка собственной удовлетворенности не всегда коррелирует с представлениями о «должном». Очевидно, положительная оценка социальных представлений (доверие к информации по С. Московичи) и является основанием для включения их качественных характеристик в совокупность внешних инстанций личности и придания им значимости, с которыми соотносятся внутренние инстанции. К примеру, определенный тип идентичности может сталкиваться с информацией, суждениями, которые могут с ним соотноситься или не соотноситься. В последнем случае возникает неудовлетворенность, в зависимости от объекта которой возможны коррекция как идентичности, так и «реальности».

Л. Барсалу обнаружил изменчивость субъективной интерпретации событий одним и тем же человеком и существование изменчивости значений, вкладываемых разными людьми в одни и те же понятия. Так, например, понимание счастливой, комфортной жизни, среды у разных индивидов, равно как и факторов этих конструктов может быть различно. Это связано с состоянием среды и включенностью человека в различные группы, а также когнитивной сложностью, социальным опытом, типом социальной и этнической идентичности, состоянием самого человека в различные моменты жизни.

Удовлетворенность (неудовлетворенность) личности может быть компенсирована представлением (как в одну, так и в другую стороны). Поэтому при высокой степени удовлетворения потребностей личность может испытывать общее неблагополучие и, напротив, при неудовлетворенности — благополучие. Подобная картина обнаруживается и в области ценностных ориентаций. Соотношение ценности (значимости) определенной сферы и ее недоступности может выступать фактором благополучия. Так, в исследовании Е.Е. Бочаровой (2005) показано, что высокий уровень ценностного вакуума, свидетельствующий о низкой ценности той или иной сферы, но высокой доступности, равно как и конфликтности ценностной сферы (ценно, но не доступно) могут быть факторами выраженности ряда компонентов субъективного благополучия или неблагополучия, хотя в целом благополучие и связано с внутренней гармонией (у «благополучных» коэффициент ценностного конфликта значимо меньше, чем у «неблагополучных»). Представления о соответствующих областях (семья, активность, материальное благополучие и т. п.) таким образом, могут выступать инстанциями-регуляторами отношения к жизни в целом. Из сказанного

следует, что в современном мире субъективное благополучие личности оказывается весьма уязвимым по отношению к изменениям, ведущим за собой динамику социальных представлений как на уровне личности, так и на уровне группы.

В любом случае понятно, что социальное представление индивида (субъективное социальное представление) во многом связано с его социальным опытом и, очевидно, социальным интеллектом. Чем разнообразнее этот опыт, тем более учитываются различные аспекты выстраиваемого образа. Столь же определенно можно сказать и об аффективной стороне: положительно окрашенные события в жизни человека несут в себе более позитивный взгляд на мир и больший оптимизм относительно межличностных отношений и в целом отношения к миру. Но парадокс состоит в том, что не всегда отрицательно окрашенные события определяют общий пессимизм; скепсис не означает пессимизм, он лишь определяет почву для анализа и конструктивного подхода к вновь происходящим событиям. Если ситуация воспринимается субъектом как та, которая его чему-нибудь научит, обогатит его личный опыт, можно говорить о позитивном взгляде на мир. Здесь опять же можно усмотреть связь с консерватизмом в апеллировании к тем категориям, в которых содержится эта информация. Это своего рода ошибка в интерпретации и суждении, недоступная для сиюминутного осознания, но содержащая конструктивный способ отношения к жизни. К сожалению, чаще случается обратное: ошибка в интерпретации не позволяет вовремя понять неверность исходных представлений. Конструирование реальности личностью под имеющиеся субъективные же представления содержит в себе угрозу благополучию, поскольку выступает временным защитным средством, реализация поведения в соответствии с которым или последующее осознание которого неминуемо приведут к острой неудовлетворенности и переживанию неблагополучия.

В заключение отметим существенную необходимость и в изучении групповой системы представлений относительно благополучия как основания для вынесения суждения о собственном благополучии-неблагополучии, поскольку социальные представления служат весомым фактором когнитивной составляющей благополучия для оценки качества того или иного значимого содержания в жизнедеятельности человека.

16. Леонова И. Ю.

Ижевск

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ДОВЕРИЯ

В последние годы как российская, так и западная социальная психология все чаще обращается к исследованию проблемы доверия.

В зарубежной социальной психологии доверие во взаимоотношениях людей — предмет исследования многих авторов, работающих в рамках различных направлений. Авторы исследований придают исключительное значение социальным аспектам доверия, так как считают, что «базовое доверие — стержневой элемент социального и психологического благополучия индивида и общества, который можно определить как уверенность (индивида, группы, сообщества, нации) в том, что окружающий мир и его обитатели не намерены причинить вред» [3].

В отечественной психологии долгие годы доверие не было предметом самостоятельного социально-психологического анализа. Большое исследование по социально-психологическому анализу было принято в 90-ые годы прошлого столетия Т.П. Скрипкиной

По мнению Т.П. Скрипкиной, доверие можно рассматривать «как специфический вид отношения к любому объекту, представленный субъекту как значимое переживание, проявляющееся в соотношении ценностных отношений к себе и к миру» [5]. Условиями возникновения доверия к миру или его фрагментам являются актуальная значимость объекта и его априорная безопасность (или надежность). Условиями возникновения доверия к себе являются актуальная значимость собственных потребностей,

интересов, желаний (собственной субъектности) и априорная безопасность в предполагаемом способе их удовлетворения. Доверие к другому можно рассматривать как частный случай взаимодействия человека с миром.

Доверие к себе есть относительно самостоятельный феномен субъективности, присущий внутреннему миру человеческой личности. Доверие к себе можно считать условием существования личности как суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору целей. Выбирая цель, прогнозируя будущую активность в каждый момент времени, человек стремится соответствовать не только себе, но и миру, поэтому доверие к себе существует в единстве с доверием к миру, а проблема заключается в уровне их соотношения. Другими словами, прогнозируя свое поведение, человек всегда занимает одновременно личностную и социальную позицию, потому что он одновременно обращен и в мир, и в себя.

Регулируя свое поведение, прогнозируя его, человек всегда определенным образом соотносит свои возможности (в той мере, в которой он их осознает) с тем, насколько важны, значимы для него требования и условия, исходящие из внешней действительности. Поэтому понять сущность доверия (доверия к себе и доверия к миру) можно, лишь опираясь на единую онтологию «человек и мир». Методологическим принципом объединения субъекта и объекта доверия в единое онтологическое пространство выступает одновременная обращенность человека в себя и в мир, а также его стремление соответствовать, с одной стороны, миру, а с другой — самому себе.

На основании проведенного теоретического анализа Т.П. Скрипкина выдвинула предположение, что регуляция активности субъекта связана с уровнем доверия к себе и к миру (или к той части, с которой взаимодействует субъект в каждый конкретный момент своей жизни). В то же время эта мера не может быть постоянной, она находится, подобно маятнику, в состоянии подвижного равновесия. Уравновешенная мера или состояние равновесия характерно лишь для уже сложившихся форм активности, освоенных форм деятельности. Именно это соответствие является гарантом относительной устойчивости как личности, так и деятельности. В основе освоения новых форм деятельности, видов активности всегда лежит нарушение равновесия в сторону увеличения доверия либо к миру (подчинение его условиям), либо к себе (испытание себя, обретение новых возможностей).

Доверие как относительно самостоятельное социально-психологическое явление можно рассматривать и изучать как феномен, порождаемый, проявляемый и динамично изменяющий свои характеристики в процессе взаимодействия людей, и как феномен внутриличностный, который, будучи порожден в межличностном пространстве, вновь и вновь «выносятся» в пространство межличностных отношений, осуществляя функцию связи между людьми. Именно в межличностных отношениях доверие формируется и трансформируется.

Доверие существует как субъективная социальная позиция по отношению к другому во внутриличностном (интрасубъектном) пространстве, и его существование «выносятся» вовне, порождая, видоизменяя качественные особенности межличностных отношений. Однако поскольку это встречный процесс, то уже существующий уровень доверия в самом акте взаимодействия может видоизменяться, усиливаться или ослабляться, а может исчезать. Причем взаимодействующие субъекты могут об этом не знать или по-разному интерпретировать. В любом акте общения или взаимодействия людей существует определенная доля доверия (ибо доверие есть условие общения), его количество или мера есть динамическая характеристика, определяющая качественную сторону процесса взаимодействия.

Анализируя динамику межличностного доверия, П. Штопка выделяет первичный и вторичный уровни этого феномена [3]. Изначально доверие к человеку формируется на основе первичного импульса доверия. Определяющее значение на этом этапе принадлежит характеристикам внешности и поведения, в том числе статусным и социально-ролевым. В дальнейшем «подключаются» такие факторы, как репутация, отзывы других и рекомендации. Первичный импульс доверия зависит также от социальных представлений, установок, стереотипов и предрасположений в отношении различных социальных групп. Вторичный уровень в структуре доверия зависит от контекстуальных и ситуативных факторов, которые способствуют или препятствуют доверию. Важными факторами являются также полнота и доступность информации об участниках взаимодействия, например, ясный и четкий статус другого человека, прозрачность структуры и деятельности организации. П. Штопка отмечает, что следующий (третичный) уровень в структуре доверия уже будет строиться не на впечатлениях или импульсах, а на рациональной оценке действий индивида, оправдывающего или не оправдывающего доверие [3].

Исследования доверия показали, что восприятие людьми надежности других и их желания вступать в доверительные отношения большей частью зависят от имеющегося опыта взаимодействия (С. Бун, Дж. Холмс, М. Дойч, С. Линдсколд, М. Пилисук, П. Сколник, Л. Соломон и др.). Предыстория взаимодействия дает информацию, позволяющую оценивать установки, намерения и мотивы других людей. Эта информация создает основу для умозаключения по поводу надежности партнера и для планирования поведения (Р. Бойль, П. Бонасич, Р. Левицки, В. Банкер, Д. Шапиро, Б. Шепард и др.). Множество исследований подтвердили, что взаимность в отношениях увеличивает доверие, в то время как ее отсутствие или нарушение ослабляет доверие (М. Дойч, С. Линдсколд, М. Пилисук, П. Сколник и др.).

Понятие «социальное представление» относится к «спонтанному», «наивному» знанию, к знанию, обычно называемому здравым смыслом или естественным мышлением в противоположность научному. Это знание складывается на основе опыта, информации, обучения, традиционных способов мышления, воспитания и социального общения.

Социальное представление — это социально выработанное и разделяемое с другими людьми знание. Они направлены на то, чтобы люди осваивали окружающую среду, понимали и могли объяснить факты и идеи, существующие в мире, могли воздействовать на других и действовать вместе с ними, могли позиционировать себя по отношению к ним, отвечать на вопросы и т. д.

По мнению Д. Жодле, социальное представление обозначает специфическую форму знания: знание здравого смысла, содержание которого свидетельствует о действии социально маркированных порождающих и функциональных процессов. В более широком понимании оно обозначает форму социального мышления.

Представление является ментальным репрезентантом чего-либо: предмета, человека, события, идеи, явления. В сколь бы сложных или простых формах ни проявлялись социальные представления, они всегда есть «способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп, позволяющая им фиксировать свою позицию по отношению к затрагиваемым их ситуациям, событиям, объектам и сообщениям» [1].

«Социальное представление — это процесс, устанавливающий отношения к миру и объектам» [2]. Структура социальных представлений обусловлена следующими положениями:

1. Социальное представление лежит на границе между социальным и психическим. Следовательно, в его структуре необходимо обнаружить и то, что определяется жизнью индивида в социуме, и то, что обусловлено особенностями его психического строения.

2. Структура каждого представления, как утверждает С. Московичи, «предстает раздвоенной, она имеет две стороны, столь же неразрывные, как две стороны одного листа бумаги». Это фигуративная и символическая сторона [2].

Онтологический подход, определяя человека как активного, конструирующего социальную реальность, позволяет понять взаимосвязь образа социального мира и социальное поведение субъекта.

Характеризуя современный мир как изменчивый, Н.И. Леонов отмечает тот факт, что как раз изменчивость и нестабильность становятся устойчивыми, стабильными характеристиками современного пост-индустриального общества. Осознание человеком своей принадлежности к данному миру способствует построению образа «Я в ситуации» как компонента социального мира, а сам мир воспринимается именно через эту принадлежность. Социальный мир предстает при этом не как противостоящий субъекту, а как построенный им. В исследованиях Д.А. Боровикова, Н.И. Леонова установлено, что процесс личностного смыслообразования приводит к построению внутренне непротиворечивого для личности образа социального мира, где объективные и субъективные его аспекты преобразованы в единое целое.

Н.И. Леонов считает, что «образ социального мира, как форма репрезентации субъектом себя в этом мире, представляет собой онтологическую реальность и характеризуется следующими признаками: во-первых, он всегда соотнесен с субъектом; во-вторых, представлен в свернутом виде; в-третьих, опосредует и преломляет через себя как внутренние, так и внешние влияния; в-четвертых, имеет системный характер: в функциональном плане предшествует поведению, а в генетическом — следует за деятельностью человека» [4]. Являясь целостной и непротиворечивой для субъекта реальностью, образ любой социальной ситуации рассматривается в двух аспектах: структурном и динамическом. Структурные составляющие этой действительности, согласно подходу Н.И. Леонова, могут быть переструктурированы в соответствии с системой значений и координат, которые стимулируют

«запуск» различных форм социального поведения: конфликтного, организационного, политического, доверительного и др.

В условиях изменяющейся социальной реальности актуальным становится изучение проблемы доверия субъекта социальных изменений. В рамках онтологического подхода доверие выполняет функции моделирования целостности собственной личности и связи человека с миром в единую систему. Человек, находясь в ситуации социальных изменений, наиболее подвержен влиянию изменяющегося мира. Это приводит его к внутренней дезорганизации, вследствие чего возникает большая потребность в поиске объекта взаимодействия, который был бы для него актуально значимым и безопасным. В каждой конкретной ситуации человек наделяет ее объекты определенными смыслами и включает их в свою систему знаний о мире. Это способствует формированию структуры ситуации доверия, через призму которой идет восприятие и оценка всей системы отношений субъекта изменений с миром и с самим собой. Образ ситуации доверия соответствует всем основным показателям и характеристикам онтологической реальности.

Целью данного эмпирического исследования является выявление особенностей образа ситуации доверия у субъектов доверия с разным типом модуса. Мы предполагаем, что образы ситуации доверия, формирующиеся на основе социальной категоризации, имеют свои особенности и обеспечивают личность системой ориентации в ситуации доверия.

Изучение представлений субъектов доверия с разным типом модуса о ситуации доверия проводилось в рамках психосемантического подхода с помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда. В создании и применении методики «Образ ситуации доверия» реализован идиографический исследовательский подход.

Методика «Образ ситуации доверия» включает 23 биполярные шкалы. В качестве объектов в методике «Образ ситуации доверия» мы включили структурные составляющие образа: самого себя (участника ситуации доверия), другого человека и объекты, отражающие концептуальность ситуации: те феномены и ситуации, которые определяют сущность ситуации доверия.

Объекты, которые вошли в методику, были выделены на основе анализа литературы, посвященной изучению доверия как социально-психологического феномена, а также на основе контент-анализа сочинений респондентов. Респондентам предлагалось продолжить и развернуть следующие высказывания: «доверие для меня — это ...», «ситуация, когда я доверяю...», «кому я доверяю...». В результате проведенного анализа были выделены 18 объектов образа ситуации доверия.

Для выявления специфики социальных представлений у субъектов доверия с разным типом модуса использован метод установления статистически значимых различий по критерию Манна—Уитни.

Полученные после статистической обработки результаты свидетельствуют, что наибольшее сходство имеется в представлениях испытуемых о таких объектах ситуации доверия, как: «Я-идеальное в ситуации взаимодействия», «Я в ситуации, когда окружающие по отношению ко мне искренни в своих намерениях», «Мой друг (подруга)».

Наибольшее расхождение в изучаемых представлениях обнаружено в оценке себя, знакомого и незнакомого человека в ситуациях взаимодействия. Так, субъекты доверия первой группы (высокое доверие к себе и низкое доверие к миру — модус доверия к себе) считают себя в ситуации взаимодействия с другими людьми надежными, честными, деятельными, ответственными, порядочными, полезными. Субъекты доверия второй группы (высокое доверие к миру и низкое доверие к себе — модус доверия к миру) в ситуациях взаимодействия с другими людьми оценивают себя как ненадежных, пассивных. Можно предположить, что эти оценки себя в ситуации взаимодействия с окружающими их людьми являются «запускным механизмом» установления контактов с ними.

Испытуемые первой группы знакомого человека в ситуации взаимодействия с ними оценивают как ответственного, порядочного, доброго, а в оценках незнакомого человека ориентируются на ситуативную полезность и значимость этого человека для них. В оценке знакомого человека у испытуемых второй группы нет четкой дифференциации, так как они сами постоянно меняют свое мнение об этих людях в зависимости от их значимости и ценности этого другого для них, а незнакомого человек воспринимается ими как уверенный и деятельный. Таким образом, испытуемые второй группы незнакомого для них мир воспринимают как мир, наполненный активностью, значимостью, полезностью. Именно с этим миром у них связаны ожидания, исполнение их желаний, но как только в этом мире складываются более устойчивые отношения, требующие взаимных обязательств и ответственности, то представители этой

группы начинают подвергать сомнению эти отношения, пересматривать их, и в их сознании происходит переструктурирование объектов ситуации доверия.

Важной составляющей ситуации доверия является информация, на основе которой идет построение образа другого и самой ситуации взаимодействия. Ситуацию получения информации от СМИ испытуемые второй группы воспринимают как напряженную для себя, но пассивную, т. е. они не подвергают критическому осмыслению данную информацию, а априорно ей доверяют. Новой информации они доверяют в том случае, если источником ее являются «близкие» и «порядочные», по их мнению, люди из их окружения. Испытуемые первой группы к ситуации получения информации от СМИ относятся критично, информацию подвергают сомнению, а значимость этой информации оценивают в категориях полезности и безопасности ее для них. Доверяют той новой информации, которая исходит, по их представлению, от «порядочных» людей. В ситуациях, когда они сами являются источником новой информации, считают себя понимающими, порядочными, верящими в то, что передают другим.

Ситуация, когда приходится делиться с окружающими сокровенными (личными) мыслями, тайнами, по мнению испытуемых обеих групп, должна быть надежной. Себя в этой ситуации испытуемые первой группы оценивают как «хороших» и «компетентных», а испытуемые второй группы боятся выглядеть в глазах собеседника «плохими» и «некомпетентными».

Представители обеих групп по-разному интерпретируют ситуацию, когда их «подставляют». Так, представители первой группы считают, что их «подставляют» в силу их уязвимых качеств: чрезмерной ответственности и порядочности, а представители второй группы считают, что их «подставляют» в силу их уязвимых качеств: безответственности (неумения управлять ситуацией) и непорядочности (способности совершать низкие поступки).

Представители первой группы людей, которые когда-либо их подвели (предали), воспринимают их в дальнейшем для себя как незначимых и ситуацию взаимодействия с ними оценивают как опасную, требующую осторожности. Представители второй группы людей, которые когда-либо их подвели (предали), продолжают считать их значимыми для себя, а ситуацию взаимодействия с ними оценивают как рискованную.

Испытуемые первой группы общество, в котором они живут, не воспринимают как помогающее и ответственное, а испытуемые второй группы хотя и воспринимают его как безответственное, но при этом помогающее им в трудных жизненных ситуациях.

Также интересен факт восприятия испытуемыми людей с четкой жизненной позицией. Для представителей первой группы человек с четкой жизненной позицией — это близкий и понятный для них человек, поскольку они и себя так оценивают. Для представителей второй группы человек с четкой жизненной позицией — это человек не из их окружения, и поэтому они оценивают его как «далекого», дистанцируясь с ним по жизни.

Своих коллег испытуемые первой группы воспринимают и оценивают как безопасных и честных, а испытуемые второй группы не исключают в своем сознании фактов опасности и обмана с их стороны.

Руководителя в ситуации взаимодействия с подчиненными представители первой группы оценивают как спокойного по отношению к ним человека, а представители второй группы — как беспокойного, так как руководитель, по их мнению, по отношению к ним «излишне требователен».

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что субъекты доверия с разным типом модуса имеют разные представления о ситуации доверия.

Литература

1. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. — М.: Институт психологии РАН, 2006.
2. Жодле Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология / Под ред. С. Московичи. — М.; СПб.: Питер, 2007.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. — М.: Институт психологии РАН, 2008.
4. Леонов Н.И. Конфликт и конфликтное поведение. Методы изучения: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. — М.: Академия, 2000.

17. **Пацевич М. С., Рахманкулова С. А.**

Оренбург

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Современная наука рассматривает человека как открытую систему. Открытость системы «человек» по отношению к миру, к которому он принадлежит и подсистемой которого является, определяет необходимость рассматривать динамику развития человека, как процесс приобретения им качественно новых, эмерджентных, свойств. К таковым могут относиться: рост самосознания; разнообразие форм и сфер активности; сознательная деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетентностями; реализация своего потенциала, т. е. осуществление самоактуализации.

Под самоактуализацией в современной психологии понимается особый вид деятельности человека, направленный на самосовершенствование, развитие своей социальной и индивидуальной компетентности, максимально возможное использование своего потенциала на благо общества и самого себя.

Происходящие в российском обществе социально-экономические перемены обострили проблему обезличивания человека во взаимодействии с социальной средой. Разрешение этой проблемы зависит от развития способности к активной социокультурной адаптации. Усвоение системы норм отношений к миру, друг к другу определяется проявлением такого свойства личности, как социальный интеллект. В свою очередь, социальный интеллект представляет собой индивидуально-личностное свойство человека, которое проявляется в способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать своё поведение и поведение окружающих.

Являясь интегральной интеллектуальной способностью, социальный интеллект выступает как когнитивная составляющая коммуникативных способностей личности, которая обеспечивает понимание поступков, действий, речи, невербального поведения людей, т. е. определяет успешность общения и социальной адаптации личности.

Главным, социально значимым результатом самоактуализации человека, является приобретение им компетентности — специфической способности, позволяющей эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности.

Одной из ключевых компетентностей является социальная компетентность, которая обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни.

Социальная компетентность складывается из способностей:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Это позволяет нам говорить если не о совпадении, то о широком пересечении понятий «социальная компетентность» и «социальный интеллект».

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что между уровнем социального интеллекта и уровнями социально-значимых компонентов самоактуализации (контактность и гибкость в общении) существует прямая корреляционная зависимость.

Методологической основой исследования явились ведущие принципы гуманистической психологии: принцип целостности, принцип позитивности, принцип развития, принцип активности (А. Маслоу, К. Роджерс); личностно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теоретические и экспериментальные разработки исследования социального интеллекта (Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, В.Н. Куницына, Р. Стернберг и Д.В. Ушаков); идеи теории самоактуализации (А.А. Бодалев, Д. Бьюдженталь, Н.Л. Карпов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс, В. Франкл).

В данном исследовании приняли участие студенты факультета экономики Оренбургского филиала Института Бизнеса и Политики и факультета психологии Оренбургского Государственного Педагогическо-

го Университета (12 юношей и 18 девушек). Средний возраст испытуемых составил 19 лет. Исследование было проведено в период с 15 по 18 мая 2009 года.

Для проведения экспериментального исследования были использованы следующие методики: САМОАЛ (автор Н.Ф. Калина) на определение уровня самоактуализации [9; С. 426—433]; методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой) [3].

В результате эмпирического исследования установлено, что социальный интеллект студентов нашей выборки обнаруживает высокие значимые корреляции с такими шкалами методики САМОАЛ, как: автономность, контактность, гибкость в общении, общий уровень самоактуализации ($p \leq 0,01$), а также значимые корреляции с потребностью в познании и креативностью ($p \leq 0,05$) (критерий ранговой корреляции Спирмена).

Наиболее высокая значимая корреляция (0,77) была обнаружена между социальным интеллектом и гибкостью в общении. Для того, чтобы объяснить эту взаимосвязь, нужно рассмотреть гибкость в общении так же, как и социальный интеллект, с двух сторон: как личностную черту и как способность (компетентность).

Люди с высокой оценкой по шкале гибкости ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением — стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Таким людям свойственна потребность в конгруэнтности, в эффективном взаимодействии с окружающими.

Несмотря на довольно скудное описание шкалы гибкости, имеющееся в русскоязычной литературе, можно предположить, что гибкость в общении подразумевает не только стремление к успешному общению или отсутствие социальных стереотипов, но и некоторый набор навыков (хотя бы самых примитивных) эффективного межличностного взаимодействия, знаний о закономерностях процесса общения, а также умение адекватно понимать слова и эмоции окружающих.

Именно таким образом, рассматривая гибкость в общении как способность (компетентность), формирующуюся в процессе самоактуализации, можно говорить о пересечении понятий «гибкость в общении» и «социальный интеллект», объясняющем столь высокую корреляцию.

Высокая значимая корреляция существует между социальным интеллектом и контактностью испытуемых нашей выборки (0,73). Находясь на актуальном уровне, потребность в общении толкает человека на поиск эффективных путей ее удовлетворения. А поскольку удовлетворить ее можно только посредством широких социальных контактов (причем решающее значение имеет именно широта контактов, а не их количество), человек, хочет он того или нет, вынужден осваивать способы успешного взаимодействия с представителями разных сфер своей жизнедеятельности (семья, работа, учеба, церковь и т. д.).

Кроме того, из полученных результатов следует, что более четверти (28,13 %) компонентов самоактуализации обнаруживают высокие значимые, а пятая часть (20,33 %) — значимые корреляции с уровнем социального интеллекта. В целом же социальный интеллект взаимосвязан почти с половиной (48,46 %) компонентов самоактуализации. Это подтверждается и его высокой корреляцией с общим уровнем самоактуализации (0,6).

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что успешность процесса самореализации, достижение самоактуализации и вершин личностного роста напрямую зависит от способности личности адекватно понимать слова и эмоции окружающих, т. е. от развитой социальной компетентности.

Полученные данные, на наш взгляд, могут использоваться в работе практикующего психолога, в организации психологической поддержки личности с учетом ее ценностно-смысловой ориентации; при разработке спецкурсов; в профессиональном консультировании; в проведении тренингов личностного и профессионального роста. Особую же значимость результаты данного исследования приобретают в контексте разработки тренингов повышения социальной компетентности.

Литература

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965.
2. Маслоу А. Психология бытия. — М., 1997. — 304 с.
3. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и Салливена): Руководство по использованию. — СПб., 1996. — 53 с.
4. Общение и оптимизация совместной деятельности. / Под ред. Г.М. Андреевой. — М., 1987. — 297 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

6. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. — М.: ИНФА-М; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997. — 224 с.
7. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 176 с.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. — 496 с.
9. Шалаева Т.И. Использование методики социального интеллекта в практике профконсультирования: Методическое пособие. — Саратов: ПМУЦ, 2002. — 39 с.

18. Кумышева Р. М.

Нальчик

**ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА
В КОНТЕКСТЕ ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ВНЕШНИМ МИРОМ**

Внешний мир рассматривается нами как совокупность четырех уровней. Первый уровень — предметный мир, второй уровень — мир человеческих отношений, третий уровень — мир социально-экономических и культурно-эстетических условий общества, четвертый уровень — мир природы. Взаимодействие человека с внешним миром осуществляется одновременно на всех обозначенных уровнях, один из которых является доминантным в зависимости от ведущих потребностей человека. На уровне природных условий формируются упорядоченные модели поведения, которые имитируют равновесие между внутренним миром человека и внешним миром. На уровне предметного мира вырабатываются те модели поведения, которые позволяют человеку влиять на условия внешнего мира своей деятельностью. На уровне социального мира у человека вырабатывается модель поведения, которая позволяет регулировать и внешние условия, и свой собственный внутренний мир, выбирая оптимальную форму отношений между ними.

Взаимодействие с внешним миром на всех его уровнях трансформируется в соответствующие изменения во внутреннем мире человека. Ф.Е. Василюк полагает, что при проникновении фактов и событий внешнего мира в мир психологический образуются пограничные феномены, которые «конституируют внешний аспект жизненного мира» [1, С. 35]. То есть в жизненном мире выделяется пограничная часть, в которой сочетаются внешнее и внутреннее. Эта та часть, которую мы называем жизненным пространством. Активность в жизненном пространстве превращает человека в субъекта его собственной жизни. Полнота и содержательная насыщенность жизненного пространства обеспечиваются различными аспектами активности.

Если говорить о содержании жизненного пространства, то в него входят, в первую очередь, жизненные отношения, трансформированные в смысловые структуры личности [2, С. 295]. Смысловые структуры личности образуются посредством реализации жизненного смысла в деятельности [Там же, С. 384]. Важнейшая их функция — детерминация поведения человека в мире. Более того, для человека предметы и явления обретают значение и «смысл», когда они детерминируют поведение [Там же, С. 368].

Таким образом, жизненное пространство содержит преломленные в смысловые структуры жизненные отношения, которые детерминируют поведение человека в мире.

Для того, чтобы убедиться в верности данного предположения, мы провели эмпирическое исследование с использованием двух методик: теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева и теста «Социально-коммуникативная компетентность» (СКК) Е. Рогова. Тест СЖО содержит субшкалы: осмысленность жизни (ОЖ), цели (Ц), процесс (П), результат (Р), локус контроля-Жизнь (ЛКЖ), локус контроля-Я (ЛКЯ). Поскольку Ц характеризует устремленность человека в будущее, Р — удовлетворенность прожитой частью жизни, П — эмоциональную насыщенность жизни, ЛКЖ — веру в управляемость жизнью, ЛКЯ — способность управлять событиями собственной жизни, мы сочли, что тест может служить индикатором состояния жизненного пространства человека. Сюда входят и ориентации в жизни, и уровень субъектности, и направление субъектности человека.

Тест СКК характеризует социально-коммуникативную неуклюжесть (СКН), нетерпимость к неопределенности (НН), конформность (К), фрустрационную нетолерантность (ФН). Данная методика служит индикатором отношений человека с социальным миром и его позицию в жизненных ситуациях.

В опросе участвовали 675 человек в возрасте от 14 до 35 лет. Вначале респонденты были разделены на группы с высокими, средними и низкими показателями СЖО и СКК. Сравнив показатели по обеим методикам, мы обнаружили значимые зависимости. Достоверность зависимости между переменными вычислялась по критерию ϕ^* Фишера. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сопряженность значений СЖО и СКК (n = 675)

% чел.	Выс. СКН	Низ. СКН	Выс. НН	Низ. НН	Выс. ЧК	Низ. ЧК	Выс. ФН	Низ. ФН
Выс. ОЖ n = 285	37,9	51,9	28,8	48,9	42,5	44,9	37,9	48,8
Низ. ОЖ n = 278	46,8	36,0	37,4	39,6	48,9	34,2	42,8	33,1
Критерий ϕ^*	2,1**	3,8****	2,2**	2,2**	1,53*	2,6***	1,2 ⁰	3,7****
Выс. Ц n = 286	30,4	58,7	23,4	50,3	38,8	46,5	35,0	50,7
Низ. Ц n = 256	50,0	33,6	39,1	40,6	51,6	32,8	46,5	32,4
Критерий ϕ^*	4,7****	6,7****	4,0****	2,3**	3,2****	3,3****	2,7****	4,3****
Выс. П n = 291	27,5	61,9	22,3	52,2	36,4	48,8	32,6	53,6
Низ. П n = 237	56,1	28,3	38,8	37,1	55,7	29,1	49,8	29,1
Критерий ϕ^*	6,7****	7,9****	4,1****	3,5****	4,5****	4,7****	4,0****	3,4****
Выс. Р n = 316	29,7	57,9	25,0	48,1	43,0	44,3	35,8	50,0
Низ. Р n = 271	55,4	31,4	40,2	36,9	46,5	36,2	45,8	30,3
Критерий ϕ^*	6,4****	6,5****	3,9****	2,7**	0,9 ⁰	2,0 ⁰	2,5 ⁰	4,9****
Выс. ЛКЖ n = 272	29,8	59,2	20,6	54,0	35,3	49,6	32,0	54,0
Низ. ЛКЖ n = 259	51,7	31,8	39,8	36,3	54,8	29,7	46,3	30,9
Критерий ϕ^*	5,2****	6,4****	4,9****	4,1****	4,6****	4,7****	3,4****	5,4****
Выс. ЛКЯ n = 321	30,5	57,9	25,9	49,5	37,4	47,7	37,7	45,5
Низ. ЛКЯ n = 257	56,0	28,8	40,5	36,6	53,7	31,1	43,6	33,9
Критерий ϕ^*	6,2****	7,1****	3,7****	3,1****	3,9****	4,1****	1,4 ⁰	2,9****

Примечание: ⁰ — отсутствие значимых различий; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; **** $p \leq 0,000$

Выяснилось, что у лиц, признающих управляемость жизни, значимо ниже социально-коммуникативная неуклюжесть, а у лиц, не признающих управляемость жизни, значимо выше социально-коммуникативная неуклюжесть. Такая же значимая зависимость обнаружена между показателями ЛКЖ и значениями по субшкале «конформность»: у лиц с высокими значениями ЛКЖ значимо ниже конформность и у лиц с низкими значениями ЛКЖ значимо выше конформность. Примерно такое же соотношение обнаружилось и при сопоставлении значений ЛКЖ со значениями ФН.

При сопоставлении значений ЛКЯ со значениями СКК выявилась значимая зависимость. Среди лиц с высокими способностями управлять собственной жизнью значимое большинство имеет низкие показатели СКН, а среди лиц с низкими способностями управлять собственной жизнью значимое большинство имеют высокие показатели СКН. Среди лиц с высокими ЛКЯ большинство респондентов имеют низкие показатели, а в группе лиц с низкими ЛКЯ респонденты с высокими значениями К составляют значимое большинство. То есть у лиц с высокой способностью управлять собственной жизнью значимо ниже конформность, а у лиц с низкой способностью управлять жизнью значимо выше конформность. При сопоставлении значений ЛКЯ со значениями ФН обнаружилась такая же зависимость: способность управлять событиями собственной жизни и устойчивость к неудачам находятся во взаимной зависимости.

При сравнении результатов тестирования по возрастным группам обнаружилось, что по мере увеличения возраста возрастает и зависимость между показателями СЖО и СКК. Наименьшая зависимость между значениями двух переменных выявлена у школьников, незначительно эта зависимость выше у студентов, самая высокая зависимость выявлена у работающих взрослых (19—35 лет) и безработных.

При сравнении данных СЖО и СКК по социальным группам различия высокой значимости обнаружались между безработными и работающими, между безработными мужчинами и безработными женщинами. Между показателями школьников и студентов значимые различия не обнаружены. Это говорит о том, что состояние жизненного пространства человека и его отношения с внешним миром зависят от наличия в нем значимой деятельности. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значения СЖО и СКК в различных социальных группах

Контингент		Все работающие (n = 107)	Все неработающ. (n = 129)	Критерий Фишера	Безработные (м.) (n = 66)	Безработные (ж.) (n = 37)	Критерий Фишера
Переменные		%	%	φ^*	%	%	φ^*
СКН	Выс.	23,4	61,2	6,0****	68,2	56,8	1,10
	Низ.	68,2	27,9	6,3****	18,2	35,1	1,9*
НН	Выс.	19,6	34,1	2,6***	36,4	21,6	1,6*
	Низ.	58,9	34,9	3,7****	34,8	45,9	1,10
ЧК	Выс.	29,0	51,9	3,6****	57,6	51,4	0,60
	Низ.	57,0	28,7	4,4****	25,8	29,7	0,40
ФН	Выс.	31,8	53,5	3,4****	59,1	48,6	1,00
	Низ.	58,9	26,4	5,1****	18,2	35,1	1,9**
ОЖ	Выс.	69,2	31,0	6,0****	20,0	57,6	3,9****
	Низ.	21,5	58,1	5,9****	70,0	33,3	3,7****
Ц	Выс.	73,8	30,2	6,9****	18,6	57,6	4,0****
	Низ.	20,6	44,2	3,9****	54,3	24,2	3,1****
П	Выс.	61,7	30,2	4,9****	20,0	51,5	3,3****
	Низ.	20,6	49,6	4,7****	51,4	36,4	1,5*
Р	Выс.	67,3	32,6	5,4****	20,0	57,6	3,9****
	Низ.	25,2	50,4	4,0****	61,4	27,3	3,4****
ЛКЖ	Выс.	62,6	26,4	5,7****	12,9	57,6	4,8****
	Низ.	22,4	49,6	4,4****	58,6	33,3	2,5**
ЛКЯ	Выс.	68,2	37,2	4,8****	35,7	48,5	1,3**
	Низ.	23,4	48,1	4,0****	54,3	33,3	2,1**

Примечание: ⁰ — отсутствие значимых различий; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; **** $p \leq 0,000$

Полученные данные подтверждают, что у человека способность управлять событиями собственной жизни и способность управлять событиями внешнего мира взаимозависимы и взаимосвязаны. Ориентации в жизни и ориентации во внешнем мире однотипны и равнозначны. Следовательно, жизненное пространство формируется при активном взаимодействии человека с внешним миром.

Для взаимодействия с внешним миром человеку необходимо владение значимым видом деятельности. Осмысленность жизни и осмысленность ведущей деятельности детерминируют поведение человека во внешнем мире.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.

19. Калужный А. А.

Актобе, Казахстан

**ИМИДЖ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ**

Имидж находится в ряду таких понятий, как рейтинг, репутация, известность, популярность, престиж, авторитет и др. Если в рамках практической психологии, имиджологии и других прикладных дисциплин преимущественное внимание уделяется проблемам социальной перцепции, аттракции, атрибуции, самомониторинга, управления путём произведения впечатления для создания внешне привлекательного образа объекта и разрабатываются соответствующие методы и инструментарий (позиционирование, вербализация, детализация, визуализация и т. д.), то социологию имидж интересует с несколько иных позиций. Для социологии и, прежде всего, социологии управления важно, как имидж организации, социальной или профессиональной группы, а также имидж их программ, целей, планов, намерений влияет на качество выполнения организациями, коллективами, целевыми группами своих функций, насколько имидж воздействует на статус того или иного социального объекта, каковы социальные механизмы, которые можно задействовать, чтобы создать адекватный (не обязательно положительный) имидж.

С учетом проведенного анализа категорию «имидж», по-видимому, можно определить, как эмоционально окрашенный стереотипный образ, идеализированная модель элементов общества, предметного мира, идеальных структур, целенаправленно формируемый субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании для достижения политических, экономических, социальных результатов, познания, личной карьеры и самовыражения.

В данной дефиниции имидж представлен как интегральное понятие, относящееся как к элементу социального управления, так и с позиции теории отражения и прагматизма. Далее рассмотрим имидж как феномен социального управления с системных позиций. Системный анализ предусматривает раскрытие целостности объекта исследования, выявление типологии его связей, сведение их в единую теоретическую картину. Главным приемом системного анализа является построение модели, отображающей факторы и взаимосвязи в пространстве рассматриваемого объекта. Имидж может быть представлен как «черный ящик», воспринимающий определенное множество входных сигналов и генерирующий определенное множество выходных сигналов. При этом входные и выходные сигналы корректируются согласно некоторым закономерностям. На входе — основные компоненты, влияющие на формирование имиджа: реальные качества, идеализированные и/или сознательно гипертрофированные качества, приписываемые объекту.

Реальные качества имиджа представляют собой набор существенных свойств, который имманентно присущ объекту. Естественно этот набор существенно отличается в зависимости от того, является ли он элементом предметного мира (товар, природный объект) или общественных институтов (человек, организация, партия). Идеализированные качества являются набором тех свойств, которые складываются в общественном сознании как представление об этическом совершенстве, легенде (идеальный руководитель, депутат, друг). Сознательно гипертрофированные качества являются частью PR-технологий как с положительным, так и отрицательным знаками. С другой стороны, информационный вход можно подразделить по виду входящей информации: самопредставление, социальная перцепция, каналы средств массовой информации, слухи. Информационный выход системы представляет собой две ветви: индивидуальное, групповое и массовое сознание, а также с определенной погрешностью знание об объекте. Раскрывая «черный ящик», мы, в первую очередь, классифицируем структуру категории имидж.

Структуру объекта можно рассмотреть с позиции классификации ее по предметному и системному признакам. Предметная классификация всегда имеет свою историю, связанную с ходом становления представлений об объекте исследования, и имеет естественный тип (в зависимости от реальных свойств изучаемого объекта) и искусственный умозрительный тип (в зависимости от контекста теоретических установок при познании объекта). Системная классификация продолжает линию умозрительной. Основанием ее являются целостные свойства объекта, его структура, типология связей элементов и подсистем, функциональные свойства.

Таким образом, анализ имеющихся определений показывает, что в зарубежной профессиональной литературе, посвященной проблемам исследования имиджа, термин «имидж» употребляется в значении, которое можно было бы сформулировать следующим образом: отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления, а это означает, что термин «image» профессионалами интерпретируется как образ, понимаемый совокупностью не только материальных видимых характеристик объекта, но и идеальных невидимых его характеристик.

Большинство российских специалистов в данной области так и трактуют и переводят слово «имидж» как образ. Подобная интерпретация этого термина была бы приемлемой, если бы не тот факт, что в русском языке слово «образ» имеет несколько значений, в частности, такие, наиболее часто употребляемые:

- внешний вид, облик, наружность, внешность;
- живое, наглядное представление о ком-либо, о чем-либо, возникающее в воображении, мыслях кого-либо;
- форма восприятия сознанием явлений объективной действительности, воспроизведение сознанием предметов и явлений внешнего мира;
- обобщенное художественное восприятие действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления;
- характер, склад, направление чего-либо;
- способ, средство.

Подобная многозначность русского слова «образ» неизбежно ведет к появлению следующего вопроса: какое из этих значений русского слова «образ» наиболее ближе к английскому «image», ближе к слову «имидж» в том значении, в котором оно употребляется в русской речи?

Исходя из изложенного, следует полагать, что термин «имидж», если и может употребляться как синоним термина «образ» в значении внешний вид, то по отношению к человеку только в связи с обсуждением одной из составных частей имиджа, детерминируемой габитусом (внешним видом) человека, и тогда эту составную часть имиджа человека можно назвать габаритным имиджем, а по отношению к предмету только в связи с обсуждением одной из составных частей его имиджа, детерминируемый внешним видом предмета, отмечая при этом, что образ любого предмета — это психическое отражение, не обязательно только видимого.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, имидж какого-либо объекта — это нестереотипный образ, который может иметь стереотипную оценку (а может и не иметь ее), образ, могущий иметь рациональный или эмоциональный характер, возникший в психике человека — в сфере его сознания или подсознания в результате либо прямого восприятия тех или иных характеристик данного объекта, либо косвенного, на основе восприятия уже оцененного кем-то образа, на основе восприятия оценки этого образа, сформированного в психике других людей. При этом заметим, что, если имидж — это образ в описанном выше аспекте, то насколько приемлемо обратное утверждение: образ — это имидж, или по-иному, любой ли образ, возникший в психике человека в результате восприятия, является отражением характеристик этого объекта, прототипом образа? Это, в свою очередь, означает, что не каждый образ объекта (человека, предмета, системы), возникающий в психике человека или группы людей, может называться имиджем, а только тот, к прототипу которого у этого человека или людей есть определенное отношение, и тогда имидж можно определить так: имидж — это только тот образ, к которому у человека имеется определенное отношение. Иными словами, образ объекта — это отношение человека к сформированному у него в результате восприятия характеристик объекта образа этого объекта (человека, предмета, системы).

Значит, для того, чтобы образовался имидж, мало воспринимать те или иные характеристики объекта (человека, предмета, системы) и сформировать в своей психике образ этого объекта, еще необходимо, чтобы к этому образу, а точнее к прототипу этого образа, возникли определенное отношение, и определенная оценка этого образа и определенное мнение о прототипе этого образа. Поэтому получается, что имидж — это не столько образ, сколько отношение к образу и мнение об этом образе.

Далее, если имидж — это именно такой образ, к которому у человека, воспринявшего характеристики прототипа образа, есть определенное эмоциональное или рациональное отношение, то можно ли полагать имиджем образ самого себя? Доказано, что образ самого себя без презентации этого образа в психику другого человека (без восприятия характеристик этого объекта, без возникновения образа в психике другого человека) не может считаться имиджем. Это, в свою очередь, означает, что имиджем

человека можно назвать только тот оценочный образ этого человека, который возник у другого человека, а не у самого себя.

Следовательно, имидж объекта возникает, когда человек, входящий в определенную социальную группу людей, воспринимает внешние или внутренние характеристики какого-то объекта, другого человека, предмета или явления, в результате такого восприятия в психике этого человека возникает образ данного объекта, этот объект невольно соотносится человеком с собственной системой ценностей, в результате чего у человека возникает отношение к этому объекту в виде мнения. Поэтому имидж человека — это мнение о нем у группы людей в результате сформированного в их психике образа этого человека, возникшего вследствие прямого их контакта с ним или вследствие полученной о нем информации от других людей. По сути, имидж человека — это то, как он выглядит в глазах других людей, или каково о нем мнение других людей.

20. **Кузьмина О. В.**
Екатеринбург

ВЛИЯНИЕ СОЦИУМА НА ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Временная компетентность играет важную роль при ориентации человека в окружающем мире и способствует его адаптации в различных ситуациях. Становление личности происходит в течение длительного отрезка времени и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников — все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение человека и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Семья является уникальным институтом социализации, поскольку ее невозможно заменить никакой другой социальной группой. Именно в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека. Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, осмысливают первые нормы и ценности. Складываются субъективные оценочные суждения, определяемые значимыми отношениями, формируется характер, усваиваются нормы, развиваются социальные качества.

Те позиции, которые у ребенка формируют родители в системе социальных отношений, определяют в дальнейшем стиль жизни и жизненный план, который Э. Берн назвал жизненным сценарием.

В педагогике и психологии проведено достаточно большое количество исследований, посвященных анализу роли семьи и социального окружения в становлении нравственных позиций, эмоционально-волевой сферы, в формировании трудолюбия, ответственности, самостоятельности, в развитии практических трудовых навыков, умений сотрудничества, взаимопомощи. Однако остается мало освещенной проблема влияния семьи и близкого социального окружения на развитие временной компетентности. Хотя временная компетентность личности сегодня выступает одним из оснований успешности человека. Временная компетентность рассматривается нами как системная характеристика личности, включающая в себя единство мотивационно-смысловых и регуляторных характеристик и обеспечивающая максимальную эффективность в упорядочивании, планировании времени и реализации действий при минимальных временных затратах. Временная компетентность позволяет соединить воедино природное, социальное и индивидуальное время. Под временной компетентностью понимают умение управлять собой и другими во времени через адекватное восприятие, рациональное планирование, распределение и использование времени для достижения целей. Временная компетентность включает в себя способность правильно определять свою деятельность во временном контексте, точно устанавливать временные затраты для тех или иных заданий, оптимально конструировать программу достижения цели во временном пространстве, контролировать временной график выполнения заданий.

С целью определения особенностей влияния семейных условий и социального окружения на развитие компонентов временной компетентности в юношеский и зрелый возраст нами было проведено

эмпирическое исследование. В качестве испытуемых выступили студенты заочного факультета Уральского гуманитарного института (64 человека). Средний возраст испытуемых 25 лет. К этому периоду жизни у человека складывается система временного взаимодействия с окружающим миром, проявляются навыки целеполагания, планирования времени, его контроля и регулирования.

В качестве психологического инструментария были использованы две методики. Для диагностики особенностей семейных взаимоотношений в детстве были взяты шкалы **FAM**, **ERZIEN**, **SOZLAG** биографического опросника (**BIV**). Исследование особенностей организации времени и деятельности осуществлялось на основе методики «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов). Доказательство статистически значимых различий проводилось пакетом обработки статистической информации SPSS с применением непараметрического **U** критерия Манна—Уитни. Статистически значимые различия в показателях самоорганизации у людей, испытывающих на себе благоприятные или негативные воспитательные воздействия в детстве в родительской семье, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Статистические различия в самоорганизации у людей
с разным воспитательным воздействием в семье (при $p > 0,1$)**

№	Показатели самоорганизации	Значения U Манна—Уитни
1.	Ориентировка в ситуации	0,878
2.	Прогнозирование будущего	1,805 *
3.	Целеполагание	0,213
4.	Планирование	0,506
5.	Выработка критериев оценки качества	0,157
6.	Принятие решений	0,522
7.	Самоконтроль деятельности, времени	1,694 *
8.	Коррекция действий	0,654

Примечание: * обозначены статистически значимые различия.

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что существуют различия в прогнозировании будущего ($U = 1,805$, при $p > 0,1$) и самоконтроле деятельности ($U = 1,694$, при $p > 0,1$) у людей, испытывающих разное влияние семьи.

При высоких показателях выраженности воспитательного воздействия, характеризующегося негативным воспитательным поведением родителей, неврозогенным стилем воспитания и отрицательным характером взаимодействия между родителями, выраженность самоконтроля своей деятельности и своего времени ниже, чем при низких показателях воспитательного воздействия, которые характеризуются как благоприятные, с хорошими взаимодействиями между родителями.

Воспитательные воздействия по-разному способствуют и развитию прогнозирования своего будущего. При негативном воспитательном поведении, при неврозогенном стиле воспитания в меньшей степени проявляются способности к прогнозированию будущего, чем при благоприятном.

В остальных показателях самоорганизации различий не было обнаружено.

Анализ взаимоотношений в семье и самоорганизации (табл. 2) позволяет сделать следующие выводы.

Взаимоотношения в семье в детские и юношеские годы в результате анализа шкалы **FAM** биографического опросника были дифференцированы на «хорошие» и на «неудовлетворительные». «Хорошие» взаимоотношения в семье характеризуются позитивными взаимодействиями между родителями, адекватным отношением семьи к окружающему миру. «Неудовлетворительные» взаимоотношения определяются как негативное взаимодействие между родителями, неадекватное отношение семьи к окружающему миру.

**Статистические различия в самоорганизации у людей
с разными взаимоотношениями в семье в период детства и юности**

№	Показатели самоорганизации	Значения U-Манна—Уитни	Уровень значимости
1.	Ориентировка в ситуации	2,632 *	$p > 0,05$
2.	Прогнозирование будущего	1,216	$p > 0,05$
3.	Целеполагание	0,458	$p > 0,05$
4.	Планирование	2,262 *	$p > 0,05$
5.	Выработка критериев оценки качества	2,289 *	$p > 0,05$
6.	Принятие решений	1,727 *	$p > 0,1$
7.	Самоконтроль деятельности, времени	1,982 *	$p > 0,1$
8.	Коррекция действий	1,495	$p > 0,05$

Примечание: * обозначены статистически значимые различия.

Анализ различий в показателях самоорганизации у людей с «хорошими» и «неудовлетворительными» отношениями в семье позволяет сделать следующие выводы: при «хороших» взаимоотношениях в семье в детстве, в период юности и зрелости у человека в большей степени проявляются умения ориентироваться в ситуации ($U = 2,632$, при $p > 0,05$), планировать ($U = 2,262$, при $p > 0,05$), принимать решения ($U = 1,727$, при $p > 0,1$) и осуществлять контроль деятельности и поведения ($U = 1,982$, при $p > 0,1$), чем у людей, у которых взаимоотношения в семье в детские годы определялись как «неудовлетворительные».

Анализ влияния социального окружения личности на ее самоорганизацию показал следующие различия (табл. 3).

Таблица 3

**Статистические различия в самоорганизации у людей,
испытывающих средний и высокий уровень эмоционального напряжения
от влияния факторов внешней среды в период детства и юности**

№	Показатели самоорганизации	Значения U-Манна—Уитни	Уровень значимости
1.	Ориентировка в ситуации	0,369	$p > 0,05$
2.	Прогнозирование будущего	2,926 *	$p > 0,01$
3.	Целеполагание	2,068 *	$p > 0,05$
4.	Планирование	0,924	$p > 0,05$
5.	Выработка критериев оценки качества	1,987 *	$p > 0,01$
6.	Принятие решений	0,450	$p > 0,05$
7.	Самоконтроль деятельности, времени	0,071	$p > 0,05$
8.	Коррекция действий	1,830 *	$p > 0,1$

Примечание: * обозначены статистически значимые различия.

Статистически значимые различия были получены в выраженности показателей самоорганизации у людей, испытывающих высокое и среднее эмоциональное напряжение от влияния факторов внешней среды в детские годы. Те люди, которые в детские годы испытывали высокое эмоциональное напряжение от различных факторов окружающей среды, в зрелые годы лучше прогнозируют свое будущее ($U = 2,926$, при $p > 0,01$), ставят перед собой цели ($U = 2,068$, при $p > 0,05$), вырабатывают критерии по которым можно оценить качество работы ($U = 1,987$, при $p > 0,01$), и осуществляют коррекцию действий ($U = 1,805$, при $p > 0,1$), чем люди, имеющие средний и низкий уровень эмоционального напряжения от факторов внешней среды в детстве.

Проведенное исследование позволило выделить различия в проявлении самоорганизации деятельности и времени в зависимости от социальных факторов социальной среды.

21. Соловьев Г. Е.

Ижевск

БИОГРАФИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Проблема жизненного пути и отношения субъекта к своей жизни становится предметом внимания лишь в последнее время. В рамках биографического подхода особый интерес представляет изучение различных аспектов развития человека на разных этапах жизненного пути. В исследованиях западных ученых биография рассматривается как «инстанция социализации». Помимо социальных институтов, жизненный опыт человека может оказывать влияние на процессы трансформации истории жизни [3, S. 8].

Исследование проблем индивидуального переживания времени, выбора личностью собственной темпоральной стратегии и вариативности жизненных стилей в социокультурной среде представляет несомненный интерес. В системе отношений человека к миру следует выделить отношение к ходу своей жизни, к своей биографии. Каждый человек (осознанно или неосознанно) пытается реконструировать, осмыслить пройденные этапы жизненного пути и запланировать предстоящие события. Именно ощущения, восприятия, переживания, оценки собственной жизни, а также отношение к ней составляют суть биографического становления и развития человека.

Биографическое развитие представляет собой процесс оценки и осмысления человеком отдельных разрозненных биографических эпизодов, объединения их в связную, непротиворечивую картину мира. Благодаря этой внутренней работе отдельные факты и события биографии оказываются включенными в целостную смысловую связь и образуют индивидуальную историю человека.

В изучении биографического развития человека актуальным представляется исследование классификации событий и выделение из всей совокупности наиболее значимых, установление между ними причинно-следственных связей, осмысление логики жизненного пути, его направленности и смысла. Важны не сами события, а их место в общей картине жизненного пути человека. Поэтому оценке и осмыслению подвергаются лишь те события, которые приобрели биографический статус (критические события и их роль в социализации).

В последние годы растет интерес к возрастной динамике биографического развития человека, к познанию его закономерностей. В научной литературе акцентируется внимание на определении периода начала биографического развития личности. Становление биографического сознания личности происходит в дошкольном возрасте, когда начинает формироваться «автобиографическое Я» [2]. Особое внимание исследователей привлекают подростковый и юношеский возраст, когда происходит открытие собственного «я» на социальном, личностном и экзистенциальном уровнях, происходит определение своего предназначения и осуществляется поиск средств его осуществления.

Подростковый и юношеский возраст — период, когда перед молодым человеком открываются новые перспективы, формируется субъективная картина жизненного пути и актуализируется проблема смысла жизни. В рамках указанной возрастной тенденции актуальной представляется проблема актуализации осознания молодыми людьми событий своего жизненного пути, осмысления многовариативности событий прошлого, настоящего и будущего и связей между ними. В связи с этим целесообразна разработка форм и методов актуализации процессов осознания и осмысления хода жизни, рефлексии событийной структуры жизненного пути.

Практически не изученным остается зрелый возраст — период активного профессионального и личностного развития, наполненного событиями биографического характера. Биографические ориентации ранней юности в зрелом возрасте подвергаются критическому анализу, собственная история жизни соотносится с «социальным расписанием», представляющим неинституализированную форму социального контроля и временной регуляции жизни индивида в обществе. Кризис середины жизни можно рассматривать как период реконструкции и конструирования жизненной истории, как биографический кризис.

Особый теоретический и практический интерес представляет старость как этап жизни, для которого характерно стремление к обобщению прожитой жизни, построению целостной биографии. Старость — этап конечной интеграции, объединения индивидуальных фактов, событий жизни в единое смысловое поле. Психосоциальная реабилитация пожилых людей возможна на основе работы над жизненными история-

ми, выбора контекста анализа биографий, формировании позитивного отношения к жизни, что позволяет им увидеть в структуре жизненного пути новые задачи, жизненные роли и перспективы [2].

В пожилом возрасте усиливается тенденция к усилению оценки событий жизни, фактов и ситуаций, желание осознать свою жизнь как единое целое. Обращенность к прошлому связана также с тем, что пожилой человек уже не видит перспектив будущего, поэтому работа с прошлым является одной из стратегий существования в этом возрастном периоде.

Развитию представлений о биографическом развитии человека сопутствует интерес к его половым различиям. Когнитивные различия в восприятии жизненного пути являются следствием влияния существующих в обществе полоролевых стереотипов. Асимметрия гендерных жизненных стратегий обусловлена также различиями в событийности мужчин и женщин, типами темпоральности и ориентациями на области жизненного мира. Различие темпоральных стратегий, жизненных сценариев мужчин и женщин обусловлено также системой взглядов, убеждений и ожиданий относительно разных полов, которые находят воплощение в реальных взаимоотношениях в семье, детском саду, школе.

Мужчины и женщины по-разному воспринимают и оценивают свою жизнь. Несмотря на то, что мужчины и женщины включены в один и тот же процесс исторического развития, переживают одинаковые периоды жизни, они имеют разные сферы приложения своих сил и устремлений. Так, мужчины чаще оценивают свою жизнь сквозь призму профессиональной деятельности, а история жизни женщины представляет собой историю брака.

Особый интерес представляет биографическое развитие инвалидов, имеющих ограниченные возможности для развития и самореализации в социуме. Наличие недуга (врожденного или приобретенного), осознание инаковости может стать фактором, влияющим на отношение человека к себе и миру, определяющим содержание и структуру жизненной истории. Восприятие жизненного пути инвалидами обусловлено их отношением к недугу. Исследования свидетельствуют, что для инвалидов характерно особое восприятие жизненного пути: идеализация прошлого, пессимистическое восприятие настоящего и страх перед будущим. Реабилитационная работа, направленная на активизацию биографического мышления может осуществляться также с детьми-сиротами, беспризорниками, правонарушителями.

Биографическая социализация человека, ее закономерности и динамика, возрастные особенности и половые различия изучены недостаточно. В дальнейшем целесообразно изучить биографическое развитие в контексте общественно-исторических событий, указать на закономерности проявления общественных процессов в индивидуальной жизни, определить, что делает событие общественной жизни фактором индивидуальной биографии.

Литература

1. Соловьев Г.Е. Биографический метод в социальной педагогике и социальной работе. — Ижевск, 2009.
2. Соловьев Г.Е. Особенности биографической работы с дошкольниками // Традиции и инновации в образовании. Матер. VII науч.-практ. конф. Вып. 7. — Ижевск, 2008. — С. 130—132.
3. Biographische Sozialisation. / Hrsg. von E.M. Hoernig. — Stuttgart, 2000.

22. ЛАБУНСКАЯ В. А.

Ростов-на-Дону

ВИЗУАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ФЕНОМЕН «ОБЕСПОКОЕННОСТИ ВНЕШНИМ ОБЛИКОМ»

В последнее время в связи с усилением роли визуальной культуры и расширением визуальных способов презентации различных аспектов жизни человека отмечается существенный рост интереса к проблеме внешнего облика и его конструирования в различных социальных контекстах. Стремление к совершенствованию своего внешнего облика, «обеспокоенность своей внешностью достигла размеров эпидемии» [9, С. 15].

Длительный период времени западными психологами обсуждается феномен «нормативной неудовлетворенности внешним обликом» и разрабатывается социальная психология внешнего облика [11], в рамках которой рассматриваются несколько видов обеспокоенности своим внешним обликом: «социальное чувство неловкости, связанное с внешним обликом»; «сексуальное чувство неловкости, связанное с внешним обликом» и «физическое чувство неловкости, порожденное внешним обликом» [10].

Феномен «нормативной неудовлетворенности внешним обликом» и эскалация различных видов «обеспокоенности» им объясняются, как правило, тем, что внешность человека играет особую роль в процессах социального взаимодействия, а также влиянием современных СМИ на выстраивание идеального образа внешности. К этой точке зрения присоединяется большое количество исследователей, считающих, что СМИ, реклама пропагандируют не только «идеальные образцы внешности», но и отношение к облику человека, несоответствующему транслируемым конструктам внешнего облика. Владелец сконструированной внешности-эталоны наделяется социально привлекательными чертами, что способствует росту числа людей, стремящихся изменить свой внешний облик. В этой связи исследователи утверждают, что визуальные средства информации ответственны, в определенной мере, за появление такого большого количества людей, испытывающих чувство неловкости, порожденное их внешним обликом. Вместе с этим, они отмечают, что значимость внешнего облика в человеческой культуре обуславливает «нормальность некоторой обеспокоенности по поводу своего внешнего облика».

С социально-психологической точки зрения, «нормальность некоторой обеспокоенности по поводу своего внешнего облика» обусловлена ролью Другого в формировании представлений человека о своем внешнем облике и отношении к нему. Еще М.М. Бахтин писал о том, что представленность внешности, «тела» Другому — это одно из его важнейших свойств. При этом он отмечал, что восприятие своего внешнего облика в ценностно-эстетическом плане возможно только тогда, когда человек занимает по отношению к самому себе позицию Другого [1]. В мире визуальной культуры «позицию Другого», «чужого взгляда», влияющего на формирование интерпретационно-оценочных схем внешнего облика, выполняют различные социальные институты, реализующие определенные гуманитарные технологии (например, телепередача «Модный приговор»). Они формируют типы внешнего облика, можно сказать, «видимого человека», а вместе с ними задают параметры образа жизни, соответствующие отношения, состояния, представления о том, как должны «выглядеть феминность и маскулинность», какой должен быть внешний облик у людей, принадлежащих к различным возрастным и иным группам.

Существуют различные направления исследований, в которых ставилась задача описать типы внешнего облика, иными словами, создать вербальные или визуальные конструкты внешности, направляющие идентификацию и самоидентификацию человека. Для этих целей вводятся различные критерии стратификации общества, один из них — это «качество внешнего облика», которое сопряжено с социокультурным конструированием того, как должен выглядеть человек, принадлежащий к той или иной группе [5; 8]. «*Dress-, look-, thing-, brand-code*» (Красильников Р.Л., 2006) используются в практиках современной повседневности для определения типа человека; в этой связи субъект, находящийся внутри данной коммуникационной системы, обращается к ценностно-смысловому, семиологическому анализу различных компонентов как своего, так и чужого (другого) внешнего облика.

Зависимость идентификации человека на основе его внешнего облика от сложившихся визуальных конструктов подтверждается выводами исследования К.В. Душенко [6], которая указывает на гендерное измерение внешнего облика («героиня» «смотрит на себя глазами героя-мужчины»). Оценки соответствия определенным визуальным конструктам детерминированы этим «взглядом» [3].

Проблема «маскулинизации взгляда», зависимость идентификации и самоидентификации от «правил чужой игры» постоянно обсуждается в рамках визуальных исследований. В них также акцентируется внимание на проблеме переживания «бытия под взглядом» (см., например, [7]). Человек, находясь в поле визуальных практик, научается пребывать под взглядом, усваивает предлагаемые «визуальные коды», формирующие и взгляд самого человека, и окружающий его мир, и его жизнь. Особенно преуспели в этом деле, так называемые, гендерно-ориентированные иллюстрированные журналы. Конструируя образы мужественности и/или женственности, они становятся создателями «нового взгляда» или «нового образа» современного мужчины и женщины. Одной из задач этих изданий является формирование идентификационной системы [4]. В «гламурных журналах» формируется новый социальный стандарт внешнего облика: естественная неестественность. Более того, в соответствующих исследованиях подчеркивается, что СМИ, в том числе иллюстрированные журналы, создают эклектичные наборы характеристик внешнего облика.

Мы акцентируем внимание на том, что внешность человека всегда включена в гендерно-возрастные стереотипы, она является, в первую очередь, презентацией феминности—маскулинности, статусно-ролевых характеристик личности, ее системы отношений с миром, именно это становится содержанием такого параметра внешности человека, как «выразительность». Мы полагаем, что интерпретационно-оценочное отношение к внешнему облику — это презентация интегрированных интерпретаций взаимосвязей между внешним и внутренним, между «визуальными конструктами» и внутренним миром человека, которые изменяются в соответствии с этапами жизни, с актуальными контекстами и ситуациями жизнедеятельности, определяющими ценность внешнего облика и его связей с особенностями личности.

Выявляя причины «тотальной неудовлетворенности», «обеспокоенности» своим внешним обликом, мы также солидарны с теми авторами, которые считают, что внешний облик человека определяется доминирующими в обществе гендерно-возрастными, статусно-ролевыми конструктами. Исходя из этого положения, интерпретационно-оценочное отношение к своему внешнему облику обусловлено множественностью интерпретаций гендерно-возрастных конструктов внешнего облика. Сам феномен «обеспокоенности своим внешним обликом» порожден интерпретациями значимости внешнего облика в современном обществе.

В процессе интерпретации своего внешнего облика человеку необходимо, во-первых, выбрать и совместить меру соответствия внешнего облика своему внутреннему миру и функционирующим в социуме гендерно-возрастным, статусно-ролевым конструктам внешнего облика. Во-вторых, соотносить оценки с определенными жизненными событиями, с тем, какой смысл имеет для субъекта определенный этап его жизненного пути (Логинова Н.А., 2001). Жизненные события, сопряженные с этапом жизни, могут придавать особую значимость внешнему облику и влиять на динамику интерпретационно-оценочного отношения к нему. В исследованиях Е.В. Белугиной [2], Я.Б. Наровской (2006) показано, что как женщины, так и мужчины, считающие, что выглядят моложе, чем большинство людей их возраста, что с возрастом они не теряют свою внешнюю привлекательность и становятся все более мужественными (мужчины), все более женственными (женщины), отличаются высоким уровнем жизненной удовлетворенности.

Такой подход к объяснению феномена «обеспокоенности своим внешним обликом» отличается от подходов, акцентирующих внимание либо на внешней детерминации (визуальные конструкты внешнего облика, транслируемые различными СМИ), либо на биологической, физиологической, рассматривающей изменения внешнего облика и отношения к нему как функцию возрастных изменений. Действительно, этапы жизненного пути, совмещенные с возрастом человека, фиксируют, прежде всего, изменения во внешнем облике человека: трансформации телесности, оформления внешнего облика, экспрессивных паттернов поведения. Но такой вывод, являясь правомерным, частично объясняет феномен «обеспокоенности своим внешним обликом». Об этом свидетельствуют существенные индивидуальные различия самооценок внешнего облика людьми, принадлежащими к одной и той же возрастной группе. Эти подходы (внешняя детерминация; визуальные конструкты внешнего облика; неизбежность возрастных изменений внешнего облика) не учитывают значимость для самого субъекта его внешнего облика, а также того, в какой степени он является «смысловым центром» жизни, в какой мере успехи, карьерный рост, удовлетворенность личной жизнью связываются с особенностями внешнего облика.

На наш взгляд, «обеспокоенность своим внешним обликом» сопряжена не столько с возрастными факторами его изменения, с навязываемыми «визуальными конструктами», сколько с жизненными событиями и той ролью, которая отводится внешнему облику в этих событиях. Человек пересматривает внутреннее видение самого себя в соответствии с жизненной ситуацией. Трансформации «внутреннего видения самого себя» затрагивают, в первую очередь, интерпретационно-оценочное отношение к своему внешнему облику, актуализируя различные виды «обеспокоенности» внешним обликом.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986.
2. Белугина Е.В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2003.
3. Вайнштейн О. Розовый роман как машина желаний // Новое литературное обозрение. — М., 1996. — № 22. — С. 303—330.
4. Вайнштейн О. Улыбка чеширского кота: взгляд на российскую модницу // Женщина и визуальные знаки. — М., 2000. — С. 30—43.

5. Валиулина С.В. Структуральный и экзистенциальный смысл категорий внутреннее-внешнее (в контексте исследования современного общества): Автореф. дис. ... канд. философ. наук. — Самара, 2007.
6. Душенко К.В. Формула женского счастья: серийный любовный роман // Человек: образ и сущность (Гуманитарные аспекты). Ежегодник. — М.: Изд-во Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2000. — С. 65—74.
7. Малви Л. Визуальное удовольствие и нарративный кинематограф // Антология гендерной теории. — Минск: Пропилеи, 2000. — С. 280—297.
8. Нестерова-Маликова К.Г. Особенности идентификации женщин с группой предпринимателей на основе их внешнего облика: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2003.
9. Рамси Н., Харкот Д. Психология внешности. — М.; СПб.: Питер, 2009.
10. Harris D., Carr A. The Derriford Appearance Scale (DAS59): a new psychometric scale for the evaluation of patients with disfigurements and aesthetic problems of appearance // British Journal of Plastic Surgery. — 2001. — Vol. 54. — P. 216—222.
11. Rodin J., Silberstein L., Streigel M. Women and weight: a normative discontent // Nebraska Symposium on Motivation, 32: Psychology and Gender. — 1985. — P. 267—308.

23. БАРАНОВ А. А.

Ижевск

СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Современное российское общество переживает сложный период трансформации основных ценностных систем, что находит свое отражение в экономической, политической, культурно-духовной, социальной сферах. Уникальность процессов общественных изменений в России обусловлена прежде всего тем, что интегрируемые в общественное и личностное сознание ценности прежде фактически никогда не были доминирующими. Даже попытки проведения глубоких реформ второй половины XIX и начала XX веков не были полностью реализованы. Можно определенно сказать, что в России всегда сохранялись предпосылки противоречия между интересами государства и интересами общества. И на этом фоне проблемы свободы и безопасности личности становились вторичными, что порождало конфликты личности и государства, личности и общества.

Мировая история дает примеры устранения подобных противоречий и источников конфликтов в таких основных формах, как: эволюция социальной системы, основанная на развитии гражданских основ общества и утверждении прав и свобод личности; в данном случае источник противоречия интересов государства, общества и личности нейтрализуется провозглашением приоритета общечеловеческих ценностей, достижением общественного консенсуса и правовой обусловленностью функционирования государства.

Следует отметить, что различные формы снятия противоречий между личностью и обществом, личностью и государством в каждом конкретно-историческом случае их реализации имеют характерные национальные особенности, которые также могут быть рассмотрены и систематизированы как прецеденты мировой истории.

Отсутствие противоречий между обществом и личностью (конечно, это может наблюдаться только в идеальной, а значит объективно несуществующей системе) и будет характеризоваться как полная социальная безопасность личности.

Из закона Российской Федерации «О безопасности» (1992) следует, что безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы представляют собой совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. Уже в этом документе его разработчиками использован уровневый принцип дифференциации безопасности на личностную, общественную и государственную.

Основоположником учения о психологии безопасности образовательной среды И.А. Бaeвой (2002; 2006) также предложены разные плоскости анализа безопасности:

- 1) как процесс (психологическая безопасность создается фактически заново каждый раз, когда встречаются участники социальной среды);
- 2) как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества;
- 3) как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям.

Кроме того, автором заявлены приоритеты (аспекты) рассмотрения структуры изучаемого феномена: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности.

Эвристичность уровневого метода изучения сущности феномена (в нашем случае — безопасности) как разновидности типологического подхода заключается в том, что появляется возможность выявления не одной, а нескольких независимо существующих различных структур изучаемых процессов и феноменов. То есть наряду с универсальными, общими для всех свойствами существует большое количество тенденций, потенциалов и закономерностей, проявляющихся только в рамках определенных типов. Соответственно, сравнивая психические объекты на основе уровневого анализа, появляется возможность более глубоко проникнуть в природу интересующего нас явления.

Если строить исследовательскую психологическую платформу, исходя из сущности человека как психофизиологической системы, то есть из его биологической организации (организма) и социальной репрезентации, то в качестве более продуктивной идеи, на основе которой существенно легче операционализировать (создать необходимые условия) и конвертировать научное знание в конкретные прикладные превентивные и коррекционные технологии обеспечения безопасности личности, на наш взгляд, может выступить несколько иная уровневая структура.

Первый уровень приложения — безопасность индивида («Я-организм»).

Второй — безопасность собственно личности («Я-индивидуально-своеобразная система»).

Третий уровень — социально-психологическая безопасность личности («Я-другие»).

Такое структурное деление позволяет облегчить процесс соотнесения запросов личности с необходимыми внешними условиями обеспечения ее безопасности.

Так, в нашей схеме на первом, психофизиологическом уровне обеспечения безопасности участников образовательного процесса прежде всего релевантными будут соблюдение противопожарных требований, санитарно-гигиенических норм, профилактика терроризма и экстремизма, все то, что связано с превенцией угроз, наносящих вред физическому благополучию (здоровью) субъектов учебного заведения.

Второй уровень безопасности личности (и ее обеспечение) вытекает, в первую очередь, из основного регулятора активности — потребности-мотивационной сферы.

Состояние эмоционального комфорта и потребность в нем специально выделяются представителями гуманистического направления в психологии. А. Маслоу в своей иерархии потребностей человека выделяет потребность в безопасности, которая в раннем возрасте обеспечивается родителями. Это безопасность от страха, защита от боли, гнева, неустроенности. Она относится к потребностям первого уровня и должна быть удовлетворена после удовлетворения потребностей нужды (физиологических). Удовлетворение потребности в безопасности служит необходимым условием для возможности удовлетворения потребностей второго уровня — потребностей развития. Удовлетворение потребности в безопасности продуцирует чувство благополучия. Для его возникновения и стабилизации необходимо стабильное окружение и уверенность в его стабильности и закономерности.

Межличностные отношения становятся определяющими для социально-психологической безопасности потому, что именно отношения к Другим и с Другими обуславливают ощущение защищенности, сохранности, целостности субъекта. В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан со множеством Других, возникает система отношений, нарушение которой приводит к снижению ее устойчивости, разбалансированности всех ее элементов, напряженности внутри всей системы. Наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных.

Таким образом, можно говорить о социально-психологической безопасности как явлении, возникающем в процессе общения и взаимоотношений людей друг с другом. При этом именно субъект отношений — активный, общающийся, развивающийся — в отношениях с другими имеет возможность, осознавая свои взаимосвязи с миром и людьми, преодолевать различного рода неблагоприятные воздействия для обеспечения своей безопасности, сохранения своей целостности.

Основными показателями социально-психологической безопасности (в соответствие с когнитивным, эмоционально-мотивационным и конативным компонентами межличностных отношений) могут являться гармоничный характер взаимодействий и взаимоотношений, удовлетворенность межличностными отношениями, чувство защищенности (устойчивость к негативным психологическим воздействиям) отсутствие напряженности, трудностей, нарушения в отношениях (в том числе в общении), защищенность от несанкционированных вторжений (интервенций).

Психологическим условием реализации социально-психологической безопасности является диалогическое общение, основными нормами которого выступают эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, уважение к партнеру, безоценочность личностных качеств субъектов процесса жизнедеятельности, доверительность и искренность выражения чувств и состояний. И именно на этом уровне репрезентации субъекта познания, общения и деятельности происходит интеграция (определяется общее, а не особенное) психологической (внутренне заданной) и социальной (внешне обусловленной) безопасности личности.

24. Львов Д. Е.

Ижевск

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ НАМЕРЕНИЯ СУБЪЕКТА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЛИЯНИЯ

Начиная обсуждение структуры намерения субъекта межличностного влияния, необходимо заметить, что намерение рассматривается психологами как структурный компонент различных механизмов регуляции активности. Так, К. Левин (1926; 1935) полагал, что активность субъекта детерминирована большим количеством «напряженных систем», которые представляют собой цели, идущие от самого субъекта, либо заданные извне. Поскольку намерения, по мнению К. Левина, имеют отношение к потребностям, но не сводятся к ним, он предложил закрепить за ними термин «квазипотребности». Механизм регуляции активности субъекта К. Левин выводит из процесса взаимодействия субъекта и ситуации. По его мнению, в механизм включены два компонента: намерение (квазипотребность) и объекты реальности либо события. Х. Хекхаузен (1989), так же, как и К. Левин, рассматривает намерение, как одну из ключевых частей механизма детерминации активности субъекта. Однако в отличие от К. Левина он рассматривает намерение не в качестве компонента потребности субъекта, но называет намерение активным состоянием мотива субъекта. По мнению Х. Хекхаузена, задачей мотивационных процессов является перевод мотива из латентного состояния (потребность) в активное состояние (намерение). Момент перехода мотива из латентного в активное состояние оказывается границей, отделяющей мотивационную фазу механизма детерминации от волевой фазы. Мотивационная фаза завершается принятием решения — своеобразной границей, отделяющей мотивационную фазу и волевою. Волевая фаза заключается в реализации намерения путем инициирования действия. Механизм перехода мотива из латентного в активное состояние получил название «модель Рубикона».

Ю. Куль (1983) рассматривал категорию «намерение» во взаимосвязи с волевыми процессами. Намерение он рассматривает в качестве центральной когнитивной структуры, координирующей работу всех волевых процессов.

Ф. Зимбардо, М. Ляйппе (2000) рассматривают намерение как компонент установочной системы. Мы также рассматриваем намерение в качестве значимого структурного компонента механизма регуляции активности субъекта, но в контексте процесса межличностного влияния. В данном контексте намерение выступает в качестве приоритетной стадии процесса межличностного влияния. На этой стадии происходит символическое моделирование смыслов, процесса и результатов межличностного влияния. На следующей стадии — стадии взаимодействия — субъекты осуществляют свои намерения. На третьей стадии — стадии изменений — субъекты соотносят результаты взаимодействия со своими намерениями. Стадии межличностного влияния реципрокно связаны друг с другом.

Реципрокная система межличностного влияния функционирует как единое целое. Она действует подобно реципрокной иннервации — рефлекторному механизму, обеспечивающему иннервацию взаимосвязанных групп скелетных мышц, участвующих в осуществлении сложных координированных движений. Изменения в одном компоненте реципрокной системы одновременно приводят к изменениям и в других ее компонентах. Анализ структуры намерения субъекта, как приоритетного компонента реципрокной системы, позволит приблизиться к пониманию психологических механизмов межличностного влияния.

По нашему мнению, структура намерений субъекта состоит из трех компонентов: репрезентации нравственного, ориентационного и операционного выборов субъекта. Функция нравственного компонента намерения заключается в осуществлении субъектом этического выбора по отношению к другому субъекту. Функция ориентационного компонента состоит в определении субъектом смыслового вектора собственной активности. Функция операционного компонента — выбор субъектом способов влияния. По нашему мнению, базовым компонентом активности субъекта в процессе межличностного влияния является его нравственный выбор замыслов и поступков по отношению к другому человеку, проявляющийся в процессе взаимодействия с ним в использовании различных стратегий межличностного влияния. Нравственный выбор — это не процесс размышления об этичности собственных замыслов и действий по отношению к другому человеку. На наш взгляд, это базовый когнитивный конструкт, которым осознанно или нет руководствуется субъект во взаимодействии с другим человеком. Мы согласны с точкой зрения П.А. Сорокина (1950), который считал, что при всем разнообразии этических взглядов в обществе нравственный выбор человека ограничен этическим сознанием общества. Он описал три системы этики, которые на разных стадиях развития общественного сознания становились преобладающими. Идеациональная этика направлена на единение со сверхчувственным Абсолютом (Бог, дух, идея). Разные по форме, но одинаковые по содержанию этические системы индуизма, буддизма даосизма, зороастризма, иудаизма считают эмпирический мир чувств с его идеалами псевдореальностью и видят этическую ценность в сверхчувственном мире Бога или Абсолюта. Нормы такой этики рассматривают чувственные удовольствия как источник несчастья или как препятствия на пути достижения единения с Абсолютом. Человек в идеациональной системе этики создан по образу и подобию Бога и, соответственно, является абсолютной ценностью. Идеациональная этика защищает человека от использования его в качестве средства достижения цели. Идеациональной системе этики противопоставлена чувственная, к которой П.А. Сорокин относит все утилитарные, гедонистические и эвдемонистические концепции этики. Основная цель постулатов чувственной этики заключается в стремлении к увеличению чувственного счастья, удовольствия и комфорта. По мнению П.А. Сорокина, именно эта система приводит к деградации нравственных ценностей и, как следствие, к произволу в системе права, порождая конфликты, борьбу, ненависть и диктат грубой силы. Причиной правового хаоса, по его мнению, является релятивизм нравственных ценностей. Объявляя их чистыми условностями, люди считают необходимым учитывать высшие этические ценности только тогда, когда это соотносится с их интересами. Идеалистические нравственные нормы, относящиеся к третьей системе этики, представляют собой промежуточный синтез идеациональных и чувственных ценностей. Подобно идеациональной этике, этика идеалистическая видит высшую ценность в Боге и в человеке, благословленным божьим даром, однако она положительно оценивает те чувственные ценности, которые благородны и не противостоят Абсолюту. Идеалистические нравственные постулаты рассматривают в качестве полноценной ценности только те из них, которые, с одной стороны, в качестве высшей ценности рассматривают Бога и человека, а с другой, ведут к увеличению переживаний счастья человека. По нашему мнению, субъект, руководствуясь одной из трех систем этики, преобладающих в обществе, осознанно или неосознанно осуществляет нравственный выбор: относиться к другому человеку как к цели (гуманизм) или как к средству (утилитаризм); относиться к нему с любовью (альтруизм) или разрушать с ним отношения, себя и другого (авторитаризм, садомазохизм); стремиться к самосовершенствованию и развитию отношений с другими людьми (перфекционизм) или придерживаться проверенных временем, но уже отживших отношений, проявляя враждебность ко всему новому в отношениях (консерватизм); выстраивать отношения с другими людьми, так, чтобы удовлетворять только свои интересы (макиавеллизм, эгоизм, индивидуализм) или взаимодействовать с людьми ради социальной пользы (коллективизм).

Структурные компоненты организуют и упорядочивают активность субъекта межличностного влияния. В результате их согласованной работы субъект перед процессом взаимодействия совершает нравственный выбор в отношении другого субъекта. Далее он конструирует образ желаемого будущего, ориентируясь на свои потребности и, возможно, потребности другого субъекта. А затем выбирает психологические стратегии воздействия, моделируя различные варианты будущего взаимодействия.

25. Казакова Т. В.
Лесосибирск

ДУХОВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Современная психология личности, изучающая человека во всем многообразии его проявлений, совершенно незаслуженно обделяет своим вниманием проблему духовности. Духовностью называют поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самообразования. Точнее, духовность — деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека, без которой невозможны ни самостоянье человека, ни его величие.

Духовность есть условие движения к вершинной психологии, которая, согласно Л.С. Выготскому, определяет не глубины, а вершины личности. Жизненное самоосуществление как раз и является вершиной становления любого человека.

Именно духовность и является той важной составляющей, которая сподвигает человека на процесс жизненного самоосуществления. Считаю уместным процитировать Г.Г. Шпета: «Только дух в подлинном смысле реализуется — пусть даже материализуется, воплощается и воодушевляется, т. е. осуществляется в той же природе и душевности, но всегда возникает к реальному бытию в формах культуры... «В себе» он только познается, в себе он только идея. Культура, искусство — реальное осуществление» (Шпет, 1989). Ведь духовные цели есть внутренние психические репрезентации желаемых состояний, которые человек определяет как важные и для достижения которых он прилагает усилия.

Духовные стремления представляются реальным воплощением предельного устремления в человеческой жизни.

Процесс самоосуществления подразумевает целенаправленную активность человека: по отношению к самому себе она означает стремление более ясно и глубоко испытывать свои чувства, желания, убеждения; найти доступ к своим ресурсам и использовать их конструктивно; яснее воспринимать направление своей жизни, с ответственностью за себя и свои решения; по отношению к другим — это стремление общаться с ними в соответствии со своими истинными чувствами; уважать в них отдельную личность со своими правами и особенностями; взаимодействовать с ними, а не использовать их как средство достижения своих целей; по отношению к работе это означает, что сама работа становится важнее, чем удовлетворение гордости или тщеславия, а цель ее теперь — открыть и развить то, чем ты одарен, и стать более продуктивным.

Именно творение собственной миссии и ее реализация составляют центральный процесс самоосуществления творческой уникальности человека в контексте его целостного жизненного пути. В экзистенциальном смысле судьба — это путь духовных исканий, поиск смысла жизни, осуществление уникальной сущности человека.

Самоосуществление необходимо рассматривать как процесс приоритетного изменения глубин целостного личностно-деятельностного состояния человека, в ходе которого самораскрывается, обновляется и совершенствуется его духовная сущность. Это возможно только в результате большой целенаправленной работы с самим собой, со своей личностью, т. е. осмысления истинных, подлинных целей своей жизни, а затем их означение через развитие качественных, основных начал своей личности

и индивидуальности. Можно говорить, что процессуально самоосуществление выступает как творчество и форма экзистенциального раскрытия человека (Селезнева, 2004).

Безусловно, человек сам в ответе за то, кем он становится, поскольку свободно делает свой выбор. Долгое время усилия многих людей были направлены на стремление к максимальному потреблению, но общество будущего, атмосфера которого должна всемерно способствовать ориентации внимания человека по саморазвитию и самоосуществлению своей личности, требует максимально полного развертывания своих потенциальных возможностей; при этом в числе главных его ценностей сохраняется и стремление к процветанию в сфере материальной жизни. Для раскрытия своих потенциальных возможностей (а они у человека практически неограниченные) члены такого общества должны исповедовать стиль жизни, нацеленный на саморазвитие.

Самоосуществление начинается с определения истинных целей и ценностей жизни и саморазвития, которое происходит и субъективно воспринимается личностью как процесс самосовершенствования, а его результатом является самореализация человека не просто как профессионала, но, прежде всего, как индивидуальности во всей ее многогранности.

26. Миляева Е. Г.

Челябинск

БРЕНД КАК ИНСТРУМЕНТ ПОСТРОЕНИЯ И ТРАНСЛЯЦИИ «Я»-КОНЦЕПЦИИ

Из многообразия знаков и символов современной культуры, из переполненности символического пространства появляется массовая культура. Это культура большинства, сформированная в процессе потребления и обмена информацией. Одним из наиболее интересных ее феноменов является бренд, основанный на символических ценностях и значениях и сам денотативно являющийся мотивирующим символом. В процессе коммуникации «бренд-человек» не просто анонсируется название или предполагаемая выгода, но и развивается целостное представление о жизни, основанное на символических ценностях и значениях. У человека существует глубинная потребность в самоидентификации, идентичность позволяет воспринимать себя как единое целое. Однако хрупкое осознание «Я» нуждается в поддержке, поэтому люди окружают себя вещами, которые наполняют смыслом. Вместе с тем, невозможно увеличивать это окружение бесконечно. Владение чем-либо может использоваться для удовлетворения психологических потребностей, таких как активное создание «Я»-концепции, усиление и выражение самоидентичности, а также возможности выделить себя из массы других и подчеркнуть свою индивидуальность, при этом сохраняя тождественность какой-либо социальной группе [3]. Владение отражает социальные узы с семьей, сообществом и культурными группами.

Люди приобретают товар не только ради его потребительских качеств как обыденной, чувственно воспринимаемой вещи, но также с учетом того набора сверхчувственных смысловых значений, который «стоит» за товаром и является представленным брендом. Наиболее точно характеризует чувственно-сверхчувственную природу товара Карл Маркс, выявляя сущность товарного фетишизма: «таинственность товарной формы состоит просто в том, что она является зеркалом, которое отражает людям общественный характер их собственного труда как вещный характер самих продуктов труда, как общественные свойства данных вещей, присущие им от природы... Благодаря этому появлению одного вместо другого продукты труда становятся товарами, вещами чувственно-сверхчувственными, или общественными. ... Это лишь определенное общественное отношение самих людей, которое принимает в их глазах фантастическую форму отношения между вещами» [2].

Люди, осуществляя стремление к самоидентификации, в том числе посредством потребления, при этом выбирают бренды со значением, соответствующим определенному аспекту их «Я»-концепции, который включает два противоположных типа самоинтерпретации: не зависящую от внешнего окружения и обусловленную окружением. Бренд начинает связываться с собственным «Я» человека только

в том случае, если может помочь в достижении целей, которые мотивируются этим «Я». Например, бренд может служить инструментом социальной интеграции, устойчивой связи с прошлым, для удовлетворения потребностей в самовыражении. Наиболее яркая функция бренда — действие в качестве символов личных достижений, статусных символов, то есть специализированных знаковых средств демонстрации собственной позиции в коммуникативных процессах [1]. Статусные символы зримо разделяют социальный мир на категории лиц, служат идентификации социального статуса лица, тем самым помогая поддерживать солидарность внутри каждой категории. Но вместе с этим они несут и экспрессивное значение, то есть выражают точку зрения, стиль жизни и культурные ценности человека. Использование ряда объектов как неотъемлемых символов высокого статуса соотносится с теми социальными выгодами, которые получают их обладатели, демонстрируя свое имущество другим лицам.

В противоположность функциональным или утилитарным ценностям, которые могут быть материализованы в предметах, символические ценности и значения подобной способностью не обладают. Выгода от них появляется только тогда, когда приобщающийся к ним человек или группа людей понимает и разделяет эти значения. Как таковые символические значения возникают в процессе социализации, когда индивиды принимают общепринятые значения ряда символов или объектов, а также создают свои собственные, индивидуальные символические интерпретации. Таким образом, индивид может обнаружить, что структура его опыта в одной сфере жизни воспроизводится во всех его других переживаниях в иных сферах жизни. Подобного рода переживания усиливают ощущение солидарности в группе и придают богатство и глубину духовной жизни ее членов.

Использование брендов, благодаря их особенностям, позволяет человеку выражать свое «Я», индивидуальные особенности личности. Таким образом, становится возможным вести речь о бренде как средстве самоидентификации, с одной стороны, и средстве манифестации своей уникальности, с другой стороны. Символическая система брендов — это не ширма, за которой прячется хрупкое «Я», а функциональное дополнение к человеческой уникальности.

Литература

1. Гофман Э. Символы классового статуса // Логос. — 2003. — № 4—5. — С. 43—44.
2. Маркс К. Капитал: Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: Т. 23. — М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. — С. 82.
3. Эскалас Дж.Э. Самоинтерпретация, референтные группы и значение бренда // Реклама, теория и практика. — 2006. — № 3. — С. 182—183.

27. ЛАПТЕВА Д. С.

Омск

ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ВНУТРЕННИЙ ФАКТОР СО-БЫТИЙНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Каждый взрослый когда-то был ребенком. Важность детства и его протекания доказывали многие авторы, утверждая, что всё, что есть в человеке? — результат его детства. Несмотря на множество трудов о детях и их особенностях, в обыденном представлении ребенок всё же является объектом для воздействий, так называемого, воспитания. Воспитание же само рассматривается в этом как «переделывание» ребенка под себя, как хочется родителю, учителю или еще кому-либо, кто «воспитывает».

Семья является первой социальной группой для ребенка, именно в семье он учится взаимодействовать с миром, приобретает навыки и умения, необходимые для жизни, развивается. Развитие происходит через явление идеальной формы. Ребенку идеальную форму являет посредник. Притом посредником может быть только значимый для ребенка человек. Можно сказать, что явление идеальной формы может произойти только в со-бытии, т. е. в совместном бытии, во взаимном чувствовании. Таким образом, со-бытие является тем обязательным условием, которое необходимо для развития ребенка в культуре.

Поэтому мы можем сделать вывод о необходимости со-бытийности для свершения явления идеальной формы, а, следовательно, и развития личности, становление субъекта жизнедеятельности.

Таким образом, мы говорим, что семья — это явление психологическое, состоящее в особом рода отношениях, которые мы называем со-бытийностью. Со-бытийность — это особая сопряженная и определяемая всеми участниками активность. Со-бытийность является особым рода отношениями. Со-бытие формирует отношение, т. е. отнесенность к человеку, что означает субъективность.

Ребенок обладает предпосылками, для развития которых необходимо создать условия. Мы установили, что развитие возможно лишь в со-бытийности, на возникновение которой могут влиять внешние и внутренние условия. Следует указать, что мы рассматриваем со-бытийность, отнесенную к ребенку. Поэтому внешним условием будет то, каким образом с ребенком взаимодействуют в семье, где собственно ребенок и учится взаимодействовать с миром вообще. Здесь мы можем говорить о матери и отце, об их особенностях, в том числе и восприятия, и принятии друг друга в браке и в родительстве.

Человек не является лишь объектом воздействий, не все влияния будут иметь равный результат. Т. е. недостаточно только одного лишь воздействия, необходима еще активность самого человека. Мы стоим на позиции, что активность человека, его проявление в мире определенным образом будет определяться его возможностью взаимодействия, причем мы исходим из посыла, что первичным идет отношение между людьми, т. к. через то, как ко мне относятся люди, так и я сам отношусь к себе, о чем говорил Л.С. Выготский.

Мы рассматриваем привязанность как возможность устанавливать эмоциональные связи первичными в возможности реализации со-бытийности. Дж. Боулби говорил, что привязанность — это стремление человека к созданию и сохранению близости с каким-либо человеком. Особенность привязанности в том, что она всегда специфична, эмоционально окрашена, изменяется во времени, длительна и т. д.

Мы стоим на позиции, что важнейшими для ребенка являются отношения к родителям. Переживания, связанные с тем, как родители исполняют свои роли, в дальнейшем имеют значения в связи с тем, что именно в отношении родителей происходит установление первых эмоциональных связей, то, как оно совершится в детстве, будет определять способность устанавливать эмоциональные связи вообще. Особенно важным является влияние матери, потому что мать является наиболее близким ребенку человеком с самого рождения. По мнению Филипповой, качества матери как объекта привязанности (ее физическая и психологическая доступность, а также качество и своевременность оказываемой поддержки) служит источником формирования поведения привязанности и базовой структуры личности, обеспечивающей стратегическое отношение субъекта к миру и своему существованию в нем.

Мы не рассматриваем привязанность как таковую, как явление. Мы рассматриваем ее влияние на ребенка. Об этом писали З. Матейчик и Г.Т. Хоментаскас. Оба автора сходятся на том, что при нахождении в семье у ребенка складывается определенный спектр реакций, отношение к другим членам и то, как он считает, к нему относятся члены семьи. Таким образом, ребенок научается выстраивать свое взаимодействие с внешним миром.

Мы считаем, что привязанность является сущностной характеристикой человека, которая определяет возможность установления со-бытийности. При этом со-бытийность может быть невозможной из-за особенностей объекта привязанности, сделать невозможным развитие личности и даже в целом взаимодействие с миром. Это катастрофическая привязанность. Тогда человек сталкивается с невозможностью стать субъектом своей жизни, своих взаимодействий, он словно ходит по замкнутому кругу, не находя выхода своим желанием. Либо же находит выход, замещающий настоящее стремление. Так, человек становится заложником своих желаний, а нереализованные потребности становятся определяющими в жизни и подчиняют человека.

Проведенное нами исследование с участием двадцати школьников-первоклассников, без учета пола, средний возраст был равен семи годам, показали, что, несмотря на смену ведущей деятельности, т. е. переход к учебной деятельности, отношения с матерью всё же важны для респондентов. Результаты исследования были таковы: мать является предпочитаемой среди других членов семьи, что подтверждает наши теоретические выводы.

Далее в исследовании мы опирались на теоретический конструкт, что важна не сама реальная ситуация в семье, а то, как ребенок осознает эту ситуацию. Для исследования этого мы модифицировали методику для родителей «Типы семейного воспитания» под наши задачи. Были даны шкалы: ежовые рукавицы, кумир семьи, гиперопека, безнадзорность, золушка, повышенная моральная ответственность.

В результате, оказалось, что семейная ситуация оценивается детьми как воплощение стиля воспитания, включающего в себя признаки гиперопеки в совокупности с повышенной моральной ответственностью и положением ребенка в качестве кумира семьи.

Далее было установлено, что наиболее значимой для выраженности привязанности является шкала гиперопеки. Т. е. чем меньше меня любит мама, тем более значима она для меня. Поэтому можно сказать, что стремление к матери является присущим человеку изначально. И даже когда нет условий для формирования со-бытийности со стороны матери, у ребенка формируется катастрофическая привязанность к маме.

Таким образом, мы показали необходимость со-бытийности в развитии человека, выявили внешние и внутренние факторы со-бытийности, показали и подтвердили важность привязанности к матери для ребенка. Данная тема будет в дальнейшем разрабатываться в рамках проблем отклоняющегося поведения у подростков, что является крайне важным в современной российской действительности.

28. Данилова Е. А., Тихонова Е. В.

Ижевск

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В последние несколько десятилетий наблюдается тенденция к возрастанию инвалидизации населения, а также к рождению детей-инвалидов. Причиной тому могут быть различные факторы, начиная от экологической ситуации до проблем алкоголизма, наркомании и др. Инвалидность — это специфическая особенность развития и состояния личности, часто сопровождающаяся ограничениями жизнедеятельности в самых разнообразных ее сферах. Вследствие этого, инвалиды становятся особой социально-демографической группой.

В социально-психологическом плане инвалидность ставит перед человеком множество проблем: инвалиду необходимо научиться жить в условиях осознания своей физической неполноценности, необходимости отказа от привычного образа жизни, от возможности удовлетворения своих бывших потребностей (если инвалидность приобретенная). Изучение социально-психологических особенностей инвалидов решающим образом определяет эффективность тех коррекционных мероприятий, которые предпринимают специалисты, работающие с инвалидами.

Социально-психологические особенности людей с ограниченными возможностями исследовались в основном в русле социологии, собственно психологических исследований в этой области в настоящее время недостаточно. Выявление социально-психологических особенностей инвалидов посредством психодиагностических методик необходимо для создания эффективных программ коррекционной помощи данной категории людей.

Целью данной работы является выявление социально-психологических особенностей людей с ограниченными возможностями и разработка на их основе социально-психологического тренинга. Нами была выдвинута гипотеза о том, что инвалиды, в отличие от здоровых людей, в большей степени используют неадаптивные стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, механизмы психологической защиты, имеют личностные черты и компоненты самооотношения, нуждающиеся в психологической коррекции.

Для выявления социально-психологических особенностей людей с ограниченными возможностями нами было проведено психодиагностическое исследование инвалидов по зрению от 25 до 55 лет, членов организации Всероссийского Общества Слепых г. Глазова. Испытуемые имеют 1—3 группу инвалидности с детства. Большинство из них обучалось в специализированных учреждениях для слабовидящих детей, получило рабочие специальности и было трудоустроено на предприятии ВОС. В эксперименте участвовало 30 человек, из них 15 — инвалиды по зрению, 15 — здоровые люди.

Испытуемым были предложены четыре психодиагностические методики: «самоотношение» В.В. Столина; «копинг-поведение» Э. Хайма, опросник невротических черт личности (Н.Ю. Хаган),

опросник «Индекс жизненного стиля» (Г. Келлерман, Р. Плутчик), адаптированные научными сотрудниками Санкт-Петербургского НИ психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. По средствам данных психологических методик были исследованы следующие социально-психологические особенности инвалидов по зрению: стратегия совладания со стрессовыми ситуациями механизмы психологической защиты личности, основные компоненты самоотношения, личностные черты, имеющие отношения к социальной адаптации.

В ходе исследования были выявлены значимые различия показателей испытуемых экспериментальной и контрольной групп. У инвалидов по сравнению со здоровыми людьми преобладают неадаптивные стратегии совладания со стрессовыми ситуациями на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях. Копинг-стратегии, являясь продуктом развития и научения, формируются у каждого человека на основе индивидуального жизненного опыта. На формирование неадаптивных стратегий у инвалидов повлияла их социальная изоляция, отразившаяся в воспитании, обучении и трудовой деятельности.

Кроме того, у инвалидов по зрению обнаружилась повышенная неуверенность в себе, а также познавательная и социальная пассивность. В социальных контактах — снижение инициативы и заинтересованности, склонность к дистанцированию, в целом, невысокий уровень социальной компетентности и активности личности. Данные черты объясняются спецификой социализации инвалидов. Социальные контакты этих людей были достаточно ограниченными, сведены к минимуму. Изолированное домашнее или интернатное воспитание и обучение, работа в специализированных учреждениях приводят к тому, что у инвалидов часто возникают проблемы в сфере социального взаимодействия.

По сравнению со здоровыми людьми инвалиды в большей степени используют следующие механизмы психологической защиты: отрицание, регрессию и замещение. Также в отличие от здоровых людей у инвалидов выше степень напряженности защиты. Повышенное использование регрессии указывает на то, что при воздействии фрустрирующих факторов люди с ограниченными возможностями склонны к замене решения субъективно более сложных задач на более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Выбор более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий репертуар стратегий поведения в проблемных ситуациях. Посредством отрицания фрустрирующие обстоятельства не воспринимаются, что позволяет личности отгораживаться от решения внешних и внутренних конфликтов. Замещение хотя и разрешает эмоциональное напряжение у испытуемых экспериментальной группы, но не приводит к облегчению и достижению поставленной цели.

Таким образом, использование людьми с ограниченными возможностями таких механизмов психологической защиты, как отрицание, регрессия и замещение указывает на преобладание в этой группе типа адаптации с сохранением проблемной ситуации. Повышенная степень напряженности защиты, с одной стороны, позволяет снимать эмоциональное напряжение, и устраняет угрозу целостности личности, с другой стороны, препятствует разрешению проблемных ситуаций.

В системе самоотношения инвалидов по зрению, по сравнению со здоровыми людьми, выявлено пониженное самоуважение, составляющими которого являются внутренняя честность, самоуверенность, саморегуляция и отраженное самоотношение. Испытуемые экспериментальной группы неудовлетворены своими возможностями, сомневаются в способности вызывать уважение, неуверенны в себе.

С целью формирования уверенного поведения и социальной компетентности у людей с ограниченными возможностями был разработан и проведен социально-психологический тренинг. В данном тренинге были использованы следующие методические приемы: групповая дискуссия, ролевая игра, визуализация, психогимнастика, мини-лекция, имидж-терапия, музыкотерапия. Таким образом, было обеспечено комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы.

После прохождения социально-психологического тренинга у участников экспериментальной группы стали преобладать адаптивные стратегии совладания со стрессовыми ситуациями. Участниками группы были приобретены новые навыки поведения в проблемных ситуациях. У участников экспериментальной группы снизились показатели неуверенности в себе и социальной неадаптивности, повысилась социальная перцепция, эмпатия, а также ими были приобретены необходимые коммуникативные навыки и образцы поведения. В группе инвалидов по зрению снизилась интенсивность использования следующих механизмов психологической защиты: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, реактивные образования, замещение. Степень напряженности защиты после прохождения тренинга также снизилась, что указывает на повышение адаптивных возможностей участников данной группы, уменьшение тревоги.

После прохождения тренинга у участников экспериментальной группы повысился фактор самоуважения и снизился фактор самоуничижения в структуре самооотношения. Повысилась самоуверенность, саморегуляция, ответственность за собственные поступки, снизилась внутренняя напряженность.

В результате проведенного исследования мы сделали следующие выводы:

1. У инвалидов, по сравнению со здоровыми людьми, преобладают неадаптивные стратегии совладания со стрессовыми ситуациями на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях.

2. По сравнению со здоровыми людьми у инвалидов выявлена повышенная неуверенность в себе, познавательная и социальная пассивность.

3. Люди с ограниченными возможностями в большей степени используют следующие механизмы психологической защиты: отрицание, регрессию и замещение. В отличие от здоровых людей у инвалидов выше степень напряженности психологической защиты личности.

4. В системе самооотношения инвалидов, по сравнению со здоровыми людьми, выявлен низкий уровень самоуважения.

5. Психокоррекционная работа по формированию уверенного поведения и социальной компетентности у инвалидов по зрению способствует активизации адаптивных стратегий совладания со стрессовыми ситуациями, повышению позитивного фона в сфере самооотношения личности, повышению уверенности в себе, а также приводит к снижению интенсивности использования психологической защиты личности.

В целом, результаты проведенного исследования могут быть использованы для составления индивидуальных и групповых программ психологической помощи данной категории людей.

29. МЕРЗЛЯКОВА Д. Р., СЕМКОВА М. П., КАЛАШНИКОВА О. Н.

Ижевск

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОГНОЗА И СПОСОБА КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ С КЛИЕНТОМ, ИСХОДЯ ИЗ ТИПА ЕГО ПРИВЯЗАННОСТИ

Концепция привязанности была предложена в середине прошлого века английским психологом Джоном Боулби для характеристики особого отношения ребенка к близкому взрослому как к источнику защиты, надежному убежищу, наличие которого создает чувство безопасности и служит основой для активного исследования окружающего мира [2]. К. Янгюк отмечает, что отношения привязанности формируют сущность психологической жизни с рождения и до смерти. Потребность в близости, безопасности, комфорте и заботе — это выражение нужды взрослого человека в привязанности, а не возврат к инфантильным способам поведения. «Сохранение отношений привязанности на протяжении всей жизни и открытое выражение потребности в связи с другим человеческим существом — это скорее признак психологического здоровья, чем проявление патологической зависимости» [6].

Мэри Эйнсворт выделила три основных типа привязанности: надежную, тревожно-амбивалентную и избегающую [5]. Считается, что лишь надежная привязанность создает благоприятные условия для дальнейшего личностного развития, тогда как два других типа могут привести к различным нарушениям.

Проблеме привязанности также были посвящены работы С. Хэйзен, Ф. Шэйвера, Е.О. Смирновой.

Генограмма, составленная психологом на первой сессии со слов клиента, позволяет прояснить взаимоотношения внутри семьи. Такое субъективное представление, осознание проблем и отношение к ним может отражать потребности клиента в семье и / или необходимость каких либо изменений. Исходя из взятой нами теоретической основы (теория привязанности Дж. Боулби), мы можем предположить, что на данное субъективное видение внутрисемейных отношений влияет сложившийся у клиента тип привязанности.

У каждого клиента, обратившегося за помощью к психологу, уровень мотивации и личной заинтересованности разный. Кто-то приходит по личной инициативе, а кого-то направляет комиссия по делам несовершеннолетних. Тем не менее, и в том и другом случае определение прогноза уровня вовлеченности

в последующую работу является важной частью консультации, что, в свою очередь, может помочь в поиске эффективного способа взаимодействия между клиентом и психологом.

Цель исследования. Определение прогноза и способа консультативной работы с клиентом, исходя из типа его привязанности (по Дж. Боулби).

Было проведено сплошное исследование 60 генограмм, составленных психологом по рассказу клиента на первой сессии (декабрь 2009 — апрель 2010 гг.). Оценивались характер взаимоотношений между членами семьи, количество поколений, наличие повторяющихся паттернов проблем, возраст клиента, кто является носителем проблемы, есть ли терапевтический запрос. Признаки, по которым проводилось сравнение групп — кем направлен клиент (пришел по своей инициативе; направлен КДН или органами опеки; пришел по совету родственника, врача, учителя, школьного психолога) и длительность консультирования постфактум (1—3 сессии, 4—15 сессий, более 15 сессий).

Признаки генограмм были подвергнуты кластерному анализу с помощью метода *k-means*. Получены следующие результаты.

Признак первого кластера — не отображены семьи детей клиента. Это характерно для одиноких и молодых клиентов, и этот кластер в дальнейшем не будет подвергаться анализу.

Признаки второго кластера:

Запрос клиента отражает проблемы сепарации и границ Я: это зависимость, созависимость, домашнее насилие; взрослый член семьи (дочь, сын, зять) выступает как носитель проблемы. Клиент способен к поддержанию довольно близких и доверительных отношений: его инициативы хватает на 4—15 консультаций; он обращается по инициативе значимого для него лица — учителя, врача, психолога. Возраст клиента (менее 20 и более 60 лет) отражает структурные перестройки его семьи, связанные с отделением от родителей или собственных детей. Как «обычные» клиент определяет отношения к нему отца, отношения со своими братьями и сестрами и братьями и сестрами своего «проблемного» ребенка, с внуками — вероятно, эти отношения не играют заметной роли в генезе его проблем. Как «хорошие» он может описывать отношения между собственными родителями; свои отношения с матерью, отцом, братьями и сестрами; с внуками; отношения своего ребенка с братьями и сестрами. Как сверхблизкие (симбиотические) клиент описывает отношения с матерью, отцом, супругом, внуком, между родственниками супруга (партнера). Возникает картина идеальной семьи, где за скобки выносятся отношения с собственными детьми. Как «запутанные» клиент может описывать отношения своих родителей; свои отношения с матерью или с отцом; свои супружеские отношения; отношения своего партнера с их ребенком; отношения ребенка клиента с братьями и сестрами. Как конфликтные клиент описывает свои отношения с отцом или с взрослым сыном/дочерью. Как дистантные — отношения с собственной матерью, отцом, братьями и сестрами, собственным ребенком, внуком, родственниками супруга (партнера). Отношения клиента с отцом, матерью, братьями и сестрами, собственным ребенком могут быть разорваны. Возможна смерть одного из детей клиента. Могут быть не охарактеризованы отношения клиента с внуками. Клиент может не иметь собственной семьи. Таким образом, гамма отношений в родительской семье клиента более разнообразна, отношения с собственными детьми воспринимаются как более проблемные. Отношения с собственными родителями могут быть идеализированы или могут быть травматичными. Супружеские отношения клиент описывает довольно редко, отношения своих родителей — несколько чаще. Вероятно, клиенту важнее решить проблемы, связанные с собственной сепарацией от родительской семьи, а на отношения с ребенком проецируются свои собственные затруднения. В некоторых случаях изображается только одно поколение. Эти особенности могут указывать на *тревожно-амбивалентный характер привязанности*, сформировавшийся у клиента.

Признаки третьего кластера:

Это клиенты обоего пола в возрасте от 21 до 60 лет, обратившиеся по своей инициативе или по направлению КДН, ОПБН, органов опеки. Инициативы клиента хватает на 1—3 консультации. Клиент приходит без запроса или проецирует проблему на ребенка либо супруга, часто ребенок (несовершеннолетний) становится носителем проблемы. Иногда клиент обращается по поводу собственного заболевания или межличностных проблем вне семьи. Существуют определенные проблемы в описании отношений: клиент затрудняется охарактеризовать или не характеризует отношения своих родителей, свои отношения с матерью и отцом, братьями и сестрами, с супругом, с ребенком-носителем проблемы, ребенка и супруга клиента. Как «обычные» клиент характеризует свои супружеские отношения, отношения с ребенком, с матерью, отношения ребенка и своего партнера. Как «хорошие» — отношения

с супругом, с ребенком, отношения ребенка с партнером клиента. Сверхблизкие отношения отмечаются между клиентом и его ребенком, ребенком и партнером клиента. Отношения клиента и ребенка могут быть запутанными. Как «конфликтные» клиент описывает отношения между своими родителями, свои отношения с матерью, братьями и сестрами, свои супружеские отношения, свои отношения с братьями и сестрами «проблемного» ребенка, отношения своего партнера и ребенка, с родственниками супруга. Как «дистантные» — свои супружеские отношения, отношения с ребенком. Разрывы наблюдаются в отношениях родителей клиента, его супружеских отношениях, в отношениях ребенка и партнера клиента. Генограммы с такими признаками довольно подробны, они охватывают 2—4 поколения, семьи родственников по браку отсутствуют. Клиент и его ребенок — единственные дети. У клиента может не быть детей и внуков. Нередко в генограмме появляются отчимы, мачехи, семьи любовников клиента и/или его партнера. Значимы характеры всех членов семьи: клиент описывает их подробно, формально («строгая», «святая», «алкоголик», «ни то ни се») или затрудняется описать. Могут быть повторяющиеся паттерны отношений (разводы, алкоголизм, насилие в семье), либо клиент не замечает таковых и не отражает их на генограмме. Отношения описываются клиентом однозначно, без полутонов — это может отражать некоторый когнитивный дефицит, касающийся понимания тонких эмоциональных оттенков; клиент лучше разбирается в агрессии и отвержении. В родительской семье преобладают конфликты или отчуждение, то же самое может быть и в супружеских отношениях. Отношения с супругом или ребенком могут казаться клиенту хорошими или даже симбиотическими — это может быть компенсацией, когда партнер или ребенок оказываются ресурсом эмоциональной поддержки для клиента, выполняя, по сути, по отношению к нему родительские функции — это парадоксально, т. к. по запросу клиента «мишенью» работы становятся именно партнерские или детско-родительские отношения. Вероятно, такие особенности генограмм связаны со сформировавшимся у клиента *ненадежным* (избегающим или дезадаптивным) типом привязанности; отношения с ребенком или супругом сверхзначимы, на них проецируется недополученная клиентом родительская любовь.

При оценке генограмм наличие того или иного признака кластера оценивалось в 1 балл, степень выраженности — по сумме баллов.

Признаки ненадежной привязанности встречаются в выборке значимо чаще признаков тревожно-амбивалентной (U Манна—Уитни = 0,00; $p < 0,001$). Частоты выявления признаков связаны значимой отрицательной связью (r Пирсона = -0,49; $p < 0,001$).

Различий в выявлении признаков ненадежной привязанности, в зависимости от того, по чьей инициативе обратился клиент, и сколько сессий заняло консультирование (1—3 или более 3), не выявлено (N . Краскалла—Уоллеса = 4,53; $p > 0,1$; U Манна—Уитни = 298,50; $p > 0,1$).

Для того чтобы выявить, как на характер генограммы влияет совокупность факторов — инициатива и мотивация к консультированию (определялась по количеству фактически проведенных консультаций), был использован многофакторный ANOVA. Независимыми факторами были инициатива обращения (своя, властных структур, значимых лиц) и количество сессий, посещенных клиентом (1—3; 3—15). Более 15 сессий посетил лишь один клиент, и его данные не рассматривались. Зависимый фактор — количество баллов по ненадежной и тревожно-амбивалентной привязанностям.

Для ненадежного и тревожно-амбивалентного типа привязанности применение этого метода было корректным (критерий Ливена = 1,63 и 1,55; $p > 0,1$).

Данные для ненадежного типа привязанности представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Таблица 1

Основные результаты дисперсионного анализа для ненадежной привязанности

	Сумма квадратов	Средний квадрат	F	p
Скорректированная модель	71,78	11,96	1,74	0,13
Инициатива обращения	22,86	11,44	1,66	0,20
Количество консультаций	20,02	10,13	1,46	0,24
Инициатива обращения * Количество консультаций	35,34	17,67	2,57	0,08

$R^2 = 0,17$; $p > 0,1$; скорректированная модель недостаточно достоверна и объясняет 17 % общей дисперсии. На уровне тенденции факторы инициативы обращения и количества консультаций взаимодействуют.

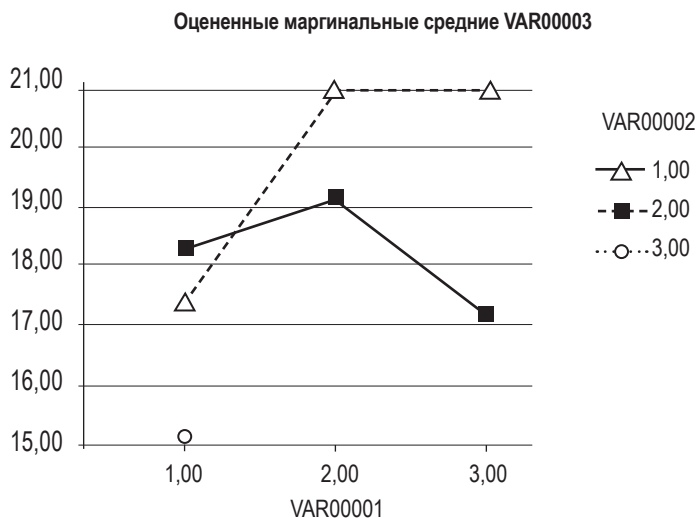


Рис. 1. Графики средних значений для ненадежной привязанности

Ось X — инициатива обращения (своя; властных структур; значимого лица). Ось Y — количество баллов по ненадежной привязанности.

График со сплошной линией — средние баллы пришедших на 1—3 сессии, график с пунктирной линией — пришедших на 3—15 сессий. Для вовлеченных в более длительное консультирование клиентов с преобладанием ненадежного типа привязанности имеет значение внешняя направившая их инстанция — властные структуры или значимые лица. Для клиентов, не вовлеченных в консультирование, наименее важна инициатива значимых лиц (может быть, значимых лиц для них нет), инициатива властных структур играет незначительную роль.

Данные для тревожно-амбивалентного типа привязанности представлены в табл. 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Основные результаты дисперсионного анализа для тревожно-амбивалентной привязанности

	Сумма квадратов	Средний квадрат	F	p
Скорректированная модель	38,38	6,40	2,74	0,02
Инициатива обращения	7,73	3,87	1,69	0,19
Количество консультаций	3,94	1,97	0,86	0,43
Инициатива обращения * Количество консультаций	16,57	8,29	3,61	0,03

$R^2 = 0,24$; $p < 0,05$; скорректированная модель статистически достоверна и объясняет 24% общей дисперсии. Факторы инициативы обращения и количества консультаций значимо взаимодействуют.

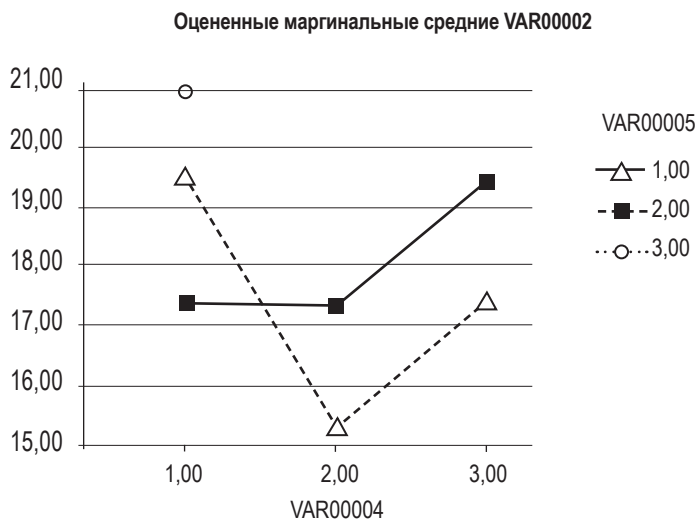


Рис. 2. Графики средних значений для тревожно-амбивалентной привязанности

Ось X — инициатива обращения (своя; властных структур; значимого лица). Ось Y — количество баллов по тревожно-амбивалентной привязанности. Сплошная линия — средние пришедших на 1—3 сессии, пунктирная линия — пришедших на 3—15 сессий. Для вовлеченных в более длительное консультирование клиентов с преобладанием тревожно-амбивалентного типа привязанности наименее значимо принуждение властных структур; важны собственная инициатива и требование значимых лиц. Невовлеченные клиенты соглашаются с требованиями значимых лиц, формально приходят к психологу и достаточно быстро покидают консультирование.

Выводы

По характеру генограммы можно предположить сформировавшийся у клиента тип привязанности и на его основании прогнозировать вовлеченность клиента в консультирование.

Для клиентов с тревожно-амбивалентным типом привязанности фасадным запросом являются проблемы членов их семьи; клиент настраивается на психологическую помощь ради того, чтобы помочь близкому (изменить его). Истинный запрос клиента — сепарация от собственных родителей, что проявляется в дальнейшей работе.

Для клиентов с преобладанием ненадежного типа привязанности запрос формулируют властные структуры (это, как правило, проблемы ребенка). Поскольку клиент старается сохранить симбиотические отношения с ребенком любой ценой (ребенок — его нарциссическое продолжение), вмешательство в эти отношения напрямую чревато срывом консультирования. Возможна работа, направленная на его личностный рост и сепарацию от родительской семьи.

Клиенты с тревожно-амбивалентным типом привязанности могут развить устойчивые терапевтические отношения (материнский или отцовский перенос).

Для клиентов с преобладанием ненадежного типа привязанности необходимо сформировать внешние по отношению к консультированию факторы мотивирования. Это осложнено тем, что властные органы и психолог в том числе могут восприниматься клиентом как назойливые, давящие, опасные. Формирование надежного терапевтического альянса без адекватной социальной помощи затруднено.

Литература

1. Бейкер К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия методы и клиническая практика. — М.: Когито-Центр, 2005.
2. Боулби Дж. Привязанность / Пер. с англ. — М.: Гардарики, 2003.
3. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. — М, 1998.
4. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — СПб, 1999.

5. Эйнсворт М. Методика оценки привязанности. Типы детско-материнской привязанности. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://psylist.net/pedagog/00217.htm>.
6. Ягнюк К. Роль привязанности в человеческой жизни — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.yagniu.ru/page.php?id=11>.

30. ЛАЗАРЕВ А. А.

Краснодар

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Среда и условия воинской деятельности предъявляют жесткие требования к личности молодого человека, призванного на военную службу. Проблема развития личности вооруженного защитника отечества на фоне довольно сложных социально-экономических преобразований и реформирования общества в целом, в первую очередь, предполагает создание условий для успешной адаптации к армейской среде военнослужащих, проходящих службу по призыву. Актуальность исследования социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву подтверждают проблемы дезадаптивного поведения в среде общевоинских подразделений. В связи с этим возникает необходимость в определении психологических условий повышения адаптационных способностей военнослужащих и профилактики дезадаптивных состояний.

Целью проводимого исследования является теоретическое обоснование и разработка практического психологического обеспечения адаптации военнослужащих к условиям службы по призыву. Достижение данной цели предполагает изучение содержания и механизма адаптации личности к условиям военной службы по призыву; сущности и содержания адаптационных способностей военнослужащих; личностных особенностей военнослужащих, детерминирующих успешность (или неуспешность) процесса их адаптации к армейской среде. Итогом исследования будет разработка средств и методов психологического обеспечения адаптации к условиям службы по призыву.

Экстремальность армейской среды и условий военной службы по призыву определяется влиянием ряда специфических психогенных факторов:

- измененной афферентацией (сенсорной депривацией);
- ограничением личностно-значимой информации (социальной депривацией);
- относительной групповой изоляцией;
- угрозой для жизни, здоровья.

Критерием повышения нервно-психического напряжения можно считать уровень внутреннего психологического дискомфорта личности, определяемый сбалансированностью положительных и отрицательных эмоций. При изменении привычных условий жизни появляются факторы, которые определенным образом вносят дезорганизацию в психическую деятельность, регулирующую поведение человека. Возникает необходимость в новых психических реакциях на новые раздражители, предъявляемые изменившимися условиями для наиболее оптимального взаимодействия личности с данной средой и эффективной деятельности в соответствии с изменившимися условиями среды. То есть включается механизм переадаптации.

Этапы психологической адаптации и дезадаптации в экстремальных условиях, в частности, в условиях военной службы по призыву в общевоинских подразделениях, подразделяются на:

1. подготовительный;
2. стартового психического напряжения;
3. острых психических реакций входа (первичная дезадаптация);
4. психологической переадаптации;
5. неустойчивой психической деятельности;
6. глубоких психических изменений (устойчивая дезадаптация);

7. реадaptации;
8. острых психических реакций выхода (вторичная дезадаптация);
9. завершенного психического напряжения.

Для изучения адаптационных способностей военнослужащих проведено исследование на выборке объемом 157 человек из двух отдельных подразделений, составленной из военнослужащих по призыву. Методический замысел исследования состоял в параллельном тестировании военнослужащих по сокращенному адаптированному варианту 16-ти факторного личностного опросника (16 PF) Р.Б. Кэттелла и методике оценки уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз». На основе полученных данных планировалось изучение зависимости нервно-психической неустойчивости (НПН) от тех или иных личностных качеств, оцениваемых с помощью опросника Р.Б. Кэттелла.

Выборка испытуемых представлена различными периодами службы:

1—2-й месяцы службы — 44 человека; 7—8-й месяцы службы — 87 человек; 13—14-й месяцы службы — 26 человек.

Анализ полученных данных по результатам тестирования по методике «Прогноз» показывает, что значение показателя НПУ по периодам службы распределяется неравномерно. У испытуемых II периода службы наблюдается тенденция к росту НПН. Снижение этого показателя происходит в группе III периода службы. Наиболее выраженный рост количества военнослужащих с НПН наблюдается от I ко II периоду, то есть на этапе переадаптации, когда НПН может являться следствием проявления дезадаптивного состояния личности.

Корреляционный анализ показал зависимость адаптированности военнослужащих по призыву от нижеперечисленных личностных особенностей. На II периоде службы развитие адаптационного процесса по пути неустойчивой психической деятельности зависит от таких свойств личности, как низкая самооценка, социальная робость, подозрительность, недоверчивость, самодостаточность, независимость, фрустрированность.

Направление работы по обеспечению психологической адаптации включает в себя снижение уровня влияния психогенных факторов армейской среды, профилактику дезадаптивных состояний, использование техники психической регуляции, учет условий прохождения службы в конкретной воинской части, общую профилактическую работу. Исследование взаимосвязей и взаимовлияния всех этих компонентов является перспективным направлением дальнейшей работы по созданию стройной и эффективной системы психологического обеспечения адаптации военнослужащих к воинской деятельности в целом.

31. Харитонов А. С.

Казань

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В современных условиях общество предъявляет высокие требования к личности. Насколько человек организован, самодостаточен, ответственен и успешен, зависит будущее российского общества. Становление этих важнейших качеств является невозможным вне развития способности человека к осознанной саморегуляции в целом, и субъектной регуляции деятельности в частности.

Неслучайно за последние годы возрос интерес к субъектной регуляции, о чем свидетельствует тот факт, что к феномену и понятию саморегуляции обращаются в своих исследованиях представители самых разных психологических дисциплин. Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т. д., является основным модусом субъектного бытия человека.

Саморегуляция — это и умение управлять своими эмоциями в повседневной жизни, и самообладание в экстремальных, критических ситуациях, и организация своей деятельности и действий, и навыки эффективного поведения в конфликте, и особенности протекания процесса принятия решения, и способность руководствоваться в поведении собственными ценностями, идеалами, мотивами, соотнося их с реальными внешними условиями. В психологической литературе до сих пор не существует единства в трактовке данного понятия [6].

Если попытаться интегрировать взгляды разных авторов, то саморегуляция — это процесс управления человеком собственными психическими, физиологическими состояниями, поведением, поступками, деятельностью в связи с требованиями среды или деятельности в целях обеспечения и определения форм собственной активности. Данный процесс является результатом сознательной, произвольной деятельности человека. Только в этом случае он может называться подлинной саморегуляцией [7].

О.А. Конопкин понимает осознанную саморегуляцию как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [2; 5].

Г.С. Прыгин дает несколько иное определение: «Осознанная субъектная саморегуляция — это целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношения между ними, обеспечивает интегративность поведенческого акта и достижение цели, принятой субъектом» [2; 4].

Существуют различные подходы к решению проблемы саморегуляции человека. Среди них можно выделить изучение саморегуляции поведения человека (Б.М. Ананьев, В.А. Ядов, Н.Н. Ярушкин), саморегуляции различных видов деятельности (учебной, трудовой) (В.И. Моросанова, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов, Ю.Н. Кулютин, А.К. Осницкий), саморегуляции процессов принятия решения (В.В. Кочетков, И.Г. Скотникова, Т.В. Корнилова). В этом случае авторами выявляются отдельные особенности системы саморегуляции, оказывающие влияние на эффективность деятельности, поведения (готовность к риску как свойство саморегуляции, когнитивные стили, свойства личности) [6].

Кроме того, существуют работы, освещающие отдельные аспекты саморегуляции — волевой (Л.П. Басов, В.А. Иванников, В.И. Селиванов), эмоциональный (А.Я. Чебыкин, Т.Д. Калистратова, Л.И. Рожина), мотивационный (В.Г. Асеев, А.А. Кроник). В рамках данных исследований подчёркивается роль волевых, эмоциональных, мотивационных компонентов в саморегуляции деятельности и поведения человека. Таким образом, можно говорить о достаточно узком рассмотрении феномена саморегуляции, трактовке его исходя из специфики объекта саморегуляции в каждом конкретном исследовании [1].

Наряду с эмоциональной, волевой, мотивационной М.Ф. Бакунович рассматривает мотивационно-целевую саморегуляцию. Под этим термином автор подразумевает процесс выявления субъектом существующих противоречий в процессе осознания мотивов и формулирования иерархии адекватных общих и конкретных целей. Кроме того, выявлены адаптивный и преобразующий тип саморегуляции, которые проявляются при осознании мотивов и постановке целей личностного и профессионального роста [7].

Наиболее полно вопросы регуляции психической деятельности человека рассмотрены в концепциях: произвольной регуляции О.А. Конопкина, где саморегуляция понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека; регуляции психической деятельности Ю.Я. Голикова и А.Н. Костина, в соответствии с которой психическая регуляция включает в себя три самостоятельные системы: текущую, ситуативную и долгосрочную; индивидуального стиля саморегуляции В.И. Моросановой, рассматривающей его как индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека; волевая саморегуляция поведения и деятельности, развиваемое В.А. Иванниковым и другие [5].

Нами проводилось эмпирическое изучение особенностей самоорганизации личности в зависимости от типа субъектной регуляции. Выборка была сформирована из студентов, возраст которых составил от 18 до 22 лет. В исследовании использовались методика «Определение типа субъектной регуляции» (автор Г.С. Прыгин) и методика «Опросник стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Результаты исследования показали, что общий уровень саморегуляции у студентов с автономным типом субъектной регуляции достоверно выше, чем у студентов с зависимым типом субъектной регуляции. Для определения достоверности различий средних использовался *t*-критерий Стьюдента ($t = -3,36$ при $p < 0,001$). Аналогично у студентов с автономным типом субъектной регуляции выше показатели

по субшкалам опросника В.И. Моросановой: шкала моделирования ($t=-3,38$ при $p<0,001$), шкала программирования ($t=-2,31$ при $p<0,02$), шкала оценки результатов ($t=-2,6$ при $p<0,001$).

Литература

1. Коган А.Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности // Психология. Сб. научных трудов. Вып. 3(6). — Киев, 1999.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. — 1995. — № 1.
3. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 2, март—апрель.
4. Прыгин Г.С. Феноменология проявления «автономности» и «зависимости» в субъектной саморегуляции деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. Спец. выпуск «Актуальные проблемы психологии. Поволжский регион», 2006.
5. Хусаинова С.В. основы эффективной саморегуляции: Монография. — Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2003.
6. Шрейбер Т.В. Целеобразование и особенности саморегуляции современных старшеклассников // Вестник психологии и педагогики Удм. гос. ун-та. Серия «Психология и педагогика». — 2004. — Вып. 11.
7. Шумихина А.В. Притязания как психологическая проблема // Труды аспирантов и соискателей Ростовского государственного университета. Т. XII. — Ростов-на-Дону: Терра Принт, 2006. — Электрон. дан. — Режим доступа: anna-shumikhina.narod.ru/business2.html.

32. Никитина Е. В.

Ижевск

ФЕНОМЕН ЛЖИ: ДИСКУССИИ О БИОЛОГИЧЕСКОМ И СОЦИАЛЬНОМ?

В последнее время в мире общий уровень честности населения неуклонно снижается, а «количество нечестных людей постоянно возрастает» — утверждает В.В. Знаков (1995, С. 202). Например, в Великобритании в период с 1987 по 1991 гг. только по тем случаям, по которым было предъявлено обвинение, можно судить о том, что объем мошенничества увеличился более чем в два раза. По России подобных статистических данных не приводится, однако криминализация в обществе возрастает. Понятия ложь и противоправные деяния в большинстве случаев подразумевают друг друга.

Данные тенденции, существующие в последнее время в обществе, актуализируют потребность в изучении лжи как с теоретической точки зрения (ложь — как феномен межличностного воздействия, принципы функционирования и формирования ложной информации, формирование и функционирование социальных представлений о лжи и т. д., так и с практической точки зрения — повышение эффективности диагностики лжи.

На данный момент в психологическом знании существует много вопросов, требующих дальнейшего изучения феномена лжи. Например, не решено противоречие: является ли ложь социальным феноменом или это биологический механизм, заложенный природой. Анализируя данный вопрос, можно обратиться к следующим исследованиям данной проблемы.

А.К. Секацкий (1995), поднимая вопрос «Что есть ложь?», говорит о том, что понимание данного аспекта требует не менее усилий, чем понимание вопроса об истине. Автор утверждает, что в самой природе лжи не существует. Способность многих животных к передаче покровительственной окраски, способность того же хамелеона «маскироваться», т. е. менять расцветку в зависимости от окружающей среды, очень легко истолковать как бессознательную хитрость, т. е. как стратегию обмана, ведущую к успеху, но не как саму ложь. В природе не существует субъекта лжи — есть только агенты, носители процесса фальсификации. Человек — первый и единственный носитель лжи.

С. Новицкий утверждает, что ложь используется в животном мире. В его список зафиксированных случаев лжи попали не только проявления обманного поведения животных, но и явления, относящиеся

к мимикрии. В свою очередь, ряд ученых считает, что это инстинктивная форма поведения, не относящаяся к феномену лжи. Настоящая ложь построена на использовании логического мышления и навыков социального общения. Однако некоторые формы поведения млекопитающих и птиц заставляют ученых делать предположения о том, что использование лжи возможно и животными. Преднамеренным обманом могут воспользоваться только животные с высоко развитой мозговой системой, но досконально этот вопрос пока не изучен. Между ложью, например, обезьян и человека есть важное отличие: человек использует вторую сигнальную систему, и, как следствие, можно говорить, что по развитости ложь человека более разнообразна, сложно структурирована.

Человечество использует ложь миллионы лет, начиная с первобытного общества. Возникновение лжи в первобытном обществе было связано с выживанием в борьбе за существование. Индивид, утаивший пищу от сородичей, мог спасти себя от голода, только четко отдавая себя отчет в последствиях обмана. Некоторые ученые полагают, что способность людей обманывать имеет такой же возраст, что и членораздельная речь. На склонность, способность человека использовать ложь огромное влияние оказывают моральные устои социальной группы, социума, в котором находится индивид. На всем протяжении исторического развития человечества именно общество формирует моральную оценку использования или не использования лжи и провоцирует или сдерживает использование лжи индивидами.

Рассматривая приведенные точки зрения, можно отметить следующее: несмотря на существующие доводы обеих позиций, однозначно можно отметить то, что ложь, используемая человеком более сложная, разнообразная, чем ложь представителей животного мира. Важно решить вопрос: можно ли поставить знак равенства между ложью животных и ложью человека? И можно ли считать ложь, используемую человеком, результатом эволюции лжи животных или это продукт социального развития человека. Важно выявить и обозначить влияние социума на формирование образа лжи у человека, группы людей. Актуально изучение методов влияния на формирование образов лжи и анализ динамики развития и преобразования данных образов.

РАЗДЕЛ 3

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

3.1 СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

33. Жиенбаева Н. Б., Кенбаева Л. А.

Алматы, Казахстан

**К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В процессе учения дети присваивают коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время они отличаются от другого возрастного этапа тем, что переживают свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди окружающих.

Младший школьный возраст (с 6 до 10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка — поступлением в школу. Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностно-развития ребенка.

Психическая организация школьника не просто количественно, но, прежде всего, качественно отличается от психической организации взрослого, и при этом отношение воспитывающего взрослого к самому ребенку как к равноценному партнеру требует построения принципиально иной технологии взаимодействия педагога и ребенка, т. е. технологии, основанной на понимании ребенка в развитии его самостоятельности.

У детей младшего школьного возраста развиваются начала творческого отношения к действительности, происходит формирование произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексия собственного поведения, что обеспечивает к 9 годам развитие потребности ребенка в других людях, требуя развертывания системы взаимоотношений с ними, новой социально признаваемой деятельности.

Известно, что с наступлением школьного периода ребенок учится завоевывать признание путем производства вещей, достижения определенного результата в любой осуществляемой деятельности. У него развивается чувство усердия, трудолюбия, он приспосабливается к законам орудийного мира. Орудия и трудовые навыки постепенно включаются в границы его «Я» как средства овладения миром вещей; принцип работы учит его удовольствию от целесообразного завершения трудовой деятельности, достигаемому путем неуклонного внимания и упорного прилежания. Ребенка этого возраста часто переполняет желание конструировать, планировать, созидать, действовать максимально продуктивно.

Школа в систематическом виде приобщает ребенка к знаниям, передает «технологический этнос» культуры, формирует трудолюбие. На этой стадии ребенок готов и любит учиться, с удовольствием соблюдает дисциплину, выполняет требования взрослых и учится наиболее самоотверженно, активно приисваяя опыт своей культуры [4].

На этом этапе для ребенка очень значимо широкое социальное окружение, допускающее его к ролям прежде, чем он встретится с актуальностью технологии и экономики, и особенно важен хороший

учитель, знающий, как сочетать игру и учебу, как приобщить ребенка к делу, как мотивировать его на достижения. На карту здесь ставится не что иное как развитие и поддержание в ребенке положительной идентификации с теми, кто знает вещи и знает, как их делать.

Воспитание на этом отрезке жизни личности требует повышенной ориентации на деятельностные и интеллектуальные ценности, хотя остается значимой и ориентация на ценности социального и культурно-нравственного порядка; в зоне ближайшего развития — ценности индивидуально-личностного плана. В этом возрасте учитель по-прежнему очень значимая фигура, особенно учитель, умеющий подчеркнуть, что ребенок может сделать многое даже в тех случаях, когда у него есть проблемы, связанные с переживаниями неумения и неспособности.

На каждой стадии развития ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности, и его не должны удовлетворять безответственная похвала или снисходительное одобрение. Его Я-идентичность достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры [3]. Поддерживаемое в каждом ребенке чувство компетентности (свободное упражнение своих умений, интеллекта при выполнении серьезных задач, не затронутых инфантильным чувством неполноценности) создает основу для будущего кооперативного участия в продуктивной взрослой жизни. Ребенок младшего школьного возраста перестает довольствоваться символической имитацией поведения взрослых, у него появляется стремление к реальному («правильному») воспроизведению их действий. Это требует направленного обучения «взрослым» способам действий.

Ведущей становится учебная деятельность. Ее содержание не исчерпывается обучением ребенка определенным знаниям и навыкам. Оно состоит также в том, что ребенок впервые включается в социально организованную структуру. Полноценная учебная деятельность складывается не всегда, а лишь в том случае, когда обучение построено определенным образом (как система учебных задач, направленных на формирование общих способов действия, теоретических обобщений) [2].

Функция взрослого в учебной деятельности — это функция учителя в широком смысле слова, так как внешкольные отношения с младшим школьником тоже строятся по учебной модели. Ребенок выполняет в этой деятельности функцию ученика. Функционирование младшего школьника определяется нормами и правилами, вытекающими из его функции ученика, т. е. поведение становится нормативным. Ориентирующую роль в нем начинает играть позиция школьника [1]. Появление позиции, т. е. субъективного образа собственной функции в совместной деятельности, представляет собой центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста.

Говоря об интеллекте детей младшего школьного возраста, мы имеем в виду не их способность получать хорошие оценки на определенных тестах. В лучшем случае оценки лишь индикаторы чего-то большего, более глубокого и гораздо более важного. Истинный тест на интеллект состоит не в том, чтобы выяснить, сколько мы знаем о том, как делать, а в том, как мы поступаем, когда не знаем, как это делать. Интеллектуальный человек, независимо от возраста, встретившись с новой для себя ситуацией или проблемой, открывает себя ей навстречу, пытается влезть в нее своим умом и чувствами, понимает, что он может сделать. Он думает о проблеме, а не о себе и не о том, что с ним может случиться. Он вступает в борьбу смело, с воображением, изобретательностью и если уж не с уверенностью в успехе, то, по крайней мере, с надеждой на него. Он не стыдится неудачи и не боится делать ошибки, потому что извлекает из них пользу. Это и есть интеллект. Ясно, что своими корнями он уходит в отношение к жизни, видение своего места в ней. Это совершенно иной стиль поведения, вытекающий из совершенно иной жизненной позиции. Едва ли один взрослый на тысячу способен познать окружающий мир и вырасти интеллектуально настолько, насколько вырастают дети за первые три года жизни. Но что же с ними происходит потом? Куда все эти выдающиеся способности к интеллектуальному росту деваются? Они разрушаются в процессе получения так называемого образования, который происходит как дома, так и в школе.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — 704 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. — М.: Флинта, 1999.

34. ОГАНЕЗОВА А. Р.

Ижевск

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ» было определено, что социальная политика государства должна быть направлена на реабилитацию инвалидов. При этом государство взяло на себя обязательство обеспечивать условия для преодоления, замещения и компенсации ограничения жизнедеятельности и принимать меры по созданию инвалидам равных с другими гражданами возможностей для участия в жизни общества.

В понятие реабилитации инвалидов включены медицинские мероприятия, профессиональная ориентация, обучение и образование, содействие в трудоустройстве, производственная адаптация, социально-психологическая и социокультурная реабилитация, социально-бытовая адаптация, физкультура и спорт.

Помимо инвалидов существует достаточно большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих статуса инвалида, но нуждающихся в специальном коррекционном образовании.

По данным Комитета Совета Федерации по социальной политике, в настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8 % всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории граждан. В частности, если в 1995 г. в России насчитывалось 453,6 тыс. детей-инвалидов, то в 2007 г. их число приблизилось к 700 тыс. человек. Это свидетельствует о масштабности проблемы инвалидности и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями.

Процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья во все времена был сложным и противоречивым.

Отклонения в умственном и физическом развитии ставят не только проблему сглаживания и частичного преодоления нарушений психосоциального и личностного развития, но и защиты прав и интересов детей, особо нуждающихся в общественной поддержке. Доказано, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья испытывает трудности проникновения в смысл человеческих отношений, потому что он не может их познать теми способами, которыми пользуется нормально развивающийся ребенок.

Одним из направлений решения проблемы социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья является определение социально-психологических и психолого-педагогических факторов, а также неблагоприятных индивидуальных и личностных особенностей, затрудняющих развитие и самореализацию этих детей.

Определить структуру системы специального образования, пути, способы, организационные формы и психолого-педагогические условия их реализации в современных социально-экономических и нравственно-психологических условиях общества — это значит помочь ребенку с интеллектуальными и сенсомоторными нарушениями включиться в социальные отношения общества.

Главный акцент в воспитании и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья должен делаться не столько на процессе усвоения, упорядочения и воспроизведения им определенной системы ценностей, сколько на создании определенных условий для его социализации.

Наиболее эффективна социализация в условиях интеграции. Чрезвычайно актуальной является проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество здоровых людей, создание для них безбарьерной среды, которая позволила бы им стать активными членами этого общества.

Интеграцию ребенка с проблемами в развитии следует начинать с социальной интеграции, желательно в дошкольном возрасте.

При этом необходимо соблюдать следующие условия:

- программа интеграции должна включать в себя непосредственные контакты между детьми разных систем обучения;

- программа в своей основе не может быть директивной, она должна основываться на неформальной ситуации общения;
- программа должна включать в себя совместную учебную и внеучебную деятельность детей массовой и специальной школ.

Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием.

Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л.С. Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

Эффективная социальная интеграция будет в дальнейшем способствовать педагогической интеграции ребенка с проблемами в развитии при обучении в массовой школе.

Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие — три составляющих успеха интеграции массовой и специальной школ при обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Успешность социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья зависит не только от окружающего социума и принятия их в нем как полноценных членов, но и от особенностей развития личности инвалида. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что лица с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд неразрешенных психологических проблем, связанных с негативным воздействием их микросоциального окружения (прежде всего, семьи и школы) и психогенной травматизацией в связи с наличием сенсорного, физического или психического отклонения в развитии.

Несмотря на позитивные сдвиги, произошедшие в последние годы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, вызывает тревогу отсутствие в России комплексных государственных социальных программ обеспечения жизнедеятельности этих людей, которые бы позволяли каждому из них самореализовываться и не чувствовать себя лишними в обществе.

Кроме того, отсутствуют необходимые законодательные акты для реализации конституционного права каждого на образование и включения всех детей в систему обучения. К сожалению, в общественном сознании преобладает понятие об инвалиде как «человеке, не способном частично или полностью участвовать в производстве материальных благ» и в меньшей степени как «человеке, нуждающемся в особом внимании и помощи».

Без помощи средств массовой информации в формировании общественного мнения относительно инвалидов как людей, имеющих равные права с другими людьми, без новой образовательной политики Российского государства, при которой образование действительно включало бы всех, современной школе и психолого-педагогической науке будет очень сложно решить эти проблемы.

Эффективность социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от двух значимых социально-психологических факторов:

- полноты и достоверности информированности о проблемах и правовой грамотности в их отношении учителей и учащихся различных типов образовательных учреждений;
- психологической толерантности к инвалидам и воспитания её в общеобразовательных школах, а также желания и умения оказать детям-инвалидам помощь в их самореализации.

Учет этих факторов необходим для социальной интеграции и создания комплексной системы психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации детей и молодых людей с глубокими и множественными нарушениями в развитии.

Литература

1. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 10—17.
2. Битов А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. — М., 2000.

3. Петренко В. Общедоступность и бесплатность образования в России гарантируется всем гражданам независимо от состояния их здоровья. Электрон. дан. — Режим доступа: <http://council.gov.ru>.
4. Сводина В.Н. Интегрированное воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. — 1998. — № 6. — С. 31—39.

35. Бардышевская М. К.

Москва

**ДИНАМИКА ПОВЕДЕНИЯ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И КАРТИНЫ
МИРА У ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАСТОРЖЕНИЯ УСЫНОВЛЕНИЯ**

Целью настоящей работы было исследование динамики эмоционального состояния ребенка и форм компенсации психической травмы у приемных детей, родители которых принимают решение о расторжении усыновления. Процесс принятия решения может затягиваться на период от нескольких месяцев до нескольких лет.

Использовались методы этологического наблюдения за различными видами поведения (территориального, пищевого, игрового, исследовательского, агрессивного, сексуального, сна) ребенка в группе и игровой комнате, а также особо — за поведением привязанности ребенка к приемным родителям, персоналу больницы (психологу, воспитателю, медсестре) и детям, с которыми ребенок общался в больнице. Метод наблюдения был дополнен анализом эмоциональной регуляции и символической активности (внутреннего мира и картины окружающего мира) детей (Бардышевская, Лебединский, 2003). Наблюдения велись в период с 1997 по 2010 год в остром дошкольном отделении детской психиатрической больницы № 6 г. Москвы на протяжении нескольких месяцев или нескольких лет, в зависимости от времени, которое в каждом конкретном случае требовалось родителям для принятия окончательного решения об отмене усыновления.

Исследовались 12 приемных детей (5 девочек и 7 мальчиков) в возрасте от 3 до 7 лет. Дети были усыновлены в возрасте от нескольких дней до четырех лет, прожили в приемной семье не менее года до первой госпитализации в психиатрическую больницу. Госпитализация была инициирована одним из приемных родителей (чаще матерью) с целью поиска юридических оснований (в виде психиатрического диагноза) для расторжения усыновления и принятия окончательного решения об отказе от ребенка. Следует отметить, что в трех случаях (двух — раннего усыновления с рождения и одного — усыновления близким родственником) решение о расторжении усыновления принято не было. Все дети пережили многократную травматизацию до усыновления и после него (отказ от ребенка физическими родителями, помещение в дом ребенка или приют, госпитализации в соматические и психиатрические больницы без сопровождающих взрослых, к которым привязан ребенок, отвержение в приемной семье).

Мотивацией усыновить ребенка у родителей, принявших затем окончательное решение об отмене усыновления (9 из 12), было желание сохранить семью, которая могла распаться из-за отсутствия детей (бездетности), либо желание заменить приемным ребенком погибшего или социально дезадаптированного старшего ребенка. Инициации процесса принятия решения об отмене усыновления способствовало появление (рождение или усыновление) в собственной семье или семье ближайших родственников другого младшего ребенка.

Недостаточность привязанности у родителей и нежелание ее образовывать проявлялась в том, что сразу после усыновления, без какого-либо периода привыкания к семье, детей отдавали в детские сады, в том числе круглосуточные, в санатории, больницы. В некоторых случаях ребенка усыновляли, несмотря на его протесты и нежелание покидать Дом ребенка. Жалобы приемных родителей на усыновленных детей носили прямой обвинительный характер, причем объективное состояние и поведение детей в больнице не соответствовало жалобам в 11 случаях из 12.

Все дети демонстрировали невозможность сформировать привязанность к изначально отвергающим их приемным родителям путем постепенного усиления агрессии, открытого проявления влечений, травмоопасного поведения в их присутствии в домашних условиях.

Выделены несколько сочетающихся между собой вариантов динамики эмоционального состояния детей, которая отражалась в изменениях структуры поведения, базальной эмоциональной регуляции и символической активности.

1. Избирательное усиление наиболее элементарных форм поведения привязанности (цепляния, залипания на тех специалистах больницы, к которым ребенок испытывал относительное доверие), которое происходит на депрессивном фоне и сопровождается угасанием более сложных диалогических речевых форм коммуникации.

2. Фиксация сексуально окрашенных форм тактильного контакта в играх со сверстниками, в том числе в рамках традиционной игры в «дочки-матери». При отсутствии доступного взрослого ребенок охотно переключается на тесный физический контакт со сверстниками.

3. Обнажение примитивных форм территориального поведения (ребенок обнаруживает особую привязанность к своему стулу, с которым передвигается по больнице, к кровати, которую отказывается покидать). В символическом плане эта особая привязанность к территории сопровождается идеализацией образов фактически недоступных дома, сада, дачи.

4. Создание замещающих привязанностей с некоторыми детьми с сопоставимым по степени психической травматизации эмоциональным опытом. Этот способ компенсации сходен с описанными Анной Фрейд (1943; 1944) «семейками», которые образовывали дети с опытом совместного пребывания в концлагерях.

5. Идеализация привязанностей к домашним животным, усиление игровых перевоплощений в домашнее животное. Этот вариант компенсации позволяет детям обыграть обнажающиеся в условиях разрушения привязанности к замещающим родительским фигурам открытые проявления влечений (в рамках агрессивного, сексуального, пищевого и других видов поведения).

6. Депрессивные реакции в случае разлуки с временно замещающими фигурами привязанности (как с персоналом — в случае отпуска, болезни, так и с детьми — в случае их выписки), сопровождающиеся угнетением исследовательского и игрового поведения. При этом сон и пищевое поведение компенсаторно усиливались.

7. Аутизация с уходом в себя, с увеличением времени, которое ребенок проводит в одиночестве на своей кровати в спальне или на диване в игровой комнате, не откликаясь на обращения, часто погружаясь в сон. Ребенок фиксируется на собственных ощущениях, возможно, фантазирует. При затягивании времени нахождения в больнице фантазии приобретают все более аутистический характер.

Таким образом, у приемных детей с многократно повторяющимся опытом травматизации в период принятия усыновителями решения о расторжении усыновления наблюдается калейдоскоп компенсаторных форм поведения, однако речь идет о неудачной компенсации, затрудняющей дальнейшую социализацию этих детей. При пролонгированном периоде ожидания решения приемных родителей у детей отмечается прогрессирующее расстройство эмоциональной регуляции, характеризующееся усилением явлений расщепления в аффективной сфере. Речь идет о резкой смене аффективного состояния детей в условиях малейшей аффективной нагрузки, растормаживании примитивных способов саморегуляции по типу сенсомоторных стереотипий и аутоагрессии, растормаживании этологически заданных форм поведения и угнетении исследовательского и игрового видов поведения, что разрушает базу для социализации ребенка.

Парадоксальным образом такая отрицательная динамика эмоционального состояния и поведения приемного ребенка, сопровождающаяся примитивизацией и расщеплением его картины мира, выгодна для затягивающих принятие решение об отмене усыновления родителей. Как правило, спустя несколько месяцев или лет нахождения в больнице ребенок получает психиатрический диагноз, тяжесть которого является достаточной для юридического обоснования расторжения усыновления (без выплаты алиментов ребенку приемными родителями).

Особой этической и социальной проблемой является отсутствие социальных механизмов для привлечения к ответственности приемных родителей, усугубляющих психическую неустойчивость многократно травмированных детей.

36. Пчельникова О. А., Леонов Н. И.

Ижевск

**ТРУДНОСТИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ПЕРЕНЕСШИХ
ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ТРАВМУ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

В российской системе воспитания детей-сирот на сегодняшний день самая распространенная форма — большие государственные детские дома и школы-интернаты, которые рассчитаны на 100—200 человек. Жизнь показывает, что школа-интернат является наихудшей формой устройства детей и сирот. Главное, что она дает — место проживания, где дети одеты и накормлены, могут реализовать свое право на образование. Но с воспитанием такая система не справляется. По данным лаборатории психолого-социальных проблем профилактики безнадзорности и сиротства МГППУ, только у 10 % выпускников школ-интернатов складываются судьбы — они работают и состоят в браке, но и в этой «благополучной» группе низкая рождаемость, большое количество отказов от ребенка. Среди остальных 90 % выпускников на несколько порядков выше, чем в популяции в целом, распространены алкоголизм, наркомания, суицидальная настроенность, процент завершенных суицидов, криминальная активность. Психологические исследования показывают, что выпускникам школ-интернатов присущи следующие личностные особенности: трудности в формировании человеческой привязанности, поддержании длительных и стабильных отношений с другими людьми, подчиняемость, ведомость, неспособность и, как следствие, нежелание принимать собственные решения, неумение справляться с жизненными трудностями, иждивенческая позиция.

Понятие «сиротства» в переводе с древнегреческого обозначает «темный», «черный». Действительно, потеря родителей для ребенка — это всегда трагедия. Ребенок-сирота психологически травмирован либо смертью родителей, либо сами родители, их отношение к ребенку является фактором психологической травматизации в случае пренебрежения, жестокости и насилия по отношению к нему.

В этих условиях актуальным становится создание в условиях школы-интерната особого реабилитирующего пространства, помогающего детям справиться с последствиями психологической травмы и избежать повторной травматизации.

Целью нашего скринингового исследования было оценить степень психологической травматизации воспитанников школы-интерната, а также составить представление об условиях опеки, воспитания и образования в школе-интернате с точки зрения возможности реабилитации и ретравматизации детей-сирот.

При исследовании использовались следующие методы: направленная беседа (интервью) с воспитанниками, воспитателями, педагогами, психологами интерната, директором интерната, а также диагностическая карта травматизации с использованием балльной шкалы оценки степени психологической травматизации.

Участниками исследования были 24 воспитанника (16 мальчиков и 8 девочек) в возрасте от 10 до 17 лет, проживающих и обучающихся в одной из школ-интернатов.

Ярко показательной была социальная ситуация развития до помещения детей в воспитательное учреждение. Все воспитанники являются социальными сиротами, были изъяты из семей в возрасте 3—5 лет. Практически у каждого воспитанника один или оба родителя страдают алкоголизмом. У 16 детей отцы имеют судимость, у 5 детей матери отбывали наказание на местах заключения. Несмотря на то, что все дети поддерживают отношения со своей биологической семьей, они не чувствуют себя ее частью, не рассчитывают на ее помощь и поддержку, не планируют вернуться туда после совершеннолетия. Все воспитанники старше 13 лет имеют административные правонарушения, состоят на учете ОППН, девять из них совершали побеги из школы-интерната. Все воспитанники старше двенадцати лет курят и употребляют алкоголь с различной частотой. Два семнадцатилетних подростка имеют условную судимость. Один — опыт отбывания наказания в местах лишения свободы. По характеристикам педагогов и психологов школы-интерната только 3 человека из обследованных детей-учащихся младшей школы обладают высокой учебной мотивацией и хорошей успеваемостью. У всех детей имеются эмоциональные и поведенческие нарушения различной степени выраженности, 5 воспитанников состоят на учете в психоневрологическом диспансере по поводу расстройства личности и поведения.

Степень ранней психологической травматизации детей оценивалась в балльной системе с учетом характера психотравмы, длительности воздействия травмирующих факторов, а также с учетом факторов эмоциональной депривации. 16 из обследованных детей имели психологическую травму средней

степени тяжести (35—56 баллов). У остальных выявилась тяжелая степень травматизации (57—78 баллов). Состояние детей оценивалось также с помощью опросников травматизации. В результате была выявлена средняя степень травматизации у 11 детей, тяжелая степень — у 13 детей.

Каждый из наблюдаемых нами воспитанников нуждается в психологической реабилитации, обязательными условиями которой являются создание внешней и внутренней психологической безопасности и стабильности, а также положительное наполнение личности. При формировании чувства внутренней и внешней безопасности необходимо, прежде всего, удовлетворение основных потребностей детей. Но существующая система опеки, воспитания и образования не в состоянии удовлетворить потребность в принадлежности и любви, дать ощущение безопасности из-за частой сменяемости педагогического состава. Воспитанники (особенно младших классов) не чувствуют себя защищенными перед агрессией старших детей, имеются факты насилия и со стороны воспитателей.

При беседе с сотрудниками различных служб и ведомств, вынужденных заниматься воспитанниками школы-интерната, педагогами четко прослеживается представление о детях как объектах, с которыми «надо постоянно что-то делать, выполнять работу, которая представляется малоэффективной и бессмысленной». Дети-сироты вызывают раздражение тем, что постоянно создают трудные ситуации. В позиции взрослых прослеживается мнение о неблагодарности детей. Практически, у взрослых, занимающихся воспитанниками интерната в силу своих профессиональных обязанностей, нет представления, что сиротское иждивенчество, неадаптированность, несамостоятельность, безответственность, неумение преодолевать трудности — не вина, а беда. Таким образом, вместо уважения к личности ребенка, декларируемого системой воспитания, прослеживается позиция эмоционального отвержения. Данная позиция эмоциональной отстраненности, невовлеченности в жизнь детей трудно преодолима, т.к. она позволяет поддерживать собственную профессиональную и личностную самооценку, оправдывать педагогическую беспомощность. Многие учителя и воспитатели школы-интерната не готовы брать на себя ответственность за низкую профессиональную эффективность, перекладывая ответственность на детей, объясняя все трудности плохой наследственностью, психиатрическими диагнозами, сложной ситуацией развития в детстве. Налицо стигматизация детей-сирот. Естественно, что неудовлетворение базовых потребностей не может способствовать формированию самоактуализирующейся, социально активной личности.

Потребности воспитанников не могут оставаться неудовлетворенными, в школе-интернате на протяжении многих лет существует альтернативная, неофициальная система, которая суррогатно удовлетворяет потребности детей. Структура взаимоотношений построена по принципу пирамиды, характеризующейся жесткой иерархичностью, которая поддерживается с помощью психологического и физического насилия. На вершине этой пирамиды стоят старшие воспитанники, она единолично возглавляется авторитарным лидером. Чем выше в пирамиде статус воспитанника, тем больше прав, власти, возможности удовлетворять свои эгоцентрические потребности за счет других, «наслаждаться жизнью». Подобная «пирамидальная» структура характерна для организованных криминальных группировок.

Встроенность в неформальную систему отношений дает детям возможность чувствовать себя защищенными. Младшие воспитанники, находящиеся у «основания» пирамиды, получают иллюзию безопасности и заботы, они прямо говорят, что если старших («вершину») убрать, все будут «нюхать и колоться». Старшие ребята, в том числе и лидер, неуверенно и незащищено чувствуют себя в социуме за пределами интерната. Они прямо говорят о страхе перед жизнью, перед будущим, о своем желании покинуть школу-интернат. В пирамидальной системе они чувствуют себя социально компетентными, эффективными.

Кроме того, подобная пирамида дает возможность детям оппозиционно объединяться и выражать свой протест. Протест против администрации интерната и директора это только верхушка айсберга, «подводная часть» которого включает в себя протест воспитанников против своего социального статуса, стигматизации, эмоциональной отгороженности педагогов, отношения к себе как к неодоушевленным объектам, т. е. против своего места в официальной социальной системе. Чем младше дети, тем менее осознаваем этот протест, тем больше доминирует страх в общем эмоциональном фоне. Чем старше воспитанники, тем протест более осознаваем, более агрессивен.

Таким образом, система воспитания в школе-интернате в большей степени способствует ретравматизации, чем реабилитации. Создается ситуация, при которой новые актуальные психологические травмы затрагивают прежние, имевшие место на более ранних этапах жизни. Личность ребенка все более

искажается и деформируется. Невозможность преодолеть негативные последствия прошлого травмирующего опыта затрудняет социализацию детей и сирот, способствует формированию их особого социального статуса «социально некомпетентного, зависимого, иждивенчески настроенного члена общества». Подобный социальный статус, в свою очередь, порождает процесс социального дистанцирования, повторной ретравматизации и еще большей дезадаптации воспитанников школы-интерната.

37. КИСЕЛЕВА М. А., ШУСТОВА Н. Е.

Балашов

**ЛИЧНОСТНЫЕ ЭКСПЕКТАЦИИ ПОДРОСТКОВ
В КОНТЕКСТЕ МИРОВОСПРИЯТИЯ**

Процесс конструирования желаемого образа мира в той или иной мере отражает систему ожиданий взрослеющей личности. Социальная реальность существенно корректирует содержание долгосрочных целей и способствует модификации избранных стратегий их достижения. В свою очередь, подростковые экспектации достаточно динамичны, что связано с общей нестабильностью возраста и континуальностью присвоения обширного пласта социально-культурной информации в контексте построения образа будущего и принятия объективной реальности. Данный вопрос явился одним из аспектов изучения в рамках научно-исследовательского проекта «Взаимосвязь экспектаций и самодетерминации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации», осуществляемого нами при финансовой поддержке РФНФ (проект № 09-06-00067а).

Противоречивость социальных представлений и ожиданий подростков, касающихся образа мира, исследовалась в разное время отечественными и зарубежными учеными (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Е.В. Гордиенко, Дж. Мид, Х. Хекхаузен, М. Эванс и др.). Несмотря на множество подходов к изучению данной проблемы, по мнению большинства исследователей, ожидания представляют собой систему нормативных предписаний, касающихся принятия и исполнения социально-психологических и индивидуальных требований, применяемых к личности.

С данной точки зрения, нам интересен аспект изучения показателей, характеризующих экспектации современной личности. В частности, в научной литературе существует обоснование следующих показателей, характеризующих социальные ожидания: реалистичность/нереалистичность (У. Глассер, А. Бек, А. Эллис); ригидность/гибкость (А. Бек, Ф.Е. Василюк, В.А. Петровский, М.Б. Фуллер); оптимизм/пессимизм (К. Муздыбаев, В. Сатир, М. Селигман) и диффузность/конкретность (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Девяткин, П.Н. Шихирев). В настоящей статье нам хотелось бы остановиться на характеристике одного из показателей ожиданий личности (диффузность/конкретность). Особое внимание к данному показателю вызвано предположением, что он рельефно отражает различия в мировосприятии подростков с разным социальным статусом.

Обоснованием нашей гипотезы явились результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 98 подростков, среди которых 42 ребенка — воспитанники детского дома и 47 — дети из благополучных семей. Исследование проводилось с помощью авторского опросника «Личностные экспектации» (ЛИЭКС), где ряд утверждений был направлен на изучение характера ожиданий подростков, а именно диффузности/конкретности экспектаций. Нами был использован критерий Манна—Уитни для выявления сходств и отличий в ожиданиях подростков с различным социальным статусом. Анализ полученных результатов позволил констатировать, что экспектации подростков-воспитанников детского дома по сравнению со сверстниками из благополучных семей менее конкретны, более размыты ($U = 455$, при $p = 0,001$). Причем подобная закономерность наиболее ярко выражена в ожиданиях, имеющих отношение к резервам личности ($U = 548$, при $p = 0,001$), и в ожиданиях, касающихся временной перспективы ($U = 488$, при $p = 0,001$). Можно предположить, что данные области в сознании подростков имеют диффузный контур и неотрефлексированное содержание. Возможно, нечеткий характер экспектаций детей, длительно пребывавших в трудной жизненной ситуации, является эффектом действия механизмов психологической защиты. Отсутствие ясных границ и содержательный вакуум ожиданий позволяет

подросткам — воспитанникам детского дома избежать соприкосновение с травмирующей их сознание информацией, касающейся их собственного потенциала и долгосрочных жизненных целей. Воспитанники детского дома, в отличие от сверстников из благополучных семей, имеют опыт погружения в маргинальную среду, где значимый взрослый отсутствует или транслирует противоречивые установки миропонимания. Данные обстоятельства затрудняют процесс реалистичного восприятия себя и окружающих людей, что способствует выбору неэффективных стратегий поведения и квазиуспешных форм социальной презентации собственной личности.

Еще одной причиной диффузности экспектаций подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, видимо, является отсутствие готовности к осознанному выбору социальной активности. Это связано, в первую очередь, с общей незрелостью, социально-психологической некомпетентностью личности, имеющей в анамнезе негативный опыт проживания в маргинальной среде. Во-вторых, воспитанники детского дома часто имеют рентные установки, актуализирующие попытки перераспределения ответственности за социальные интеракции, осуществляемые в актуальном настоящем и определяющие долгосрочную перспективу подростков.

Возможно также, что диффузность ожиданий подростков группы социального риска связана с амбивалентностью принятия наличествующих жизненных обстоятельств. Конкретность ожиданий, отражающих собственный потенциал и долгосрочную перспективу, должна быть основана на конкретности и реалистичности понимания социальной действительности и осознания подростком себя, как значимого субъекта социальных взаимодействий. Однако реконструировать нечеткие, размытые ожидания означает принять всю травмирующую полноту их жизненной ситуации, что, как правило, избегается подростками.

Таким образом, ожидания подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации относительно собственных возможностей, актуальной социальной реальности и временной перспективы в целом, характеризуются неопределенностью, что существенно затрудняет процесс их адаптации в обществе.

38. Губина С. Т.
Глазов

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ СОВЛАДАНИИ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ (на примере работы с подростками)

В подростковом возрасте развитие личной идентичности происходит под сильным влиянием тех социальных групп, с которыми они себя идентифицируют, например, популярными героями, рок-музыкантами и др. Актуальная потребность саморазвития заставляет их двигаться в направлении поиска «значимого другого» [2], способного оказать личностное влияние. Подросток, переживающий кризис идентичности, нуждается в эмоциональной близости, которая будет обеспечивать удовлетворение в защите и поддержке. Опыт показывает, что, порой, конкретный музыкальный исполнитель, коллектив, продукты их музыкального творчества воспринимаются подростком как значимые объекты, способные воздействовать побуждающим или сдерживающим образом, изменяя при этом поведение, жизненные мотивы, сознание и ценности.

Отсутствие интегрированной идентичности личности подростка выражается «дефицитарным» восприятием мира [4; 5], в котором прослеживается четкое дифференцирование и разграничение на «свое» и «чужое» (отрицаемое). Проявляется максимализм в принятии «своей — хорошей» и непринятии «чужой — плохой» музыки подростками. Музыкальные «фанаты» стремятся, во-первых, получить поддержку значимых окружающих; во-вторых, построить собственную систему ценностей, придающую смысл и направленность жизни.

В исследованиях отмечено, что восприятие (феноменологическое переживание) музыки — это всегда форма самовыражения. Например, Л. Леви-Брюль [3] писал, что церемония ритуальной пляски у туземцев носит функцию решения проблемы защищенности первобытного человека от неподдающихся предвидению угроз сверхъестественного мира, которым живет их сознание. Реальное

психодраматическое переживание «Себя» как «устрашающего» образа в экстатическом состоянии дает чувство успокоения и уверенности за счет ощущения родства (единения) с ранее чуждым и противопоставляемым. Ритуальный танец и пение как ритмо-динамическое действие создает эффект переживания «Себя» в настоящем субъективном времени, как законченного образа. Аналогичный эффект мы можем наблюдать на молодежных дискотеках и т. д. Субъект освобождается от тревоги и страха, которые вызваны сознательной дифференциацией на «свое» и «чужое», а значит чуждое и враждебное, которое может нанести вред. Это своего рода применение коррекционного метода антиципирующего совладания, эффективного в профилактике стресса [1]. Проводится сознательное манипулирование стрессовыми факторами с целью постепенной адаптации человека к ним. Отсюда, для воспринимающего субъекта музыка может выполнять функцию социальной и индивидуальной поддержки при совладании с жизненными трудностями. Субъект моделирует в своем сознании совладающий, актуальный глубоко-интимный образ, вступает с ним в виртуальный личностно-значимый «диалог».

Приведем пример разработки авторского профилактико-коррекционного упражнения, используемого в работе с подростками с применением музыкальных средств воздействия.

Упражнение «Я открываю себе СЕБЯ»

Цель: активизировать внимание на внутреннем чувстве собственной личной власти над собой, способности свободно руководить собой. Почувствовать свежесть и уникальность своих переживаний данного момента своей жизни, как отличного от того, что было ранее и что будет потом.

Упражнение проводится индивидуально или в группе. Участники рассказываются свободно в удобном для них положении. В предварительной беседе идет обсуждение субъективных ощущений на данном этапе коррекционной работы. Можно провести параллель между ощущениями: дома, в общественных местах, в группе участников данного занятия. Рекомендуется использовать музыку без вербального материала. Возможно, заранее обсудить с участниками характер используемой музыки. Полезно использовать музыку, которую участники предложат сами, особенно при индивидуальной работе.

Инструкция к выполнению заданий:

(Все задания выполняются под музыку)

«Попробуйте представить себя единственным и уникальным в своем роде, абсолютно самодостаточным космическим кораблем в космосе Вселенной. Жизнь Ваша — это всегда быть в этом пространстве, не встречая аналогов! Вокруг нет планет, на которых можно сделать остановку! Что Вы чувствуете, когда представляете такое?»

«Если представить, что звучащая музыка указывает на пульсацию жизни в Вас (космическом корабле), т. е. — это *Вы сами*, что тогда Вы чувствуете? Какие мысли появляются у Вас?»

«Представьте, что все пространство космоса начинает резонировать с Вашей музыкальной пульсацией и становится ТАКИМ ЖЕ КАК ВЫ — т. е. ЧАСТЬЮ ВАС! Как Вы чувствуете себя после этого? Попробуйте выразить Ваши чувства любым приемлемым на данный момент для Вас способом!»

«Попытайтесь представить такую картину, что Вы на работе (в школе, училище, институте ...) Вы — такой же космический корабль, наполненный пульсацией жизненной музыки, а все, что окружает Вас (люди, обстановка, и т. д.), — это космос, который пульсирует вместе с Вами. *Вы ведь знаете, что так может быть!* Как Вы будете себя чувствовать после того, как ПОДУМАЕТЕ ОБ ЭТОМ?»

Завершающим этапом цикла упражнений, основанных на технике личностно-центрированной психотерапии, будет совместное обсуждение участниками впечатлений от проделанной работы, рассмотренные пожелания.

Литература

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15.— № 1. — С. 3—18.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М.: Педагогика-пресс, 1999. — 603 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.

39. Бутолин С. Г., Плетников А. И.

Ижевск

**МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ РАЗНОГО ТИПА**

Социальная адаптация подростков предполагает различные формы социально-психологического взаимодействия. В своей гипотезе мы предполагаем, что социальная адаптация обусловлена развитостью защитных психологических механизмов, т. е. механизмы психологической защиты должны различаться у подростков в зависимости от их социального окружения. Также мы предполагаем, что тип учебного заведения влияет на формирование определенных защитных механизмов, так, например, в школах лицейского типа у учащихся будут формироваться такие психологические защиты, как: интеллектуализация, проекция, отрицание; в общеобразовательных школах и техникумах — проекция, замещение, интеллектуализация; в вечерних школах будут преобладать высокие значения проекции, замещения и отрицания.

Основным содержанием данного исследования является рассмотрение защитных механизмов и уровня социальной адаптации у подростков, обучающихся в школах разного типа, и соотнесение полученных результатов с гипотетическими представлениями о функционировании психологической защиты.

В качестве исходных теоретических предпосылок работы нами принимается сам факт существования психологической защиты, а также результаты исследований, установивших помимо ситуативной защиты наличие устойчивой стратегии использования тех или иных защитных механизмов личности (Р. Плутчик). С целью выявления различий в механизмах психологической защиты и уровня социальной адаптации была проведена методика «Диагностика типологий психологической защиты» (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) и методика «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейнг. Обработка материалов исследования проводилась вручную.

В исследовании принимали участие старшие подростки в возрасте 16—18 лет разных учебных заведений города Ижевска. Общее количество выборки испытуемых составило 182 человека. Исследование проводилось в пяти школах разного типа:

- 1) вечерняя школа (50 человек);
- 2) гимназия с углубленным изучением отдельных предметов (50 человек);
- 3) средняя общеобразовательная школа (20 человек);
- 4) техникум (24 человека);
- 5) лицей (38 человек).

Результаты исследования

Испытуемые, представленные в *первой группе* (вечерняя школа), характеризуются тем, что имеют высокие показатели по психологической защите *проекция*, и имеют низкий показатель по социальной адаптации. У данных испытуемых доминируют психологические защиты: проекция, замещение, отрицание.

Испытуемые, представленные во *второй группе* (гимназия с углубленным изучением отдельных предметов), характеризуются тем, что нет высоких показателей по видам психологических защит среди средних значений, и имеют средний уровень социальной адаптации. Доминируют психологические защиты: проекция, интеллектуализация, отрицание.

Испытуемые, представленные в *третьей группе* (общеобразовательная школа), характеризуются тем, что есть высокие показатели по психологической защите *проекция*, и имеют средний уровень социальной адаптации. Доминируют психологические защиты: проекция, интеллектуализация, замещение, регрессия.

Испытуемые, представленные в *четвертой группе* (техникум), характеризуются тем, что есть высокие показатели по психологической защите *проекция*, и имеют средний уровень социальной адаптации. Доминируют психологические защиты: проекция, отрицание, замещение.

Испытуемые, представленные в *пятой группе* (лицей), характеризуются тем, что нет высоких показателей по видам психологических защит среди средних значений, и имеют средний уровень социальной адаптации. Доминируют психологические защиты: проекция, интеллектуализация, отрицание.

Анализ результатов исследования с помощью непараметрического **U-критерия Манна—Уитни** позволил выявить значимые различия ($p \leq 0,001$) между пятью группами старших подростков на уровне выраженности показателей видов психологических защит и уровня социальной адаптации.

Результаты по тесту С. Розенцвейга оказались следующими:

Лицей — 9,6 (высокие значения); гимназия с углубленным изучением отдельных предметов — 8,8 (средние значения, близкие к высоким); техникум — 7,6 (средние значения); общеобразовательная школа — 7,5 (средние значения); вечерняя школа — 6,3 (низкие значения).

Таким образом, нами были получены 3 группы испытуемых с различными показателями по социальной адаптации:

В первую группу вошли лицей и гимназия с углубленным изучением отдельных предметов, во вторую группу вошли техникум и общеобразовательная школа, в третью группу вошла вечерняя школа. Примерно аналогичным образом расположились защитные механизмы:

1-я группа: проекция (средние значения), интеллектуализация, отрицание;

2-я группа: проекция (высокие значения), замещение, интеллектуализация, регрессия;

3-я группа: проекция (высокие значения), замещение, отрицание.

У учащихся лицей выявлена отрицательная корреляция между высоким уровнем социальной адаптации и средними значениями по проекции (значения ниже по сравнению со всей выборкой), что может свидетельствовать о тенденции к исчезновению подобного рода механизма защиты.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

Исходя из данных проведенного исследования, видно, что предполагаемая нами гипотеза подтвердилась.

Подросткам из относительно высокоразвитой социально-культурной среды присущи более развитые механизмы психологической защиты. При этом наличие относительно высоких показателей интеллектуализации как механизма защиты позволяют полагать, что эти подростки способны осуществлять переход от примитивного социального поведения к более сложным социально-психологическим механизмам взаимодействия, основанных на субъект-субъектных отношениях.

40. Жиенбаева Н. Б., Шалабаева Л. И.

Алматы

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНО-ДИАЛОГОВОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

На современном этапе в условиях мирового кризиса образования и культуры вызревает новая парадигма образования, в основу которой полагается представление о гуманистическом типе личности, модель культуросообразного человека, развивающего культуросообразные ценности, личности как самоценности общественного развития.

Исходя из этого, в качестве методологической основы нашего исследования была избрана диалоговая концепция М.М. Бахтина [1] и коммуникативная парадигма развития личности Н.Б. Жиенбаевой [2].

Концепция М.М. Бахтина эффективна для диалогического обучения, так как выявляет глубинное единство языка и культуры, где опора на слово, на язык является первоочередной.

В образовательном процессе язык и культура имеют единую целевую направленность на формирование гуманитарного мышления, отличающегося всеобщностью и направленного от человека к человеку. Культура — личность — самодетерминация — это не только основные константы бахтинской концепции, но и перетекающие друг в друга, базирующиеся друг на друге, взаимодополняющие друг друга понятия.

Исходя из универсальности диалогических отношений, М.М. Бахтин переопределяет культуру через диалог. Культура, в его понимании, живет диалогом культур, «в диалоге — ее смысл, ее уникальность». Диалог между индивидами (не спор, а диалог, то есть обмен смыслами: вопросами и ответами) — это тоже диалог культур, но культур персонифицированных.

Таким образом, базисные координаты бахтинской диалоговой концепции культуры следующие: культура; самодетерминация; личность; диалог; текст; произведение.

Следует этот перечень дополнить еще одной координатой, имеющей особую ценность для методологии диалогического образования. Это гуманитарное мышление. В понимании М.М. Бахтина гуманитарное мышление обладает «единственностью и всеобщностью», то есть это единственно возможный тип мышления, всеобщность которого проявляется в том, что оно ориентировано на смысл, что обращено от человека к человеку, а потому диалогично. Задача гуманитарного мышления заключается в том, чтобы внешнюю среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей, поступающей, творящей личности.

Объективная возможность осуществления принципов диалоговой концепции М.М. Бахтина в развитии диалогической формы общения школьников подросткового возраста находит свое конкретное выражение во внедрении коммуникативной парадигмы гуманистического общения в практику школьного обучения и воспитания. Парадигма межличностного общения вкупе с исследовательской парадигмой педагогического сотрудничества образуют фундамент того процесса, который обозначается термином «лично-ориентированное обучение».

Данная теория обучения, согласно исследованиям Н.Б. Жиенбаевой, может быть развернута и построена при выборе ее исходным и главенствующим пунктом поисково-исследовательской парадигмы креативного, критического мышления (М.В. Кларин [3], В.Я. Ляудис [4]) или же гуманистически ориентированной парадигмы педагогического общения (Л.А. Петровская [5], В.П. Панюшкин [6]).

Внутреннее единство интеллектуальной и коммуникативной составляющих обучения может быть обозначено как «стратегия лично-ориентированного инновационного обучения». Следуя логике взаимообусловленной сопряженности интеллектуальной и коммуникативной составляющих в рамках инновационного обучения, коммуникативная парадигма неизбежно обретает в контексте такой сопряженности еще и проблемную ориентацию, выступая проблемно-ориентированной коммуникативной парадигмой или же «проблемно-коммуникативным подходом».

Сущность коммуникативной парадигмы может быть также раскрыта в рамках рассмотрения возможностей и закономерностей формирования «проблемного измерения» этой парадигмы. В этом случае на первый план неизбежно выходят вопросы об эвристической природе и эвристической организации человеческого общения, о способах поведения коммуникативного субъекта в искусственно формируемых эвристических учебных средах.

К ведущим формам человеческого общения относятся диалогово-дискуссионные и игровые (включая театрально-игровые) формы общения. Вместе с коммуникативной парадигмой в сферу образования входят естественно сложившиеся в ходе исторического развития культуры формы и средства человеческого общения. Их внедрение в практику школьного обучения и воспитания должно выстраивать учебную деятельность в естественных стандартах человеческой жизнедеятельности и культуры. Развертывание коммуникативной парадигмы в различных учебных средах ведет к преобразованию самой системы дидактических целей и средств, ибо на первый план выдвигается организация не формального учебного взаимодействия между учителем и учениками, но живого, смысло-жизненного общения, только в рамках которого и происходит формирование позитивных общезначимых умений и качеств.

Таким образом, определив основные понятия диалоговой концепции М.М. Бахтина как теории культуры и коммуникативную парадигму Н.Б. Жиенбаевой как теории диалогического общения, осмыслим методологию в аспекте содержания образования.

По мнению Л.А. Петровской [5], теория может превратиться в методологию, если ее подвергнуть преобразованиям, в результате которых будут выработаны предписания и правила деятельности.

Методология (преобразованная теория) диктует цели и задачи процесса обучения и определяет способы их достижения и решения. В этом смысле диалоговая концепция и коммуникативная парадигма дает основу для создания целостной системы развития личности подростка в процессе диалогического обучения и развития диалогической формы общения. Она позволяет не только сформулировать цели и задачи развития личности подростка в процессе диалогического обучения, но и определить содержание и методику образования.

Таким образом, содержание образования должно способствовать гуманизации и гуманитаризации учебного процесса; обеспечивать субъект-субъектные диалогические отношения всех партнеров

учебного процесса на основе уважения и деликатности к индивидуальности друг друга; учебный процесс должен реализовываться в соотношении с общечеловеческими ценностями в контексте культуры в целом и национальной культуры, в частности. Учебный процесс должен обеспечиваться системой, имеющей научную методологическую основу. В качестве методологической основы образования, которое является компонентом гуманитарного образования, предлагается коммуникативно-диалоговая концепция, определяющая структурную, содержательную и функциональную наполняемость учебного процесса и педагогическую деятельность.

Коммуникативно-диалоговая концепция имеет глубокий психологический смысл и может быть положена в основу одного из направлений совершенствования современного урока, урока-диалога, диалогизации обучения.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. — М, 1979.
2. Жиенбаева Н.Б. Коммуникативный субъект в образовательном процессе. Монография. — Алматы, 2006.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПУ «Эксперимент», 1995. — 314 с.
4. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. — Сочи, 1993.
5. Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. — М., 1994.
6. Панюшкин В.П., Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа. — М., 1994.

41. БАРСУКОВА С. А.

Пенза

ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена той ролью, которую нравственное развитие личности играет на данном этапе трансформации современного российского общества.

По мнению многих исследователей (Л.И. Божович, А.И. Кочетов, Д.А. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн и др.) именно подростковый период является сензитивным периодом для нравственного развития. С.Л. Рубинштейн описывает подростковый возраст как период осмысления социального и индивидуального бытия, время духовного роста [3]. В этом возрасте через идентификацию с идеалом закладываются основы осознанной нравственности, формируются социальные установки, стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, качественно изменяется мотивация деятельности: она становится направленной на личностное самосовершенствование через рефлексию, самосознание, самопознание, самовыражение и самоутверждение. А.Г. Ковалев говорит о совести как о главном новообразовании у подростка [1].

О.П. Рылько в результате экспериментального исследования приходит к выводу, что становление совести у подростка тесно связано с интенсивным развитием в этом возрасте интереса к внутреннему миру другого человека, с развитием альтруистических чувств, с появлением чувства общности с другими людьми и, прежде всего, со сверстниками, когда интересы окружающих становятся важным и значимым для подростка, сопереживаются им [4].

Мы предприняли попытку исследовать понимание подростками данного феномена. Это исследование позволит нам получить представление о том, в какой мере в детском сознании утвердились категории доброты, честности, ответственности, в какой мере они затронули чувства, убеждения и мотивы их поступков.

В психологической науке мы встречаем попытки осмысления данной проблемы. Так, В.В. Мироненко на основе анализа бесед с учениками разных возрастов делает вывод о том, что в подростковом возрасте происходят качественные изменения в понимании и переживаниях совести [2]. В их понимании совести значительное место занимает осознание оценочного компонента, понимание совести как регулятора поведения.

Проведенный анализ сочинений о совести позволил Т.А. Флоренской прийти к мнению, что дети обычно связывают совесть с отрицательными переживаниями «муками совести» [5]. Исследователь приходит к выводу, что если в ответах младших подростков преобладает эмоциональная сторона понятия совести, то у старших подростков чаще звучит сознательная оценка своих поступков. Старшие подростки уже связывают совесть с убеждениями, и характерным для них является осознание чувства совести, играющего роль внутреннего судьи.

В нашем исследовании приняли участие школьники 12—14 лет г. Пензы в количестве 298 человек. Школьникам предлагалось закончить предложения: «Совесть — это...», «Жить по совести — значит...», «Я поступил по совести, когда...».

Мы исходили из предположения о том, что в представлениях испытуемых совесть ассоциируется с определенными понятиями, которые подлежат дальнейшему упорядочению. В результате первичной классификации массива суждений было выделено 6 категорий, характеризующих интересующее нас понятие: совесть как чувство или состояние; совесть как проявление отношения; совесть как проявление сознания; совесть как качество личности; совесть, проявляющаяся как поведенческий феномен, соответствующий моральным нормам общества; совесть как проявление внутреннего «Я» человека.

Для 48 % опрошенных подростков совесть — это чувство или состояние, для 35 % совесть — это проявления внутреннего «Я» человека. К сфере сознания совесть отнесло 8 % испытуемых, а к сфере поведения в соответствии с моральными нормами — 5 %. Остальные ответы (по 2 %) были отнесены к сфере «отношение» и «качество личности».

Проанализируем ответы подростков в соответствии с распределенными категориями. В первую подгруппу, где зафиксировано наибольшее количество мнений, вошли ответы, относящие феномен совести к категории чувств. Из них 69 % принадлежат младшим подросткам. Для 31 % из них — это чувство, которое гложет. Например: «... это когда человек не рассказал о своих грешных делах, тогда совесть его замучила», «... может замучить человека за вранье». А в старшем подростковом таких ответов было только 7 % из всей выборки. Для 16 % младших подростков совесть — это чувство ответственности. 15 % младших подростков идентифицируют совесть с чувством стыда и вины, а 13 % — с чувством раскаяния. Встречаются также отдельные высказывания, характеризующие совесть как чувство правильного внутри (11 %), чувство правды (5 %), чувство сопереживания (3 %). В группе старших подростков совесть связывают с чувством лишь 31 %. С чувством ответственности связывают данный феномен лишь 3 %, с чувством вины — 5 %. Также встречаются отдельные ответы, характеризующие совесть как чувство стыда и страха, чувства, которое мешает жить.

Во второй группе учащихся («Совесть как проявление внутреннего Я») только 22,5 % — это ответы младших подростков, а остальные варианты принадлежат старшим подросткам. Причем для младших подростков совесть, в большей степени (46 %), — это проявление внутреннего голоса, который говорит тогда, когда поступил плохо, неправильно, и для 35 % из них, наоборот, это «голос правильного». Из группы старших подростков, которые отнесли совесть к внутреннему «Я» человека, 55 % воспринимают данный феномен как внутренний регулятор поведения, контролер и самоконтроль. Второе по частоте встречаемости мнение (29 %) характеризует совесть как внутренний голос, который подсказывает, как правильно поступить в сложной ситуации. Отдельные высказывания относят совесть к внутренней оценке (9 %), внутреннему голосу, который карает (2 %). Встречаются также ответы, характеризующие совесть как внутреннюю силу.

Жить по совести для младших подростков, значит «не делать зла» (в 20 % случаев), поступать по правилам (в 18 % случаев), жить честно, справедливо (в 17 % случаев). Для старших подростков жизнь по совести означает поступки в соответствии с моральными законами общества (27 % ответов в этой возрастной группе), на второе по популярности место выходит мнение о том, что «жить по совести — это значит жить в гармонии с собой, слушать свой внутренний голос» (24 %), на третье — «жить честно, справедливо» (15 %).

В понимании младших подростков поступок по совести — это:

- помощь другому человеку (27 %);
- признание и раскаянье в проступке (22 %);
- возвращение потерянных вещей владельцам (12 %).

Для старших подростков поступить по совести, значит:

- для 22 % выполнять свои обязанности, правила, принятые в обществе (помыть посуду, уступить место пожилому человеку, не списывать, выучить уроки, вовремя прийти в школу и т. п.);
- для 18 % признаться и раскаяться в чем-то.

Около 44 % старших подростков ушли от прямого ответа (либо ничего не ответили, либо использовали вариант «всегда поступаю по совести»).

Таким образом, существуют различия в понимании совести младшими и старшими подростками. Для младших подростков более значим эмоциональный компонент проявления совести. В возрастной группе 11—12 лет самый популярный ответ относит совесть к карательной функции («совесть — это чувство, которое мучает»). Совесть как экзистенциальный феномен проявляется в переживании не-по-себе-бытия, данное переживание делает возможным услышать свой голос совести. Дети этой возрастной группы чаще идентифицируют совесть с переживаниями стыда и вины. Нужно отметить тот факт, что второй по популярности ответ у младших подростков связан с развитием рефлексии и отражает понимание совести как проявления внутреннего «Я» (Например: «...то, что живет у нас внутри», «...это внутренний голос, который показывает правильный путь» и т. п.). И в представлениях младших подростков уже появляется связь совести с чувством ответственности, с пониманием добра и зла.

Для старших подростков совесть — это, в первую очередь, самоконтроль, второе «Я» и осознание своих поступков. Осознание совести как вести о правильности поступка хорошего, доброго, очевидно, приходит с опытом, когда человек приобретает навык слышать «голос совести» и руководствоваться им в своем поведении: одобряет этот голос или осуждает задуманный или уже совершенный поступок. В качестве примера приведем некоторые высказывания подростков этой возрастной группы: «Жить по совести, значит жить так, чтобы потом после содеянного чувствовать свободу», «... признавать права других, их ценности и культуру».

Совесть, очевидно, является потенцией, актуализирующейся при определенных условиях. Подлинная совесть есть свободное волеизъявление индивида, преодолевшего рамки конвенциональной морали. В этом случае приоритет безусловно и свободно отдается этому индивидуальному выбору. Воспитание качеств, способствующих самоактуализации личности, стремление к обретению уникального бытия и отсутствие страха перед этой уникальностью и, затем, способность, сохранив эту уникальность, выйти за ее пределы и отождествить себя со всем человечеством, с универсумом является условием высших проявлений совести.

Литература

1. Ковалев А.Г. Воспитание чувств. — М.: Педагогика, 1971. — 92 с.
2. Мироненко В.В. Про розуминня школярами почуття совісті // Радянська школа. — 1962. — № 7.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2005. — 551 с.
4. Рылько О.П. Становление чувства совести у подростка: Дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1972. — 190 с.
5. Флоренская Т. Мир дому твоему // Воспитание школьников. — № 5. — 1999. — С. 41—46.

42. ШЕПЕЛОВА С. В.

Кострома

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ПОДРОСТКОВ С ПРЕДДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Ряд исследований позволяет констатировать, что семья и взаимоотношения в ней играют важную роль в социальном мире подростков и являются детерминантами преддевиантного поведения.

Для выявления специфики семейных отношений нами был проведен тест «Подростки о родителях», где фиксировалось отношение подростка к отцу и матери, к воспитательной практике родителей. Результаты исследований показали то, что родители у 67 % исследуемой группы подростков не пользуются авторитетом. образу матери подростки приписывают: нелюбовь, отчужденность (33,7 %), не делится своими интересами, переживаниями, не соотносит их с потребностями подростка (45,2 %), не проявляет интереса к делам подростка, осуждает подростка (23 %), возмущается по любому пустяку, несправедливость обвинений, враждебность, проявляет непоследовательность в своих решениях и мерах воспитания, директивность. В целом мать имеет установку на психологическое неприятие подростка. Позиции, сложившиеся в отношениях с матерью, в большей степени, определяют характер преддевиантного поведения подростка. образу отца или отчима преддевиантные подростка приписывают: властность, враждебность, безразличие, принимает любое поведение подростка, агрессивные нападки на подростка, проявляет нетерпимость, непредсказуемость (22 %) (т. е. подросток не знает, чего от него хотят), невключенность отца в процесс воспитания (37 %). Можно утверждать, что отсутствие контроля со стороны отца и установка на психологическое неприятие подростка инициирует преддевиантное поведение подростка. Таким образом, негативное отношение подростка к родителям ведет к разобщенности членов семьи и исключает дальнейшее влияние психолого-педагогических воздействий на подростка.

В ходе исследования также выявлена положительная зависимость между стилем взаимоотношений внутри семьи и стилем межличностных отношений подростка внутри группы и социальным статусом подростка в референтной группе и в коллективе класса. Социометрия показала, что лидерами становятся подростки с независимо-доминирующим типом межличностных взаимоотношений в семье, демократический стиль воспитания ставит подростка в такое положение, когда он должен самостоятельно выбирать формы поведения, будучи либо одобрен, либо наказан, и нести ответственность за свой выбор.

Гибкость как причина и следствие большей адаптивности является одним из компонентов личности подростка, поведение, которое менее зависит от влияния неопределенных ситуаций. Гибкое и в то же время скрытое и открытое психологическое контролирование подростка, с использованием различных воспитательных стратегий, с учетом форм поведения и реакций подростка обеспечивает нормативность его поведения.

Среди лидеров оказались подростки с явно выраженными преддевиантными формами поведения (нарушение дисциплины, акцентуированная готовность к риску, асоциальность). О.О. Папир выделяет два типа лидеров: «положительные» и «отрицательные». «Положительные» лидеры характеризовались положительной нравственной ориентацией на сверстника, превалированием демократического стиля общения. «Отрицательные» — эгоистической направленностью, авторитарным стилем общения, тенденциями к соперничеству и конкуренции. Однако это не мешает им оставаться лидерами и не снижает степени их социальной ответственности. У исследуемых подростков обнаружены качества «отрицательного» лидера.

Авторитарный стиль семейного воспитания чаще приводит подростка в группу аутсайдеров, преддевиантное поведение у исследуемой группы детей проявляется в оппозиционном поведении, в реакции протеста, характеризуется избирательностью и направленностью. Усугубляется преддевиантное поведение конфликтными отношениями между родителями и повышенными требованиями к подростку.

В референтную группу попадают подростки с типом взаимоотношений: «направленный на людей», сотрудничающий, покорно-застенчивый, что формируется при гиперопеке (в 40 % случаев). Гораздо чаще гиперопека формирует агрессивность и авторитарность, как показывает социометрия, данные подростки находятся в предпочитаемой группе, туда же входят подростки с независимо-доминирующей позицией, сформированной в результате демократического стиля воспитания.

В отличие от лидерства, референтность и предпочитаемость больше связана с оценкой успешности подростка в какой-либо деятельности со стороны окружающих и родителей. Успешность

в деятельности повышает активность подростка: он начинает реализовывать свои притязания, стремится быть признанным. Непризнание, напротив, понижает активность подростка: он становится пассивным, замкнутым, перестает общаться со сверстниками и взрослыми. При гипоопеке и недостатке внимания подросток, в большинстве случаев, имеет низкую успешность в какой-либо деятельности, а это вызывает у него отрицательные эмоции и желание отказаться от деятельности. Отрицательные эмоции и детерминируют преддевиантное поведение в виде негативизма, отрицания, психической ригидности и импульсивно-демонстративной агрессии, цель которой — привлечь к себе внимание, обеспечить признание сверстников.

Данные проведенного исследования свидетельствуют, что эмоциональный тон семейных взаимоотношений, конфронтация в отношениях с родителями, преобладающий тип контроля и дисциплины оказывают существенное влияние на межличностные отношения подростка внутри группы и социальном статусе подростка в референтной группе и в коллективе класса, из чего и складывается социальный мир подростка.

43. Васильева Т. Н., Шакирова Н.

Набережные Челны

КОМПЕТЕНЦИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Самоактуализация в психологии определяется как стремление человека к наиболее полному развитию своих потенциальных возможностей. «Самоактуализация есть тенденция актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов», — писал А. Маслоу, который впервые ввел этот термин в психологию. Высокий уровень самоактуализации и социальной адаптации у современного человека во многом определяет его успех в разных сферах деятельности, т. к. позволяет личности, учитывая требования общества, проявлять самостоятельность в качестве субъекта деятельности. Результаты изучения самоактуализации вместе с процессами социальной адаптации и совершенствования личности юношей и девушек помогут в раскрытии закономерностей самостоятельной творческой личности, способствовать формированию у девушек и юношей познавательного отношения к себе и обществу, личностного и профессионального самоопределения. Развитие самоактуализации и помощь в социальной адаптации в юношеском возрасте определяют успех личности во всех сферах ее дальнейшей жизни.

Цель нашего исследования — изучение взаимосвязи особенностей самоактуализации и социальной адаптации в юношеском возрасте, выявление компетенций, способствующих успешной социализации. Объект исследования — юноши и девушки 16–17 лет. В исследовании принимали участие 60 старшеклассников (30 девушек и 30 юношей) — учащиеся общеобразовательной школы № 25 г. Набережные Челны.

Приступая к исследованию, мы предполагали, что существует взаимосвязь между показателями самоактуализации и социальной адаптации, т. е. существуют определенные компетенции, обуславливающие высокий уровень социальной адаптации.

Для проверки гипотезы и решения задач эмпирического исследования были применены методы теоретического анализа, наблюдения, тестирования с последующей математической обработкой собранных данных. При проведении эмпирического исследования была использована методика САТ (тест самоактуализации) и методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Для обработки результатов были использованы методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, ϕ^* — критерий Фишера, коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты. Сравнивая результаты юношей и девушек по уровню социальной адаптации, мы обнаружили различия. В группе девушек выше результаты по шкалам адаптации, самопринятия, принятия других, эмоциональной комфортности, интернальности и эскапизма (уход от проблем), а в группе юношей результат незначительно выше только по шкале стремления к доминированию.

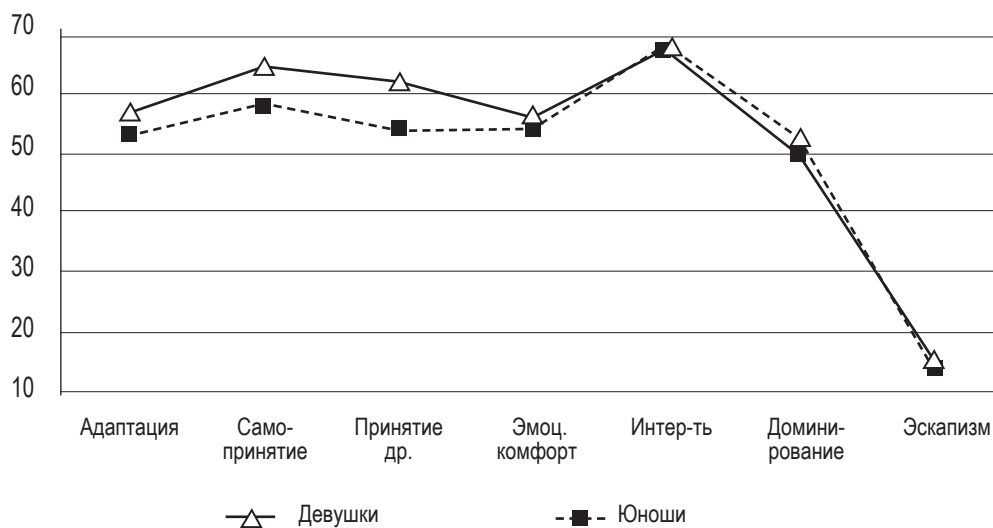


Рис. 1. Сравнительный анализ адаптации девушек и юношей

Проверка достоверности различий показала, что значимыми являются лишь различия по шкалам «Адаптация», «Самопринятие» и «Принятие других» на уровне $p \leq 0,05$. Полученные результаты могут быть объяснены тем, что девушки взрослеют быстрее юношей, поэтому более высокий уровень сформированности социально-психологических характеристик может повлиять на более высокий уровень социальной адаптации и интернальности.

Далее, по результатам изучения уровня социальной адаптации, выборка была разделена на две подгруппы: 1 — юноши и девушки с низким уровнем адаптации; 2 — с высоким уровнем адаптации. Результаты исследования уровня самоактуализации (методика САТ) в группах с низким и высоким уровнем адаптации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия по шкалам самоактуализации в зависимости от уровня социальной адаптации

Шкалы самоактуализации	Обозначение	Низ. уровень адаптации	Выс. уровень адаптации	t-критерий Стьюдента
Компетентность во времени	Tc	7,5	7,7	0,33
Шкала поддержки	I	45,4	49,2	2,38*
1. Ценностных ориентаций	SAV	10,6	12,3	2,43*
2. Гибкости поведения	Ex	10,9	13,1	2,44*
3. Сензитивности к себе	Fr	6,3	6,4	0,25
4. Спонтанности	S	6,5	8,0	2,14*
5. Самоуважения	Sr	8,3	9,2	1,29
6. Самопринятия	Sa	10,1	10,7	0,86
7. Представлений о природе человека	Nc	5,6	6,5	2,25*
8. Синергии	Sy	3,7	4,3	2,05*
9. Принятия агрессии	A	8,1	8,2	0,51
10. Контактности	C	8,9	10,3	2,06*
11. Познавательных потребностей	Cog	5,5	5,4	0,25
12. Креативности	Cr	6,6	6,6	0

Примечания: * — уровень значимости $p \leq 0,05$.

Таким образом, в группе с высоким уровнем адаптации значимо выше ($p \leq 0,05$) показатели по шкалам поддержки (измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне), ценностных ориентаций, гибкости поведения, спонтанности, представлений о природе человека, контактности. Можно предположить обусловленность уровня социальной адаптации перечисленными показателями.

Корреляционный анализ взаимосвязи уровня адаптации со шкалами самоактуализации по всей выборке в целом подтвердил нашу гипотезу. Мы выяснили, что показатели социальной адаптации значимо (на уровнях $p \leq 0,05$ и $0,01$) положительно коррелируют со следующими шкалами самоактуализации: *шкалой ценностных ориентаций (CAV)* — измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности; *шкалой гибкости поведения (Ex)* — диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; *шкалой спонтанности (S)* — способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, *шкалой самоуважения (Sr)* — способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них; *шкалой самопринятия (Sa)* — регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним и *шкалой контактности (C)* — характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми или, используя ставшую привычной в отечественной социальной психологии терминологию, к субъект-субъектному общению.

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

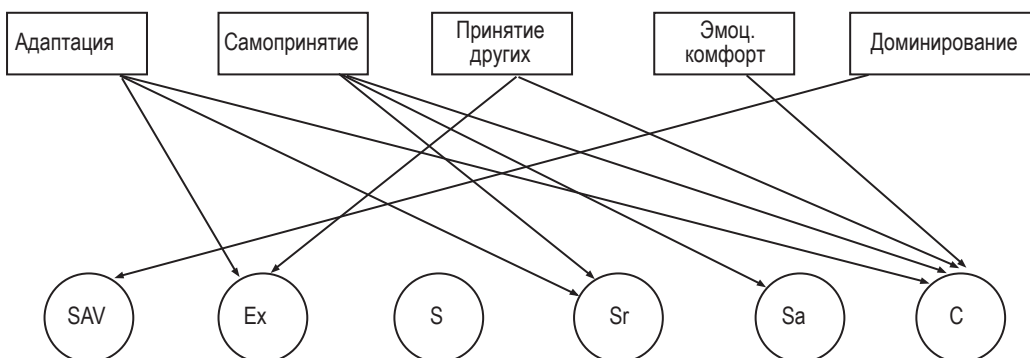


Рис. 2. Корреляционная связь показателей социальной адаптации со шкалами самоактуализации

Таким образом, можно предположить, что выделенные в результате корреляционного анализа шкалы и являются наиболее важными факторами успешной социализации и социальной адаптации в юношеском возрасте.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что целенаправленно, совместными усилиями семьи, школы и других образовательных учреждений мы можем сформировать компетенции, обеспечивающие юношам и девушкам успешную социальную адаптацию. Формируя и развивая у подростков и юношей такие способности, как гибкость поведения, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, способность непосредственно и открыто выражать свои чувства, умение устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми, повышение самооценки, мы сможем обеспечить им успешную социализацию и социальную адаптацию и, соответственно, успех во всех сферах дальнейшей жизни.

Все перечисленные выше компетенции возможно сформировать как в семье при условии грамотных доверительных, основанных на безусловной родительской любви, взаимоотношениях, так и в процессе психологической коррекционной и просветительской деятельности. Школьные психологи,

психологические службы вузов и ссузов должны предлагать подросткам и юношам (особенно мальчикам) всевозможные тренинги развития необходимых навыков «партнерского», т. е. субъект-субъектного общения, которые бы способствовали личностному росту, повышению не только коммуникативной, но и в целом их психологической культуры.

44. НЕКРАСОВА Е. В.

Самара

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Понятие социальная зрелость обычно рассматривается с точки зрения внешних ее проявлений, таких как завершение образования, получение профессии, успешная реализация в работе. Проблема социальной зрелости становится особенно актуальной в подростковом и юношеском возрасте, когда молодые люди становятся перед выбором будущей профессии. В последнее время понятие социальной зрелости приобрело несколько другое определение — способность человека достойно жить в ситуации экономической, ценностной, социальной, политической нестабильности, решать социальные проблемы, свои и общества.

В нашей работе мы рассмотрим более подробно проблему ценностных ориентаций у подростков и юношей как составляющую социальной зрелости личности.

Многие психологи занимались проблемой ценностей и ценностных ориентаций. Самые яркие из зарубежных психологов — это В. Франкл, А. Маслоу, М. Рокич. Также многие из русских психологов занимались данной проблемой: Д.А. Леонтьев, М.С. Яницкий, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский.

Б.С. Братусь определяет личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни, при этом ценности, не обеспеченные смысловым, эмоционально-переживаемым отношением, не являются элементами ценностно-смысловой сферы личности [1]. Кроме этого, ценности выступают как образования мотивационно-потребностной сферы и регулируют социальное поведение людей. Ценности представляют собой некоторые конечные (идеальные) цели, к которым стремится индивид. Они дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют поведение и деятельность человека. В этой ипостаси ценности реализуются в ценностных ориентациях и представляют собой элементы диспозиционной структуры личности [8]. Ценностные ориентации направляют и корректируют процесс целеполагания человека [2; 4], определяют особенности и характер отношения личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют особенности ее поведения [6]. Или, иначе говоря, ценностные ориентации осуществляют психическую регуляцию социальной деятельности и отношений субъекта в социальной среде.

В структуре психологических отношений В.Н. Мясищев рассматривает оценку, определяя класс «оценочных отношений», которые, по его мнению, формируются на основе различных критериев поступков, убеждений, ориентаций, поведения и жизнедеятельности людей. Через оценку определяется нормативность психологических отношений в различных формах их проявления.

Оценка предполагает наличие критериев, эталонов, единиц измерения оцениваемых свойств, которые в процессе сравнения, анализа и синтеза служат отправной точкой для вынесения суждения о качестве и уровне развития явления, характере его связей и позволяют соотносить отстоящие друг от друга объекты и социальные явления [7].

Наличие взаимосвязи ценностей и субъективной оценки межличностных отношений старшекласников является *гипотезой* в нашем исследовании.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Исследование проводилось среди учащихся средней школы г. Тольятти Самарской области. Испытуемые: женская выборка: 9 класс (n = 34); женская выборка: 11 класс (n = 19).

Для диагностики субъективной оценки дисгармонии межличностных отношений использовалась методика «Субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского (СОМО). Индикаторами дисгармоничных отношений С.В. Духновский выделил такие характеристики отношений, как напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность [3].

Для определения ценностных направленностей личности использовалась методика «Аксиологическая направленность личности» (АНЛ) [5]. В конструкцию теста входит группа шкал аксиологической направленности и группа шкал личностных ценностей, которые особенно будут интересовать нас в данной работе: 1) профессия; 2) образование; 3) семья; 4) общество; 5) увлечения; 6) саморазвитие; 7) духовное удовлетворение; 8) креативность; 9) взаимоотношения; 10) престиж; 11) достижения; 12) материальное благополучие; 13) сохранение индивидуальности.

Для получения более точных результатов исследования мы проверили корреляцию шкал внутри используемых методик. И было обнаружено, что внутри диагностических методик шкалы коррелируют между собой, соответственно возникает проблема неопределенности в оценках, которые становятся зависимыми от порядка включения предикторов в модель. Поэтому после первичной обработки результатов исследования для доказательства гипотезы был применен частный коэффициент корреляции с использованием пакета StatSoft STATISTICA 6.0.

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции личностных ценностей
и показателей дисгармонии СОМО учащихся 9-х классов (n = 34, p < 0,05)**

Показатели СОМО	Семья	Общество	Увлечения	Саморазвитие	Дух. удовл.	Достижения	Сохранение индивидуальности
Напряженность	-0,31	-0,21	-0,45	-0,42	-0,43	-0,18	-0,11
Отчужденность	-0,09	0,05	0,15	0,11	0,03	-0,04	0,17
Конфликтность	0,38	0,41	0,53	0,15	0,16	0,45	0,45
Агрессивность	-0,07	-0,24	-0,32	-0,03	-0,19	-0,23	-0,30
Итоговый балл дисгармонии	0,13	0,03	0,23	0,19	0,33	0,16	-0,12

По данным в табл. 1 видно, что конфликтные девятиклассницы стремятся реализовать себя в сфере семьи, общества, увлечений; чем выше уровень конфликтности, тем выше уровень ценности достижений и сохранения индивидуальности. Заметим, что они не ценят взаимоотношения, видимо по причине своей конфликтности. Девушки с низким уровнем напряженности в межличностных отношениях стремятся к саморазвитию, духовному удовлетворению и сохранению индивидуальности. Полученные данные подтверждаются мнением Стэнли Холла о том, что отрочество — это эмоциональная буря, в которой преобладают внутреннее напряжение, нестабильность и конфликты. Для него формула «storm and stress» (шторм и стресс) наиболее адекватно отражает психический опыт подростка, раздираемого инстинктивными порывами и социальными условностями [9].

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции личностных ценностей
и показателей дисгармонии СОМО учащихся 11-х классов (n = 19, p < 0,05)**

Показатели СОМО	Образование	Креативность	Взаимоотношения
Напряженность	0,07	-0,16	-0,16
Отчужденность	-0,41	-0,34	-0,37
Конфликтность	-0,54	-0,60	-0,55
Агрессивность	0,11	-0,02	-0,02
Итоговый балл дисгармонии	0,23	0,35	0,32

Согласно данным в табл. 2, у девушек из 11-х классов чем ниже уровень конфликтности, тем выше ценности образования, креативности и взаимоотношений. Учащиеся 11-х классов по сравнению с девятиклассниками не ищут конфликтов, а стремятся к повышению уровня образования, креативности, межличностных отношений.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Существует взаимосвязь между ценностными ориентациями и субъективной оценкой межличностных отношений у старшеклассников.

2. В женской выборке 9-х классов с возрастанием конфликтности повышается уровень ценности семьи, общества, увлечений, достижений и сохранения индивидуальности. Чем ниже уровень напряженности в отношениях, тем выше ценности увлечений, саморазвития и духовного удовлетворения.

3. В женской выборке 11-х классов: чем ниже уровень конфликтности, тем выше ценность образования, взаимоотношений, креативности.

Литература

1. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1981. — № 2. — С. 46—56.
2. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. — 1974. — № 5. — С. 67—76.
3. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению. — СПб.: Речь, 2006. — 54 с.
4. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М.: Наука, 1976. — С. 254—277.
5. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность личности: Руководство по применению теста. — Самара: Самар. Гуманит. Акад., 2005. — 32 с.
6. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. — М., 1983. — С. 4—15.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под. ред. А.А. Бодалева. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003.
8. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. — 3-е изд., испр. — М.: Омега-Л, 2007. — 567 с.
9. Hall G. Stanley. Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene. — New York: D. Appleton and Company, 1906.

45. Морозов А. В., Агафонова С. Г.

Арзамас

РОЛЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В КОНСТРУИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО МИРА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Прогресс российского общества, его будущее во многом зависят от того, разовьются ли нравственные устои народа, его культурные потребности, творческая инициатива и собственное достоинство. Поэтому в настоящее время большое значение для интересов России приобретает задача духовно-нравственного воспитания членов нашего общества и, в том числе, детей и молодежи на базе традиционных культурных ценностей русского народа. Обращение к традиционным формам жизнедеятельности может помочь человеку сохранить внутреннюю стабильность и целостность и, в конечном счете, психическое и физическое здоровье.

В традиционном обществе фольклор достаточно широко использовался при организации воздействия на детей. В зависимости от возраста ребенка использовались различные фольклорные жанры: песушки, потешки, прибаутки, сказки, пословицы, поговорки и т. д.

В современной школе фольклорные произведения изучаются как в начальном, так и в среднем звене (пятый класс). Изучение сказки в пятом классе, использование ее духовно-нравственного потенциала именно в этот период развития ребенка необходимо. В начале подросткового возраста ребенок, уже имея определенные представления о нравственности, начинает свое саморазвитие.

У подростков в этом возрасте наблюдается стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, отношениях. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Именно в младшем подростковом возрасте происходит превращение моральных норм и правил во внутренние, социальные мотивы поведения. Младший подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом и для развития нравственных чувств.

Знание примеров, правил, усвоенных из фольклора, помогает детям соотносить свои поступки с объективными требованиями, оценивать свое поведение и поступки окружающих, помогает строить взаимоотношения, содействует взаимопониманию между детьми. Подростковый возраст наиболее благоприятен для овладения национальной культурой, так как в это время происходит интенсивное формирование мировоззрения личности, системы оценочных суждений, нравственной сферы.

Изучение материала на уроках литературы должно строиться на эмоциональном восприятии. Однако надо учитывать, что воспитание через эмоциональное воздействие — очень тонкий процесс. Основная задача педагога заключается в том, чтобы надлежащим образом направлять эмоции учащихся. Эмоции читателя обычно ярче словесных определений чувств. У учащихся пятых классов наблюдается более прямая и непосредственная связь между эмоциями читателя и осмыслением содержания произведения, что приводит к общей целостности отношения к художественному тексту.

Формируя нравственные качества младших подростков, педагог должен помнить о том, что работа эта должна быть комплексной. По этой причине наряду с уроками литературы и внеклассного чтения, посвященным изучению фольклорных произведений, нами проводились внеклассные мероприятия, на которых младшие подростки не только знакомились с культурным наследием русского народа, но и приобщались к нему путем активного участия в проводимых мероприятиях.

Изучение фольклорных произведений в пятом классе проходит в первой четверти учебного года, поэтому мы можем знакомить младших подростков с осенними народными праздниками:

- 14 (21) сентября — Осенины — встреча осени и праздник урожая;
- 30 сентября — Всесветный бабий праздник (Вера, Надежда, Любовь);
- 24 октября — Деды (празднование Родительского дня);
- 10 ноября — Параскева Пятница;
- 14 ноября — Кузьма и Демьян.

Помимо проведения фольклорных праздников, младшие подростки в сопровождении классного руководителя и нескольких родителей (в зависимости от возможностей родителей) могут посетить краеведческие музеи, где познакомятся с некоторыми русскими обрядами и традициями, познают устройство крестьянского дома и семьи. После экскурсий необходимо провести беседы, позволяющие младшим подросткам сопоставить информацию, полученную во время поездки (посещения), с тем, что их сопровождает в повседневной жизни.

Одним из правил народной педагогики является семейное воспитание. Поэтому все внеклассные мероприятия должны готовиться родителями, детьми, классным руководителем и, по возможности, другими преподавателями.

Мероприятие, посвященное Празднику Урожая, Благодарению Матери Земли, необходимо связать с занятиями по экологии (биологии). Младшие подростки узнают о том, что в это время завершалась жатва, которая должна была обеспечить благосостояние семьи на будущий год. Кроме того, встреча осени отмечалась обновлением огня: старый огонь гасили и зажигали новый, который добывали ударами кремня. В земледельческом календаре этот день называли «осенинами» или «оспожинками» и отмечали как праздник урожая. Ведь с «осенин» основная хозяйственная деятельность переносилась с поля в огород или в дом: начинался сбор овощей (прежде всего, заготавливали лук). Обычно в Осенины (в православии — день Рождества пресвятой Богородицы) устраивалось угощение, на которое собиралась вся семья. Из муки нового урожая пекли пирог. Славили Мать-сыру-землю за то, что родила хлеб и другие припасы.

Образ Земли-матушки тесно переплетается с образом женщины. «Земля — живое существо. Деревья и травы — ее волосы. Зеленый дерн — ее кожа. Нельзя делать Земле больно, ранить ее», — говорили

наши предки. В поэтизированном представлении русского человека земля всегда выступала подлинной матерью и покровительницей всего живого. Земля была матерью всего живого: человека, животных, растений. Поэтому все имеет душу, все требует бережного отношения. И не мог человек не относиться по-братски к растениям и деревьям, которые, как и человек, рождаются, растут, живут и умирают, бывают здоровыми и болеют. Считали, что душа человека может вселиться в растение или дерево. Поэтому, срубая деревья в лесу для строительства дома или обогрева жилища, большие, старые деревья («старцев») и молодняк не трогали — грех. Ни одно лишнее дерево не срубалось, у природы брали лишь столько, сколько было необходимо для жизни. Русский народ, Родина, родная земля и все ею порожденное для русских людей было понятием неразделимым.

Вместе с учителем биологии младшие подростки беседуют о природе родного края, ее красоте и проблемах, с которыми ей приходится сталкиваться. Учащиеся младшего подросткового возраста со своими родителями и классным руководителем выходят на пришкольный участок, приводят его в порядок и готовят к зиме. Работа по экологическому воспитанию (труд на пришкольном участке, выход в лес для размещения кормушек и т. п.) может приурочиваться к народным праздникам и проводиться регулярно.

Всесветный бабий праздник (Вера, Надежда, Любовь) является церковным. Русская Православная Церковь превозносит святых мучениц Веру, Надежду, Любовь и Софию как образец беззаветного служения Богу, во имя которого была принята смерть. Трагедия произошла около 137 года н. э. в Риме. Юных сестер заставляли отречься от Бога, но девочки предпочли смерть измене. Мать их Софья, похоронив дочерей, вскоре умерла на их могиле.

Имена-символы остались, чтобы нареченные ими во все века дарили окружающим свет веры, любви, надежды и мудрости, без которых тяжким бременем стала бы жизнь.

В этот день, называемый на Руси всесветный бабий праздник, всесветная бабья вить, женщине, каким бы ни было ее житье, полагалось отплакать с утра о себе, о своих родных и близких, чтобы после со светлой душой приняться за хозяйство, сохраняя мир и спокойствие в доме. Младшие подростки знакомятся с русской традицией изготовления кукол (кукла — оберег; кукла — помощница; кукла — забава). Куклы изготавливаются пятиклассниками из различных материалов (поскутов, соломы). Процесс создания кукол сопровождается исполнением русских народных песен.

24 октября отмечается один из самых древних и значимых для людей праздник — Родительский День — Деды. Для молодых людей знакомство с этим праздником особенно важно, так как в современном обществе теряется связь между поколениями. Это мероприятие организовывается классным руководителем и родительским коллективом, причем на праздник должны быть приглашены дедушки и бабушки младших подростков. Главная задача, стоящая перед старшим поколением, — вспомнить о своих предках и рассказать о них своим внукам.

Младшие подростки с большим интересом собирают информацию о своих прадедушках и прабабушках, рассказывают о них своим одноклассникам, показывают фотографии. Живое и тесное общение пятиклассников с представителями старшего поколения на этом празднике помогает им по-новому посмотреть на своих бабушек и дедушек или восполнить пробелы такого общения.

Праздник, посвященный Кузьме и Демьяну, празднуется 14 ноября. Святые Кузьма и Демьян славились как мастера и труженики, покровители семейного очага и супружеского счастья.

Этот праздник можно провести в форме состязания. Мальчики и девочки приносят вещи и предметы, созданные их руками (вышивка, вязание, рисунки, расписанные разделочные доски и т. д.). Учителя физической культуры проводят с младшими подростками и их родителями спортивные состязания и русские народные игры.

Все проводимые мероприятия имеют своей целью не только познакомить пятиклассников с традициями русского народа, укрепить семейные связи, но и способствовать укреплению духовного и физического здоровья подростков.

3.2 СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ МОЛОДЕЖИ

46. Тесленко А. Н.
Астана, Казахстан

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Молодежь всегда была особой социально-демографической группой общества, занимающей специфическую позицию в процессе воспроизводства социальной структуры. Поэтому противоречия, возникающие внутри этого процесса, тесно взаимосвязаны с целым комплексом характерных только для молодежи проблем.

Анализ практики позволяет выявить комплекс специфических проблем социализации современной молодежи: снижение общеобразовательной подготовки значительной части молодежи, снижение мотивации учебного и производственного труда, вследствие ориентации на «прибыльные профессии», не требующие интеллектуальных и физических усилий; выпадание части молодежи из любых официальных структур; мировоззренческая неразборчивость, безнадежность и т. п. — все это крайне жестко сказывается на процессе социализации молодежи, порождает фатальное чувство неопределенности, провоцирует экстремистские и другие негативные проявления личности, что существенно сказывается на ценностных ориентирах, в первую очередь, детей и молодежи, их нравственно-правовой социализации.

В современных условиях казахстанское общество имеет инвариантный набор проблем, с которыми сталкивается любое общество, пытающееся вовлечь молодежь своей страны в полноценную жизнь:

- отсутствие достаточной политической воли у ответственных государственных структур;
- тенденция не рассматривать понятие «молодежь» комплексно, т. е. в рамках политической, социально-экономической и культурной жизни страны;
- недостаточная поддержка детских и молодежных организаций, а также отсутствие необходимых каналов и структур для участия молодежи в жизни общества;
- неадекватный доступ к информации.

За подтверждением ходить далеко не приходится при виде бесконечных «социотрясений» и неудачных оценок состояния массового сознания, которые постоянно, на протяжении всех перестроечных и пост-перестроечных лет совершались и совершаются подавляющим большинством практиков (политиков, управленцев) и аналитиков (ученых, журналистов). Перестроечный вопрос: «Легко ли быть молодым?» в условиях конкуренции и плюрализма звучит несколько иначе: *кто они — «поколение независимости»? откуда? куда?*

Теоретические разработки теории социализации последних лет (Д. Гойлен, К. Харрельман, К.-Ю. Тильман, Р. Тернер и др.) представляют процесс социализации как акт «продуктивной переработки внешней и внутренней реальности». По Ю. Хабермасу, личность индивидуализируется «через процессы социализации внутри исторического процесса».

Следовательно, главным концептуальным конструктом современной теории и практики социализации следует выделить *положение о молодежи, как о субъекте (а не только объекте) социальной действительности*.

На сегодняшний день казахстанская молодежь является одной из наиболее крупных социальных групп в социально-демографической структуре общества. По данным Агентства Республики Казахстан на 1 января 2008 года, общая численность молодежи в Казахстане составляет 4 093 100 человек. Таким образом, в структуре современного казахстанского общества возрастная категория молодых граждан в 2008 году составила 27,3 % от общей численности населения республики. За последние два года численность молодежи увеличилась почти на 150 тысяч человек (табл. 1).

Таблица 1

Молодежь Казахстана в структуре населения на 1 января 2008 г.

Возраст	14—19 лет	20—24 лет	25—29 лет	Всего
Численность	1 573 300	1 317 300	1 202 500	4 093 100
Доля от общей численности населения (%)	10,5	8,8	8,0	27,3

При этом рост численности молодежи в целом по стране стал возможным благодаря увеличению числа сельской молодежи. Если на начало 2004 года из общего числа сельских жителей республики молодые люди составляли 29,8 %, а из числа горожан — 27,9 %, то к середине прошлого года этот показатель на селе составляет 30,4 %, а в городе — 28,2 % (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная доля сельской и городской молодежи на 2004 и 2008 гг.

Возраст	14—17 лет		18—21 лет		22—24 лет		25—29 лет		Всего	
	2002	2004	2002	2004	2002	2004	2002	2004	2002	2004
Село (%)	9,3	9,4	8,1	8,3	5,4	5,6	6,9	7,0	29,8	30,4
Город (%)	7,3	7,2	6,7	6,5	5,2	5,4	8,7	8,9	27,9	28,2

Демографический фактор наравне с социально-экономическими и политическими трансформациями вносит свои коррективы в процесс первичной социализации молодого поколения. Произошла резкая дифференциация доходов семей: обнищание их большинства, не сумевшего приспособиться к рыночным условиям, и обогащение меньшинства, выработавшего четкие защитные реакции и механизмы жизненного успеха. Вследствие социально-экономического неблагополучия, бедности, постоянной занятости родителей усиливается внутрисемейная конфликтность и неблагоприятный психологический климат, снижающие воспитательный потенциал семьи как важнейшего института социализации. Но независимо от социально-экономического статуса семьи углубляется дезорганизация жизни семей, нарастает отчужденность между поколениями, разрушаются социально одобряемые нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада.

В то же время семья как социальная ценность представлена в молодежном сознании достаточно значительно (рис. 1). Большинство респондентов в возрасте до 20 лет оценивают семью и родителей как лично значимых агентов социализации, что несколько дисгармонирует с масштабами социального сиротства в Казахстане.



Рис. 1. Значимые агенты социализации старшеклассника

Современная семья не справляется с задачей охраны здоровья подрастающего поколения. В этом плане проблемы экологии, увеличения стрессовых ситуаций, распространения наркомании и алкоголизма и другие причины имеют непосредственное влияние на состояние здоровья молодых казахстанцев, ведут к росту числа заболеваний, возникновению эпидемий, а также социально обусловленных болезней: болезни органов дыхания, заболевания, передающиеся половым путем (ЗППП), а также наркомания и алкоголизм. При этом имеется тенденция роста числа молодых людей, подвергавшихся ЗППП. С каждым годом этот показатель возрастает в среднем на 9—10 %.

Первый ВИЧ-инфицированный в Казахстане был официально зарегистрирован в 1989 году, а в настоящее время их число превышает 2 300 человек, более трети которых составляют молодые люди в возрасте 18—25 лет. Основной причиной распространения ВИЧ-инфекции и СПИДа остается внутривенное употребление наркотиков.

Как показывают результаты опроса, абсолютное большинство молодых казахстанцев относится к употреблению наркотических, токсических средств отрицательно. При этом принципиальными противниками злоупотреблений наркотическими средствами являются 75,7 % юношей и девушек, 15,8 % молодежи к этому относятся равнодушно и считают это личным делом каждого. На вопрос затруднились ответить 2,9 % молодых людей и незначительная часть, или 2,5 % респондентов, допускает употребление легких наркотиков.

Таким образом, число потенциальных наркоманов в среднем не превышает 5—6 % от всего контингента молодежи. Вместе с тем число молодежи, на данный момент употребляющей наркотические и токсичные вещества, по республике составляет в среднем 12 %, что в пропорциональном отношении к численности всего населения является очень высоким показателем.

Сегодня трудно назвать конкретную причину столь высокой динамики распространения наркомании. Однако очевидно, что это вызвано, прежде всего, отсутствием четкой государственной программы духовного воспитания молодежи и, конечно же, накоплением социальных проблем, так или иначе имеющих влияние на психологическое становление молодых людей.

Тем не менее, социологическое исследование выявляет ряд причин распространения наркомании, которые были указаны самими молодыми людьми.

Таблица 3

**Основные причины употребления наркотических средств
(в целом и по половому признаку респондентов)**

Причины	Группа респондентов		
	в целом (%)	в том числе по полу (%)	
		муж	жен
Пробовал за компанию	10,9	12,3	9,4
Ищу путь к духовному самосовершенствованию	2,3	2,0	2,5
Из любопытства	16,4	17,6	15,3
От нечего делать	14,7	14,9	14,6
Не вижу смысла жизни, ищу свой путь	1,7	1,6	1,5
Все остальное скучно	1,1	1,0	1,3
Пробовал под насильственным давлением	1,1	0,8	1,4
Другие причины	12,2	11,9	12,5
Затруднились ответить	30,8	30,1	31,7
Отказались ответить	7,3	6,5	7,7

Основные причины, подталкивающие к употреблению наркотиков, подавляющая часть молодежи не смогла назвать. Как видно из таблицы, количество затруднившихся ответить юношей и девушек составляет 30,8 % от общего числа респондентов. Тем не менее, причинами, вызывающими интерес молодежи к наркотикам, являются любопытство, безделье и влияние друзей. К употреблению наркотических средств из любопытства больше подвержены молодые мужчины, нежели женщины. В то же время женщины значительно чаще прибегают к наркотическим средствам из-за поиска своего пути, насильственного давления и скуки.

Приобщение подростков и молодежи к наркотическим и токсическим веществам может происходить, среди прочего, на фоне их алкоголизации. В Казахстане имеет место увеличение потребления спиртного подростками и молодежью. По данным Национального центра проблем формирования здорового образа жизни, факт увеличения потребления алкоголя отмечается у 5,0 % детей 12—14 летнего возраста и 6,2 % — 15—18 летних.

Свое отрицательное отношение к употреблению алкогольной продукции выразили 30,7 % молодого населения, в то же время 53,0 % из респондентов считают это личным делом каждого человека и только 12,4 % не видят в этом ничего плохого. Противников употребления спиртных напитков больше среди молодого населения в возрасте 26—29 лет — 48,9 %. На наш взгляд, главной причиной можно назвать фактор перехода их в зрелую ступень жизни. Вместе с тем, именно эта категория в большинстве выступает в нейтральной позиции: «это личное дело каждого» — 46,3 %. Однако большой процент соглашающихся с суждением «не вижу ничего плохого» показали молодые люди в возрасте 19—25 лет — 45,3 %.

Среди проблем, негативно влияющих на здоровье не только молодежи, но и всего населения, и третьей по степени актуальности можно назвать распространение заболеваний, передающихся половым путем. Постепенное укоренение в общественном сознании либеральных ценностей обусловило процесс сексуального раскрепощения молодежи. Ранняя половая активность юношей и девушек порождает не только такой социальный феномен, как «подростковое материнство», но и серьезно влияет на состояние здоровья молодежи. Низкая сексуальная культура молодых людей вызывает СПИД, сифилис и другие заболевания, передающиеся половым путем, а также становится причиной преждевременных аборт и ухудшения репродуктивного здоровья молодых женщин.

Таблица 4

**Отношение молодежи к употреблению спиртных напитков
(по половому и возрастному признаку, в %)**

Градации	14—18 лет		19—25 лет		26—29 лет	
	муж	жен	муж	жен	муж	жен
Я принципиальный противник	4,7	5,1	41,0	41,2	50,0	48,6
Это личное дело каждого	6,2	6,3	40,7	48,0	49,9	42,3
Не вижу ничего плохого	3,4	11,9	43,8	47,5	50,0	33,7
Другое	18,2	26,7	36,4	58,3	45,5	25,0
Затрудняюсь ответить	27,3	8,7	36,4	65,2	36,4	26,1

Все это требует улучшения качества и доступности информации по профилактике и контролю заболеваний, передающихся половым путем, в том числе реализации политики пропаганды здорового образа жизни.

Вместе с тем взгляды молодых казахстанцев на определение оптимального возраста начала половых отношений характеризуют следующие данные.



Рис. 2. Оптимальный возраст начала половых отношений, по мнению молодежи

Большая часть молодых людей, или 44 %, считает, что самый оптимальный возраст начала половых отношений заключается в промежутке 18—21 год, 22—25 лет считают 14 % респондентов. Для 4,2 % молодежи начало половой жизни является допустимым в возрасте до 16 лет.

Следует признать, что имеет место тенденция отказа молодежи от традиционно негативного отношения к добрачной половой жизни. Этот факт характеризует сложившийся у молодежи либеральный стиль мышления, при этом распространение болезней, передающихся половым путем именно в среде молодежи, свидетельствует о ее низкой половой культуре.

В результате развития средств массовой информации и коммуникации, отсутствия общественного контроля за их деятельностью расширилось и качественно изменилось информационное поле, в котором происходит социализация современной молодежи. В Казахстане по сравнению с другими странами региона имеется достаточно развитый рынок информационных услуг, функционируют независимые печатные и электронные СМИ. Влияние информационных потоков на формирование общественного мнения молодежи огромно, при этом казахстанская молодежь информацию черпает как из традиционных каналов информации, таких как печатные средства, так и с использованием новейших каналов информации. В то же время значительная часть молодежи в качестве источника информации использует традиционную бытовую беседу.

Таблица 5

**Основные источники информации казахстанской молодежи
(по национальному признаку, в %)**

Градации	Национальность		
	казахи	русские	другие
Казахстанская периодическая печать	45,9	39,0	40,0
Казахстанское телевидение	74,0	66,8	71,8
Казахстанское радио	26,6	21,1	19,7
Российские средства массовой информации	22,8	33,2	33,0
Средства массовой информации стран СНГ и дальнего зарубежья	10,9	13,2	12,1
Кабельное телевидение	14,1	18,5	17,3
Беседы с близкими и знакомыми	16,2	20,4	20,0
Интернет	10,4	11,8	7,3

В целом состояние казахстанского рынка информационных услуг характеризуется увеличением каналов массовой информации, вызванным ускорением темпов жизни, увеличением числа событий и сокращением временных затрат на доступ к информации. Положение усугубляется и тем, что в результате агрессивно ведущейся вестернизации резко возросли притязания молодежи, которые заведомо превышают возможности транзитных обществ. Молодежь подвергается массовой атаке мировых референтных групп — информации, исходящей от наиболее развитых стран мира. Результаты опроса показывают, что по сравнению с представителями коренной национальности молодые люди русской и других национальностей больше акцентируют свое внимание на продукции иностранных информационных средств. Основной причиной этого можно считать как существование языкового барьера, так и относительно низкое качество информационных услуг в отечественных СМИ.

Современный медиа-рынок формирует одну из важнейших временных дисгармоний транзитного общества, непосредственно влияющего на социализацию молодежи, — разрыв между темпами роста притязаний различных групп населения (и молодежи в частности) и приращением их реальных социально-экономических возможностей, а также общими перспективами «вертикальной» социальной мобильности, имеющейся в обществе. В силу вступает закон социальной имитации: стандарты жизни наиболее продвинутых групп активно перенимаются остальными. При этом наиболее престижные группы, задающие общий социокультурный тон и стандарты поведения, оказываются наиболее поглощенными настоящим временем. Определяется ориентация к денежным доходам, а не к самореализации, к *to have* вместо к *to be*, т. е. *деньги — главное условие для их самореализации* (табл. 6).

**Требования молодежи при выборе профессии
(в возрастном разрезе)**

Требования	Группа респондентов			
	в целом (%)	В том числе по возрасту (%)		
		14—18	19—25	26—29
Возможность постоянно совершенствоваться	18,0	18,8	19,4	16,9
Хорошо зарабатывать	41,0	39,8	42,4	40,7
Заслужить уважение у знакомых и друзей	11,3	16,4	10,9	11,3
Жить спокойной и обеспеченной жизнью	26,0	26,6	24,2	27,8
Добиться высокого положения в обществе	17,1	23,4	19,0	15,3
Возможность служебного роста	15,9	10,9	17,6	15,0
Заниматься чистой и легкой работой	6,7	8,6	7,1	6,2
Заниматься любимым делом	26,1	26,6	25,1	26,8
Видеть результаты своей работы	17,3	10,9	15,6	20,1
Относительно свободно использовать свое рабочее время	4,6	2,3	5,0	4,3
Быть полезным людям	16,3	10,9	15,9	16,7
Работать творчески	6,5	7,0	5,5	7,2
Применить свои способности	8,6	4,7	8,6	9,7
Быть свободным и независимым	9,7	5,5	10,6	9,1
Способствовать накоплению первоначального капитала для открытия собственного дела	3,3	2,3	4,1	2,7
Затрудняюсь ответить	6,8	8,6	6,8	6,0

Под влиянием возрастающего престижа творческого труда, удовлетворяющего запросы и требования личного благополучия, происходит небывало быстрое морально-психологическое обесценивание массовых видов труда, от которых отворачиваются все наиболее способные и деятельные, превращая их тем самым в удел расторопных, «непродвинутых» неудачников, «аутсайдеров».

Вместе с тем наблюдается относительно высокое стремление молодежи к получению профессиональных знаний (табл. 6). На наш взгляд, этот фактор вызван переориентацией молодежи от наукоемких профессий к более практичным специальностям. Молодежь считает наиболее престижными те профессии, которые обладают особой значимостью в условиях рыночной экономики, в связи с этим, выбирая свою профессию, они руководствуются, в первую очередь, ее предполагаемой перспективностью. Среди мотиваций основным критерием является хороший заработок — 41,0 %, в то же время 26,1 % респондентов выбирают показатель «заниматься любимым делом», чуть меньше — 26,0 % — «жить спокойной и обеспеченной жизнью», 17,3 % — «видеть результаты своей работы», 17,1 % называют «достижение высокого положения в обществе» и только 16,3 % — «быть полезным людям».

Таким образом, можно констатировать, что спрос на профессиональное образование среди молодых граждан страны характеризуется ориентацией на доходность профессии и потенциальный спрос на нее. Последнее вызывает некоторые опасения, ибо ориентированность выбора молодежи при поступлении в учебные заведения на потенциальный спрос профессии может привести к последующей высокой конкуренции между выпускниками на рынке труда и росту молодежной безработицы.

Доминантные цели социализации, стимулируемые соответствующими потребностями (*деньги, образование, деловая карьера и удовольствия*), наглядно демонстрируют господство в умах молодых людей прагматических и гедонистических настроений. Ценность человеческой жизни здесь может быть выражен терминем «жизненный успех». Ценностно-нормативная ориентация молодых людей выявлялась нами путем постановки респондентов в ситуацию выбора средств для достижения ими такого жизненного успеха (табл. 7).

Способы достижения богатства и жизненного успеха

Вариант ответа	Осуждаю (%)	Отношусь спокойно	Хотел бы иметь такую возможность
Занять должность, где можно брать взятки	52,7	39,9	7,4
Украсть крупную сумму денег	79,9	15,9	4,6
Заняться торговлей оружием, женщинами и наркотиками	86	11,3	2,1
Открыть собственное дело и не платить налоги	29,0	46,1	24,8
Взять силой то, что я хочу	63,2	26,6	10,2
Зарабатывать своим трудом и квалификацией	2,1	32,0	65,9

Итак, можно констатировать, что в выборе средств достижения доминантных целей преобладают нелегитимные способы достижения возможностями «наслаждаться жизнью»; настораживает и тот факт, что это только выборка среди наиболее «продвинутой» части молодежи, будущих юристов и экономистов. Сегодня молодым людям приходится самим решать, что ценнее — обогащаться любыми средствами или приобретать высокую квалификацию, обеспечивающую их адаптацию к социальным условиям, отрицание прежних морально-нравственных норм или гибкость, приспособляемость к реалиям дня, безграничная свобода межличностных отношений или семья как оплот успешного существования.

В наиболее сложном состоянии выбора находятся молодые мигранты. В поисках работы они мигрируют в крупные города страны (прежде всего в Астану и Алматы), где составляют серьезную конкуренцию взрослому населению на рынке труда. Кроме того, скопление маргинализованной, незанятой молодежи вносит элемент общей нестабильности в них, а фактическая исключенность молодежи из системы позитивно ориентированных отношений в социуме приводит к формированию своей, узкокорпоративной морали, групповой субкультуры, со своими лидерами, внутрigrупповой иерархией отношений, закрепленных в кличках, прозвищах. Социально значимой деятельности молодежь противопоставляет отчужденные «психо-группы», «тусовки» и т. п. — временные спонтанные сообщества информационного типа, аккумулирующие антропоцентричную информацию, относящуюся к самоутверждению индивидуальности и реабилитации чувственности. Однако реализация потребности в самореализации зачастую осуществляется на основе асоциального поведения, выпивках, дерзких хулиганских выходках, в ложной смелости и пренебрежении к нормам морали и права. Отсюда очевидно, что криминализация молодежной среды может осуществляться самостоятельно, за счет стихийно действующих социально-психологических механизмов и закономерностей, присущих процессу социализации молодежи.

Кроме того, изолированные от внешнего мира группы с узкокорпоративными ценностями легко подвержены негативному влиянию более опытных сверстников, зараженных ложной романтикой преступного мира, чувством вседозволенности и несознательного отношения к моральным ценностям и закону. По данным криминологов, от 30 до 40 % несовершеннолетних совершают преступления под непосредственным влиянием ранее судимых лиц.

Такое тревожное положение отнюдь не случайно, его причины кроются в общем несовершенстве, в кадровой, организационной, научной необеспеченности молодежной политики государства и нравственно-правовой десоциализации значительной части молодого поколения.

Апеллируя реалиями сегодняшнего дня, можно констатировать, что современное массовое сознание молодежи стало двойственным: с одной стороны, оно питается непосредственным окружением и соответствующим социально-практическим опытом, с другой — межкультурными взаимодействиями, растущими влияниями референтных групп и насаждаемых ими эталонов и ценностей. Наряду с ценностями материального благополучия, которые должна была бы обеспечивать та или иная профессия при нормальном соотношении труда и вознаграждения, на молодых людей возрастающее влияние стали оказывать ценности творчества. И чем сильнее разрыв между в целом довольно высоким уровнем образования молодежи и возможностью реализации полученных знаний в повседневной профессиональной деятельности, тем более внутренне расколотой, «маргинальной» личностью становится «типичный» молодой человек. Со стороны духовного производства он получил импульсы, не находящие удовлетворения в сложных условиях «транзитного времени». Все это означает только одно — государство, общество, в лице их институтов, не имеет эффективной, научно обоснованной модели социализации молодежи, способной перевести динамику социокультурного времени в динамику социального развития личности.

47. Гайворонская А. А.

Смоленск

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ БОГА У МОЛОДЕЖИ

Реконструирование социальных представлений, образов является интересным для психологического исследования, так как их интерпретация помогает изучить внутренний мир, жизненную позицию субъекта. Целью работы было изучение представлений об образе Бога. В семантическом пространстве слова «образ» находятся слова: образец, образованный, образовывать, значения которых связаны с эталоном, идеалом, высоким уровнем. Субъект мыслит о социальной действительности, обладая собственной имплицитной теорией причин и следствий разных событий, устанавливает отношения с окружающими, проходит этапы своего жизненного пути. Для него существует потребность в «создании» образа Бога как внешнего образа, участника внутреннего диалога, образа сознания при рефлексии, где возможна также частичная идентификация себя с Богом. «В нас есть личность, которая есть образ Живого Бога» говорит нам Антоний Сурожский [3, С. 19]. С другой стороны, понятие образа Бога, как замысла, как «идеи» о человеке, восходит к Книге Бытия: «Подлинный же человек есть «образ и подобие Божие» [2]. В «экзистенциальном треугольнике» раскрываются отношения между «я», миром, Богом, где «я» строю отношения с Богом при помощи мира, Бог взаимодействует с миром при помощи меня, и мир, в котором я живу, открывается мне при помощи Бога [3].

В нашем исследовании приняли участие 82 молодых человека, в возрасте от 18 до 26 лет, из них 62 — студенты ВУЗов. Респондентам была предложена мыслительная задача, в которой их просили описать представления об образе Бога. На материале данной мыслительной задачи, мы изучали когнитивные и регулятивные механизмы мышления, а именно в решении задачи нас интересовало: а) поиск принципа решения (как формулируется образ Бога); б) применение этого принципа к ее решению (характеристики, связанные с описанием данного образа). Анализируя содержание протоколов с помощью контент- и микросемантического анализа, мы выявляли представления об образе Бога, анализируя такие единицы, как слово, предложение, тема, идея, персонаж, пример жизненной ситуации.

В ходе контент-анализа протоколов были выделены ведущие темы в описании образа Бога: а) пожилой человек (*старец, отец, родитель, учитель, воспитатель*); б) высшая сила (*вселенский разум, вездесущее, космос, дух, абсолют*); в) природа (*мир, материя, энергия, гармония*). Описание представлений образа Бога условно можно подразделить на описания от «идеала» до «директора огромной компании». Испытуемые в описаниях образа Бога испытывали трудности, переходя от темы образа (изображения) к вопросам своего отношения к вере, к религиозным деятелям. В протоколах замечено много исправлений, зачеркиваний, вставок дополнительных, уточняющих значения, слов. Были отказы от участия в исследовании (7 %). На наш взгляд, отказ от участия, а также поиска решения мог быть связан или с внутриличностным конфликтом или с поиском своего «Я», идентификацией себя в этом мире. Иногда наблюдалось формальное отношение к написанию мини-сочинения, что выражалось в небольшом объеме (1—2 предложения), что, по видимости, отражало паллиативные религиозные представления: «Бог — это кто-то, в кого верят или не верят» (жен., 19 лет). В ходе решения данной задачи высказывались представления о неопределенности, неясности и иррациональности данного образа: «У меня не складывается определенный образ. Я, конечно, верю в бога, но описать его не могу» (жен., 21 год). «Он везде. В воде, воздухе, земле» (муж., 20 лет). В таких случаях ответ приобретал особый личностный смысл, смысл как реконструкция, возможно, структуризация представлений об образе Бога: «Бог. По другому всевышний. Всех выше. Значит, живет очень далеко от земли. И по росту он велик. Он светится белым светом. Излучает добро, которое идет к людям» (жен., 20 лет). При решении данной задачи респонденты также пользовались следующими схемами сравнения: «Бог похож на человека, так как в библии все человечество создано по образу и подобию всевышнего» (жен., 21 год). «Бог — всеобъемлющая сила, выше всего, выше вселенной» (жен., 21 год). Были высказаны такие представления: «Когда моменты светлые, тогда я Бога представляю как человека во все белом, с улыбкой на лице. А когда настроение очень плохое, тогда я Бога представляю как нервного директора огромной компании со служащими, которые сделали что-то не так» (муж., 19 лет). Может быть, такого плана представления отражали оригинальность, своеобразность мышления. Иногда в описании образа Бога проявлялся противоречивый характер, выражающий индивидуалистические позиции: «Многие образ Бога понимают как спасителя, который спасет всех верующих»

во время потопа или других катаклизмов и катастроф, но лично я не верю в Бога, так как считаю, что его нет» (муж., 18 лет). В проанализированных протоколах было также преобразование ситуации, которое рассматривалось нами как переформулирование испытуемыми условий и требований в задаче: «В данный момент я нахожусь в некотором поиске. Я склонна представлять его как нечто, что не имеет определенной формы. Бог — это не предопределение, не судьба. Это своеобразная искра, которая делает человека живым, которая позволяет быть человеку тем, кем он является на самом деле» (жен., 20 лет). Содержание представлений об образе Бога связано с жизненным опытом, внутренней позицией, а возможно в их реконструкции отражается надличностная архетипическая память. Большинство ответов содержит уважительное отношение к образу Бога. Интересно отметить, что в ходе описания образа респонденты делятся своими внутренними переживаниями, связанными с оценкой поступков, устремлений. Различия в описании образа Бога — это, прежде всего, различия в типе восприятия и понимания происходящего, в особенностях интеллектуального поведения, взаимосвязей с окружающим миром.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). — М.: МПСИ, 1999. — 224 с.
2. Библия. Книга Бытия. 26.
3. Сурожский А. Человек перед Богом. — М. Практика, 2006. — 347 с.

48. **Жукенова Г. Б.**
Актобе, Казахстан

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО ФАКТОРА В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНО-СОЗИДАТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

Комплексный анализ активно-созидательного образа жизни личности предполагает выделение системообразующего фактора, обуславливающего его специфику и целостность как социально-исторического феномена. В качестве такого фактора можно назвать социальную активность, от изменений которой меняется образ жизни личности в целом и которая, будучи объективно-обусловленной, характеризует известную свободу деятельности субъекта.

По мнению Е.А. Ануфриева и других исследователей, именно анализ социальной активности позволяет с достаточной определенностью охарактеризовать образ жизни как личности, так и общества. Не случайно в исследованиях по данному вопросу встречаются высказывания такого порядка, как «каково содержание и направленность социальной активности, таков и образ жизни...». В соответствии с вышеизложенным, становится очевидным, что воспитание у молодежи внутренней, органической потребности в социальной активности должно быть основной задачей и условием формирования активно-созидательного образа их жизни.

При рассмотрении сущности социальной активности молодежи в структуре активно-созидательного образа их жизни мы руководствуемся фундаментальным положением философии о человеке как активном деятельном существе, носителе сознания и «совокупности всех общественных отношений» (Маркс К., Энгельс Ф., Соч. Т. 3, С. 3). Формирование социально-активной личности происходит в процессе общественных связей и отношений, оно не может совершаться только в ходе внешних воздействии на индивида, а предполагает, что сама личность становится субъектом процесса своего формирования, развития и преобразования.

Существенный вклад в разработку проблемы формирования социальной активности внесли не только философы и социологи, но и психологи, а именно: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Т.А. Анцыферова, Е.В. Шорохова и др. Существует

целый ряд определений социальной активности с позиций социально-психологического подхода. В данных определениях социальная активность анализируется как особая форма взаимодействия субъекта с окружающей средой, как показатель социализации личности, как особое состояние деятельности, характеризующее позитивно ярко выраженной субъективной стороной.

Носителем социальной активности является конкретный человек — общественный субъект, конкретная личность. Активность субъекта получает свое реальное бытие в предметно-практической деятельности. По мнению психологов, социальная активность может быть определена как способность социального организма к развитию, которая проявляется в формах его самостоятельности. Субъект социальной активности всегда воздействует на социальные изменения.

Л.С. Выготский определяет деятельность как динамичную, саморазвивающуюся систему взаимодействий субъекта с миром. Показывая взаимную зависимость социальной эволюции человека и его психическое развитие, психолог рассматривал деятельность как диалектическую связь между воздействием социальной среды и его активным отношением к среде. Анализируя психологическую активность, он показал ее детерминированность усвоенным в ходе развития социальным опытом.

Рассматривая отношения, установки, мотивы, цели и ценности как сложившуюся систему объективных свойств личности, Ананьев показал, что личность реализуется в общественных функциях — ролях. Человек не просто развивается в общественной деятельности, но и определенным образом осуществляет ее. Любая деятельность осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т. е. социальных связей и отношений, которые образуют человека как общественное существо.

Согласно Леонтьеву, деятельность социальна не только по содержанию, но и по структуре, поскольку эта структура сложилась первоначально в условиях сотрудничества между людьми и подчинена системе общественных отношений.

Педагогический подход к пониманию социальной активности личности состоит в том, чтобы обосновать ее сущность в соответствии с требованиями воспитания на современном этапе общественного развития. Включение личности в воспитательный процесс по существу означает включение ее в определенную социальную структуру, в сферу социальных отношений и межличностного общения, в разнообразную деятельность и т. д. Социальная активность определяет положение личности в системе общественных отношений и формирует систему социальных функций личности, где формирование каждой функции должно быть одновременным. Основой социальных функций общеобразовательных школ сегодня является включение учащихся в реально складывающиеся новые общественно-экономические отношения при переходе к рынку через соответствующую организацию социальной активности учащихся в условиях целостного педагогического процесса. Такое изменение социальных функций школы объективно требует изменения характера организации деятельности учащихся, его связей с динамично развивающейся окружающей социальной сферой.

По нашему глубокому убеждению, актуализация в сознании молодежи их социальных ожиданий в единстве и взаимосвязи с активно-созидательным образом жизни будет всемерно способствовать активизации их социальной активности (учебно-познавательной, трудовой, гражданской и др.), являющейся системообразующим фактором исследуемого нами феномена.

49. Соколова Е. С.
Москва

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

В настоящее время существует актуальная теоретическая и практическая потребность в изучении психологических факторов социальной активности молодежи. Социальная активность современных молодых людей носит противоречивый характер: с одной стороны, молодежь несет в себе огромный потенциал, с другой — некий информационный вакуум; социальные условия жизни значительной части молодого поколения

россиян не дают возможности реализации этого потенциала в направлении просоциальной деятельности. Включение в социальные отношения и адаптация к ним, взаимодействие с людьми и социальными институтами в разных сферах общества, познание и преобразование себя и действительности вокруг опосредовано представлениями молодых людей о социальной активности. Таким образом, по словам С. Москвичи, что человеческие сообщества думают о своем собственном бытии, те значения, которые они приписывают своим институтам, те образы, которыми они наделяют себя самих, являются необходимой частью их реального существования. Данное положение явилось основанием к исследованию особенностей представлений молодежи о социальной активности (исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00786а). В исследовании приняли участие представители российской студенческой молодежи в возрасте от 18 до 22 лет в количестве 134 человек, из них 74 девушки и 60 юношей. Все участники исследования представляют социально активную молодежь, поскольку являются членами самостоятельных организаций молодежи (студенческие советы, творческие, спортивные, научные объединения).

В исследовании использовался метод свободных описаний. С помощью контент-анализа было выявлено 115 характеристик, которые были объединены по смыслу в 20 категорий. Анализ результатов исследования проводился также с учетом пола респондентов. В целом в выборке по частоте встречаемости данных смысловых категорий выстроилась следующая структура представлений молодежи о социальной активности. На первом месте оказалась категория «общественная деятельность», куда вошли такие варианты понимания социальной активности, как организация и участие в мероприятиях, решение задач, стоящих перед обществом и т. п. — 53% от общей выборки. Причем данная категория является первой как у юношей, так и у девушек. На втором месте у представителей обоего пола представлена категория «личностная особенность человека», включающая в себя совокупность представлений о социальной активности, связанных с различными чертами, свойствами и качествами личности — 41 % от общей выборки студентов.

Анализируя, с какими личностными характеристиками, чертами и свойствами студенты связывали понятие социальной активности, можно представить следующую совокупность. У юношей (по мере убывания частоты встречаемости) представлены сила воли, уверенность в себе, настойчивость, ответственность, обязательность, организованность, доброта, открытость, стрессоустойчивость, хитрость, наглость, пунктуальность, чувство долга, надежность. У девушек — ответственность, сила воли, настойчивость, доброта, уверенность в себе, открытость, исполнительность, аккуратность, справедливость, решительность, харизматичность.

На третьем месте у юношей и девушек находится категория «коммуникация», включающая общение единомышленников, широту контактов, публичные выступления и т. п. — 36,5% от всей выборки. Далее, на четвертом месте, следует категория «защищать людей, приносить пользу, помогать им», куда вошли готовность помогать в любой ситуации, благотворительность, волонтерство, альтруизм, защита прав, работа с незащищенными слоями населения и т. п. — 34 % ответов респондентов, однако у девушек этот показатель незначительно выше, чем у юношей. На пятой позиции оказалась категория «интерес к людям и обществу». В нее вошли следующие варианты представлений о социальной активности: быть в курсе происходящего вокруг тебя, интерес к событиям в стране, интерес и любовь к родине, интерес к проблемам общества и пр., которые были предложены в ответах 29,4 % всех респондентов (различий по полу не обнаружено). Таким образом, перечисленные смысловые категории, составляющие структуру представлений молодежи о социальной активности, чаще других встречались в ответах респондентов. Можно сказать, что студенты, в первую очередь, ассоциируют социальную активность с общественной деятельностью, личностной особенностью человека, коммуникацией, защитой людей, помощью и пользой людям, а также с интересом к людям и обществу. Это является важным фактором того, как они видят и понимают суть своей деятельности, ее смысл и содержание, какие образы приписывают себе и своему окружению.

Далее представлены смысловые категории, составляющие структуру представлений молодежи о социальной активности, которые по степени встречаемости в ответах респондентов занимали срединное положение. Категория «быть в движении», включающая понятия социальной мобильности, действия, энтузиазма и т. п., оказалась на шестом месте — 25,8% выборки. Причем по данной категории обнаружены значимые различия в представленности ее у юношей и девушек. Так, у девушек представления о социальной активности, входящие в данную категорию, более часто встречаются, чем у юношей, $p = 0,002$. Категория «созидание и труд», куда вошли такие варианты представлений о социальной

активности, как трудолюбие, работоспособность, положительный вклад, создание чего-то хорошего, нужного, нашла седьмое место по частоте встречаемости в ответах студенческой молодежи, что составило 24,7 %. На восьмом месте оказались две категории — «рациональное мышление», включающая осознание последствий своих действий, серьезность намерений, проектное мышление, последовательное планирование, логику и пр., и «достижение целей», включающая целеустремленность, желание чего-то добиться, достичь определенных целей и т. п. Обе эти категории представлены в 22 % ответов респондентов и различаются у юношей и девушек. Причем у юношей они представлены в большей степени, чем у девушек ($p = 0,014$ и $p = 0,023$ соответственно). На девятом месте находится категория «развитие личности и реализация ее потенциалов», куда вошли такие варианты представлений о социальной активности, как потенциал, передача знаний, духовность, образованность, компетентность, самореализация и т. д. — 17,6 % ответов от всей выборки. На десятом месте оказалась категория «лидерство», включающая такое понимание социальной активности, как инициатива, быть лидером, влиять на других, иметь активную жизненную позицию и пр. — 16,5% ответов студентов. Таким образом, перечисленные смысловые категории, составляющие структуру представлений молодежи о социальной активности, встречались в ответах респондентов значительно реже других. Можно сказать, что студенты, наряду с общественной деятельностью, личностной особенностью человека, коммуникацией, защитой людей, помощью и пользой людям, а также с интересом к людям и обществу, ассоциируют социальную активность с движением, созиданием и трудом, рациональным мышлением, достижением целей, развитием личности, реализацией ее потенциалов и лидерством, но в меньшей степени. Это также определенным образом характеризует смысл, который вкладывают студенты в то, чем занимаются, какими видят себя в деятельности и какими хотят быть.

Далее проанализируем смысловые категории представлений студентов о социальной активности, которые в их ответах встречались в меньшей степени, чем все другие. Так, на одиннадцатом месте представлена категория «мое будущее», которую составляют следующие варианты представлений о социальной активности: карьера, мои возможности, дорога в будущее и пр. Они представлены в 13 % ответов всей выборки, причем у девушек в значительной степени больше, чем у юношей, $p = 0,041$. На двенадцатом месте находятся две смысловые категории «творчество и новаторство» и «совместность», представленные в 11,7 % случаев. Первая из них включает в себя такие варианты понимания социальной активности, как талант, инновации, воплощение актуальных идей и т. д., а вторая представлена ассоциациями с командной работой, сплоченностью, деланием общего дела, совместной деятельностью. На тринадцатом месте представлена категория «досуг», куда входят такие представления о социальной активности, как положительные эмоции, приятное времяпрепровождение, отдых и т. п. — 10,5% от всей выборки. На четырнадцатом месте оказалась категория «толерантность», состоящая из дипломатии, терпимости к окружающим, уважения к личности и др., встречающаяся у 9 % студентов. На пятнадцатом месте находится категория «самостоятельность и независимость», куда вошли смелость, свобода выбора, принятие важных решений и пр. (встречалась в 7 % ответов респондентов). На шестнадцатом месте оказались две категории: «членство в общественных организациях», предполагающая видение социальной активности как деятельности в какой-то конкретной организации, и «неравнодушие», связанная с понятиями отзывчивость, сострадание, сочувствие, представленные в 5 % случаев. Причем первая представлена исключительно у юношей, а вторая — у девушек. Таким образом, перечисленные смысловые категории, составляющие структуру представлений молодежи о социальной активности, встречались в ответах респондентов достаточно редко. Можно сказать, что студенты в меньшей степени ассоциируют социальную активность со своим будущим, творчеством и новаторством, совместностью, приятным досугом, толерантностью, самостоятельностью и независимостью, членством в общественных организациях и неравнодушием.

Выявленные в исследовании особенности представлений социально активной молодежи о социальной активности являются важным фактором того, какой она видит себя и свою деятельность, ее смысл и содержание, какие образы приписывает себе и своему окружению. Кроме того, они показывают, что, воспринимая и понимая таким образом социальную активность, студенты, в большинстве случаев, не включают в свои представления ряд важных ее компонентов и проявлений. Это может быть связано с формами и видами социальной активности, которые практикует студенческая молодежь в своих объединениях, а также со сферами жизнедеятельности, в которых реализуется социальная активность студентов в учебных заведениях.

50. Бочарова Е. Е.

Саратов

**КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

В последнее время в системе психологического знания все большую значимость и популярность приобрели идеи социального конструктивизма, которые, по мнению исследователей, претендуют на роль новой научной парадигмы в социальной психологии, предполагающей специфический угол зрения на проблему социального познания. Как отмечается большинством исследователей, фокус интереса сосредоточен на проблеме *восприятия* рядовым членом общества происходящих в социуме изменений и разработки стратегии поведения в соответствии с этим восприятием. В связи с чем важным является изучение механизмов, посредством которых человек осознает себя частью той социальной реальности, в которой он живет и действует, а также всю совокупность социальных факторов, которые обуславливают эти процессы. Иными словами, это вопрос о том, как человек «конструирует» социальный мир, результатом которого является построение образа социального мира, который предстает перед человеком как определенная социальная реальность (Андреева, 2009; Белинская, 1999; Емельянова, 2005).

Особенно значимым является и то обстоятельство, что усложнение, ускорение темпов общественного развития требуют от человека все большего и большего напряжения для осмысления происходящего, включая изменение своих отношений с другими людьми. Вместе с тем необходимо отметить, что социальные изменения воспринимаются через призму категорий, которые обладают ценностным значением для индивида, являющиеся «осью сознания», вокруг которой и организуется восприятие человеком мира (Андреева, 2009). Учитывая данные обстоятельства, полагаем особенно важным «зафиксировать» образ молодого поколения в сознании личности, складывающегося в трансформационный период общественного развития, поскольку в образе молодежи проецируется не только нынешнее состояние общества, но и заложен прообраз российского будущего. В то же время сопоставление субъективных образов молодежи у представителей разных поколений, изучение их эмоциональных, когнитивных компонентов, выявление специфики социальной категоризации позволит, на наш взгляд, выявить точки совпадения (расхождения) во взглядах относительно ожидаемой активности молодежи в тех или иных сферах жизнедеятельности.

С целью определения образа молодежи нами использовался психодиагностический комплекс: беседа, мини-сочинение на тему «Мое представление о современной молодежи», модифицированный вариант методики ценностных ориентаций М. Рокича. Модификация заключалась в изменении инструкции: респондентам предлагалось «проранжировать список ценностей, как принципов, которыми, на ваш взгляд, современная молодежь руководствуется в своей жизни».

В исследовании принимали участие представители молодого поколения (студенты социально-педагогического колледжа г. Саратова; $n = 100$; 17—18 лет) и представители старшего поколения ($n = 100$; 43—45 лет).

Обратимся к результатам исследования. Анализ содержания сочинений «Мое представление о современной молодежи» позволил выявить эмоциональные, когнитивные характеристики образа молодежи в исследуемых выборках. Так, в выборке молодого поколения 64 % испытуемых положительно относятся к современной молодежи, 36% — выражают негативное отношение. В выборке старшего поколения 56% респондентов относятся к современной молодежи позитивно, 44% — выражают негативное отношение. В целом, в представлениях молодого и старшего поколений наблюдается позитивное отношение к молодежи.

Использование метода группировки когнитивных характеристик представлений о молодежи позволило выделить следующие смысловые группы: *стремления молодежи, взаимоотношения поколений, проблемы молодежи, свойства личности молодежи, будущее молодежи*, в которых отражаются сходства и различия во взглядах относительно ожидаемой активности молодежи в тех или иных сферах жизнедеятельности. Так, по мнению представителей молодого и старшего поколений, стремления молодежи сосредоточены в сфере образования, сфере материального благополучия и профессионально-деловой сфере. В то же время наблюдаются различия: в выборке старшего поколения сфера развлечений, сфера семьи имеют большую представленность, нежели в выборке молодого поколения. Необходимо отметить,

что в представлениях юношества молодежь стремится освободиться от родительской опеки, в то же время в адрес «отцов» «звучит» некоторый упрек относительно недостаточного внимания родителей к детям и их проблемам, который принимается представителями старшего поколения. В представлениях как молодого, так и старшего поколений присутствует обеспокоенность по поводу того, что молодежь может остаться без работы и невозможности найти ее после окончания учебных заведений и, следовательно, без средств к существованию. Кроме того, акцентируется внимание на распространенности различных негативных форм поведения среди молодежи. Доминирующими свойствами личности молодежи, по мнению представителей как молодого, так и старшего поколений, являются целеустремленность, упорство, расчет на собственные силы, то есть свойства, необходимые в достижении жизненных целей, отмечается чрезмерная рациональность. В целом, необходимо отметить, что в представлениях молодежи доминирует более оптимистичный взгляд относительно будущего молодого поколения, нежели в выборке представителей старшего поколения.

Анализ ценностных характеристик образа молодого поколения в исследуемых выборках позволил выявить сходства и различия в приписываемых ценностях-целях: в представлениях молодежи активность молодого поколения направлена на самореализацию в профессиональной сфере, с последующим достижением материального благополучия, в то время как в представлениях старшего поколения активность молодежи связывается с самореализацией не только в профессиональной сфере и сфере материального благополучия, но и со сферой межличностных отношений.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы структуры приписываемых молодежи терминальных ценностей. Так, в корреляционной плеяде в выборке молодого поколения доминируют взаимосвязанные ценности «интересная работа» (число значимых корреляций — 6) и «материальное благополучие» (5) ($r = 0,384$; $p < 0,01$). В выборке «родительского» поколения в корреляционной плеяде доминируют взаимосвязанные ценности «любовь» (число значимых корреляций — 7) и «семья» (6) ($r = 0,358$; $p < 0,01$). Из этих данных следует, что в представлениях юношества активность молодежи направлена на самореализацию в профессиональной сфере, с последующим достижением материального благополучия, в то время как в представлениях старшего поколения — связывается с самореализацией в сфере межличностных отношений.

Обратимся к представлениям личности молодого и старшего поколений о ценностях-средствах современной молодежи. По мнению представителей молодого поколения, молодежь стремится к достижению поставленных целей через повышение образовательного уровня, проявляя при этом гибкость, расчет, умение взвешивать свои возможности. Очевидно, что для молодежи образование становится залогом, первой ступенью к достижению своих целей — возможности состояться профессионально, достичь материального благополучия. В представлениях старшего поколения молодежь стремится к достижению поставленных целей через повышение образовательного уровня, проявляя при этом терпимость, оптимизм, умение адекватно оценивать ситуацию, желание самостоятельно принимать решения. Однако, как отмечают респонденты, проявление ответственности, воспитанности, честности и исполнительности в достижении целей молодежью явно недооценивается.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы структуры приписываемых молодежи инструментальных ценностей. Так, в корреляционной плеяде в выборке молодого поколения доминируют взаимосвязанные ценности «образованность» (число значимых корреляций — 7), «независимость» ($r = 0,372$; $p < 0,01$) (6), «ответственность» (6) ($r = 0,379$; $r = 0,393$ при $p < 0,01$; соответственно). В выборке старшего поколения доминируют взаимосвязанные ценности «рационализм» (число значимых корреляций — 6) и «независимость» (число значимых корреляций-6) ($r = 0,380$; $p < 0,01$). Из этих данных следует, что в представлениях молодежи в качестве средств достижения поставленных целей выступают образованность, независимость, ответственность, в то время как в представлениях старшего поколения активность молодого поколения связывается с проявлением рационализма и независимости. В целом, наблюдаемые сходства в приписываемых ценностях-средствах представителями разных поколений позволяют говорить о том, что современная молодежь обладает свойствами личности, обеспечивающие успешность саморегуляции, умение действовать самостоятельно.

В целом, сопоставление субъективных образов молодежи у представителей разных поколений свидетельствует преимущественно об одинаковой направленности ожидаемой активности молодежи, которая задает некоторый уровень взаимопонимания в условиях социальных изменений.

51. Морозов А. В., Никитов Н. И.

Арзамас

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Субкультуры — это часть культуры общества в зависимости от возрастных, профессиональных, территориальных и других особенностей той или иной группы людей. Основной фактор, привлекающий современную молодежь в субкультуры — стремление приобрести внешние, формальные характеристики, позволяющие выделяться из общей обезличенной массы населения. В основном объединяются по внешним характеристикам — одежда, прически, музыка, места общения. Молодежная субкультура создается группой людей в возрасте, как правило, от 13 до 19 лет (хотя в такие группы могут входить и более старшие представители). Молодежная субкультура не существует в отрыве от общенациональной, постоянно взаимодействует и подпитывается ею.

Молодежные движения находятся в сложных отношениях с массовой культурой. Все движения дискретны и состоят из групп, часть из которых объединяется в более сложные образования (ассоциации), создавая группировки, крылья и течения в движении. Известно достаточно большое количество факторов сплочения формирований, которые действуют самопроизвольно или с чьей-то подачи. Наиболее хорошо известен фактор внешнего давления — наличие внешнего врага. Этот фактор часто целенаправленно эксплуатируется лидерами группировок для сохранения целостности своего формирования.

У детей и подростков нередко появляется общая тайна, служащая сплачивающим фактором. Такая тайна не бывает антисоциальной и не противоречит нормам общепринятой морали. Общая тайна цементирует рождающуюся дружбу: если настоящих секретов нет, их специально придумывают. Верность и умение хранить тайны — немаловажные критерии оценки друга. Нередкой практикой является также появление детских «тайных обществ». Обычно это ординарные малые подростковые группы, у которых как форма сплочения имеется некая «общая тайна». Отношение к подобным сведениям у подростков, состоящих в детских «тайных обществах», строится по типу: «верит — не верит». То есть это обычная игра, но включенность в нее довольно большая.

Сплачивающим фактором является также символика и атрибутика, указывающая на групповую принадлежность.

Еще одним сплачивающим фактором является взаимная «повязанность» совершенным преступлением. Речь идет о совместном участии членов группы в правонарушении. Причем, если преступление является достаточно серьезным, но пойманы они не были, то сплачивающим фактором является общая тайна с общим страхом.

Количество подростково-молодежных групп с асоциальной направленностью во всех видах преступной деятельности очень большое. Однако данный фактор сплочения в последние годы стал ослабевать, и фактор «страха» стал исчезать.

С давних времен мощным сплачивающим фактором являлась питейная практика — совместное распитие спиртных напитков. Питейная практика является предметом социокультурной регуляции и имеет ярко выраженный знаковый смысл, ритуализируя и опосредуя целый ряд внутригрупповых отношений. Она распространена, фактически, во всех молодежных формированиях. Трезвость практически не характерна для протестных формирований. В разных сообществах — свои знаковые и даже культовые напитки. Чаще всего в этом качестве называют пиво или водку. У современных готов, например, таким напитком является абсент — полынная водка с легким наркотическим эффектом.

Питейная практика рассматривается в молодежных формированиях как фактор консолидации. Распитие часто служит формой ритуализации коллективных мероприятий. При этом выделяется роль группового лидера. Чаще всего лидер демонстрирует максимальное (даже преувеличенное) следование групповой норме алкогольного поведения. Характерно, что отклонение от норм своего сообщества даже во время распития пресекается.

Таким образом, «неформальные» разнообразие объединения (группы молодежи) создаются спонтанно, на основе общности интересов, места жительства, возраста, различаются по своей социальной направленности. Как правило, неформальные группы и объединения отличаются тем, что в них есть:

- лидер;
- особые стиль и манера поведения;

- оригинальная атрибутика;
- жаргон;
- нравственные и этические ценности.

Одной из главных особенностей рассматриваемых нами представителей молодежных субкультур является возрастной критерий — наиболее критический как в биологическом, психическом, так и в социальном развитии человека, находящегося в поиске своей идентичности, желающего быть понятым и принятым окружающими. Понимание причин «ухода» молодого человека в ту или иную субкультуру и умение найти с ним общий язык, помогает вернуть его к реальной жизни, осознать себя полноправным членом общества...

52. Павлова И. В.

Ижевск

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧАСТНИКОВ МОЛОДЕЖНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ О СВОЕМ СООБЩЕСТВЕ (на примере поискового объединения)

Молодежные общественные объединения — одно из социальных и педагогических открытий двадцатого века. Именно двадцатый век можно назвать веком становления и развития общественных движений как в среде взрослых, так и в среде молодежи. И сегодня, в двадцать первом веке, молодежные общественные объединения продолжают оставаться одним из наиболее важных институтов социализации, где молодые люди получают опыт общественно-активного поведения. Молодежные объединения являются резервом развития как социума, так групп и личности. Общественные объединения молодежи выступают фундаментом, школой гражданского общества, на практике обучая молодых людей активному участию, коллективному соучастию и самоорганизации. Общественные объединения дают молодым людям возможность выбрать личностно значимый вектор активности в предельно изменяющемся мире, в условиях социальной энтропии, способствуют формированию образа мира, формированию определенного типа социальной активности.

Процесс социализации молодежи как социальной группы, которую составляют люди, «осваивающие и присваивающие социальную субъектность» (В.А. Луков), представляет собой «акт перманентной организации и самоорганизации личности в условиях изменяющегося социума» (А.Н. Тесленко). Таким образом, сущность социализации молодежи заключается в динамике перехода от преимущественного свойства быть объектом общественного воздействия к преимущественному свойству быть субъектом социально-преобразующей деятельности, что находит выражение в общественно-активном поведении, в том числе и в пространстве молодежных общественных объединений.

Онтологический подход в изучении социального поведения, обоснованный Н.И. Леоновым, является адекватным теоретическим основанием для изучения поведения участников молодежных общественных объединений, поскольку «способствует решению проблемы всестороннего и многоуровневого выявления закономерностей и механизмов работы внутреннего мира и его влияния на актуальное поведение человека» (Н.И. Леонов), тем самым позволяя выявить и описать уникальность всех типов поведения участников молодежных общественных объединений в пространстве молодежного объединения.

Молодежное общественное объединение — это обладающее собственной субкультурой общественное формирование, в которое добровольно объединяются молодые люди для осуществления приоритетно общественно значимой социально-творческой деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности и интересы. В данной статье будут рассмотрены социально-психологические феномены, выявленные при изучении молодежного поискового объединения, а именно: особенности представления молодых людей о своем объединении, категории восприятия своего объединения, а также типы общественно-активного поведения, характерные для участников молодежного поискового объединения.

Удмуртское республиканское молодежное общественное объединение «Долг» было зарегистрировано в 1992 году. Цель деятельности этого объединения — увековечение памяти павших защитников Отечества. Результат деятельности — несколько тысяч солдат найдено и захоронено, прочитано более сотни смертных медальонов. За время существования объединения «Долг» через поисковое движение прошло около пяти тысяч молодых людей. Это выезды в поисковые экспедиции, работа в архивах, слеты, учебы и летние лагеря. Уникальность поискового движения в России заключается в том, что заботу о поиске солдат и офицеров, без вести пропавших в годы войны, взяли на себя по собственной инициативе рядовые граждане. В других странах этим занимаются государственные органы. «Поисковое движение — уникальное средство для возрождения у молодежи нравственно-моральных ценностей, ориентированных на воспитание патриота и гражданина, — считает руководитель поискового объединения «Долг» Ф.Ф. Ибрагимов, — оно дало стране тысячи «сынов Отечества», которые способны позаботиться о нем, возродить его былую славу».

Участникам молодежного поискового объединения «Долг» было предложено поработать с методикой «Образ молодежного общественного объединения» (Н.И. Леонов, И.В. Павлова), созданной на основе метода семантического дифференциала.

Дендрограмма, построенная по результатам кластерного анализа объектов образа молодежного общественного объединения участников поискового объединения «Долг», представляет собой артикулированную решетку. Это означает, что в сознании участников элементы образа хорошо структурированы и взаимосвязаны. Образ объединения имеет целостный и непротиворечивый характер. На дендрограмме ясно виден большой кластер, состоящий из трех подкластеров. К этому кластеру присоединяется еще один небольшой кластер, а к нему последовательно шесть объектов.

Самая тесная связь на дендрограмме между объектами «Ценности объединения» и «Ситуация, когда мы осознаем свою полезность». Следовательно, можно сказать, что ценность объединения для его участников прежде всего в том, что объединение приносит пользу. Далее к этим объектам присоединяются объекты «Ситуация, когда мы проявляем инициативу» и «Ситуация, когда я реализую себя». Можно сделать вывод, что участники поискового объединения видят возможность самореализации в проявлении инициативы, результатом которой будет возможность приносить пользу, в чем и заключается для них ценность объединения. Затем эти объекты соединятся с двумя другими тесно связанными между собой объектами: «Ситуация, когда я включен в общее дело» и «Мои друзья в объединении». Итак, участники приносят пользу, в чем и заключается для них ценность объединения, и самореализуются через проявление инициативы, участвуя в общем деле вместе со своими друзьями. И, наконец, к этой группе взаимосвязанных объектов присоединяется объект «Ситуация, когда я общаюсь с друзьями». Следовательно, общение с друзьями в этом объединении происходит во время выполнения общего полезного дела, определяющего ценность объединения.

Таким образом, поисковики приносят пользу, в чем и заключается для них ценность объединения, и самореализуются через проявление инициативы, участвуя в общем деле вместе со своими друзьями и при этом общаясь с ними. Мы назвали данный подкластер «*Самореализация через проявление инициативы и общение с друзьями в общем полезном деле, определяющем ценность объединения*».

В следующем подкластере наиболее тесная связь между объектами «Ситуация, когда мы занимаемся творчеством» и «Атмосфера объединения», а затем к этим объектам присоединяется объект «Мое объединение, каким я хочу его видеть». Атмосфера объединения, в представлении участников поискового объединения, создается возможностью творчества, и участники хотят, чтобы в их объединении была творческая атмосфера. Именно творческая атмосфера, в их представлении, является условием выполнения общего полезного дела и самореализации. Этот подкластер мы назвали «*Желание творческой атмосферы*». Он находится в центре большого кластера.

И, наконец, третий подкластер в большом кластере состоит из трех тесно связанных между собой объектов: «Дело объединения», «Цель объединения» и «Мое объединение». Эта связь еще раз показывает, что для участников поискового объединения на первом месте в объединении его цель и его дело. Мы назвали этот подкластер «*Цель и дело объединения*».

Таким образом, большой кластер состоит из подкластеров «Самореализация через проявление инициативы и общение с друзьями в общем полезном деле, определяющем ценность объединения», подкластера «Желание творческой атмосферы» и подкластера «Цель и дело объединения». Именно к этому большому кластеру присоединяется небольшой кластер из двух тесно связанных между собой

объектов: «Я, каким меня хотели бы видеть в объединении» и «Идеальный участник моего объединения». Этот кластер мы назвали «Идеальный образ участника объединения». В представлении участников поискового объединения, идеальные участники поискового объединения — это такие участники, для которых важны цель и дело объединения, а также творческая атмосфера объединения, которая и является условием самореализации участников через проявление инициативы и общение с друзьями в общем полезном деле, определяющем для них ценность объединения.

Далее к описанной решетке присоединяются последовательно отдельные объекты, первый из которых — объект «Ситуация, когда я чувствую поддержку». Следовательно, участники данного объединения чувствуют поддержку тогда, когда у них есть идеальный образ участника поискового объединения и когда у них есть возможность самореализации через проявление инициативы и общение с друзьями в общем полезном деле, определяющем для них ценность объединения. Для достижения цели объединения через выполнение его дела важна творческая атмосфера.

Далее к описанной решетке последовательно присоединяются следующие объекты образа: «Активность участников моего объединения», «Руководитель моего объединения», «Лидер в моем объединении», «Управление объединением», «Я в объединении». Следовательно, через создание описанной ситуации поддержки руководителем и лидером объединения запускается активность участников объединения, и участник объединения, благодаря этому, чувствует себя включенным в объединение.

Проанализировав взаимосвязь объектов образа общественного объединения участников поискового объединения «Долг», мы можем сделать следующий вывод.

Образ молодежного общественного объединения участников поискового объединения «Долг» имеет целостный, завершенный и непротиворечивый характер. Поисковики чувствуют себя включенными в объединение, когда руководителем и лидером объединения, осуществляющими управление объединением, запускается активность участников объединения. Механизмом запуска активности является ситуация поддержки, которая заключается в создании у участников поискового объединения идеального образа поисковика, а также в возможности самореализации через проявление инициативы и общение с друзьями в общем полезном деле, определяющем для поисковиков ценность их объединения. Для достижения цели объединения через выполнение его дела поисковикам важна в объединении творческая атмосфера.

В том, как структурированы объекты этого образа, отразилась реальная ситуация в поисковом объединении. Для поисковиков, действительно, на первом месте общественная значимость, полезность их объединения. Для участников этого объединения очень важен идеальный образ поисковика, на который они ориентируются. Кроме того, в этом объединении четко выстроены взаимоотношения участников с руководителем и лидером объединения. Что касается творческой атмосферы, то стихи и песни, часто собственного сочинения, неизменные спутники юных поисковиков.

Для выявления категорий восприятия своего общественного объединения, характерных для участников поискового объединения «Долг», мы подвергли факторному анализу показатели, полученные при помощи методики «Образ молодежного общественного объединения». Полученные факторы были интерпретированы нами как *категории восприятия общественного объединения*, характерные для участников данного объединения. Затем было построено семантическое пространство, которое позволило описать особенности восприятия различных объектов образа молодежного общественного объединения.

В результате факторизации показателей методики «Образ молодежного общественного объединения» было получено четыре значимых фактора. *Первый фактор* (34,34 % общей дисперсии) униполярный. Перечислим в порядке убывания факторной нагрузки те оценки, которые вошли в этот фактор со значимыми весами: особенный (0,840), развивающий (0,794), вдохновляющий (0,792), открытый (0,779), сильный (0,754), большой (0,743), влияющий (0,700), ответственный (0,694), яркий (0,664), доминирующий (0,663), полный смысла (0,648), вызывающий эмоции (0,630), целеустремленный (0,630), вовлекающий (0,630), значимый (0,629), эффективный (0,600), дающий (0,587), уверенный (0,584), удивляющий (0,549), инициативный (0,531), незаменимый (0,511), творческий (0,489), свободный (0,468), дружелюбный (0,449).

Мы можем сделать вывод, что именно так участники поискового объединения воспринимают свое объединение: как особенное (это объединение, действительно, особенное по роду своей деятельности), развивающее, вдохновляющее, открытое, сильное, большое, влияющее, ответственное, яркое, доминирующее и т. д. В первую очередь, поисковикам важно, насколько их объединение особенное,

вдохновляющее, открытое, яркое, (эмоциональная оценка) и в то же время развивающее, сильное, большое, влияющее, ответственное, доминирующее (качества силы).

Мы назвали эту категорию восприятия «*Вдохновляющая сила*». Эта категория является для участников данного объединения определяющей. Важно отметить, что эта категория имеет очень сильную эмоциональную составляющую, что вполне логично: молодые люди не были бы участниками объединения, тем более в течение нескольких лет, если бы не воспринимали это объединение как сильное и эмоционально привлекательное.

На семантическом пространстве видно, что наиболее сильными, особенными и вдохновляющими воспринимаются все идеальные образы, цель, ценности и дело объединения, а также ситуации осознания полезности объединения, творчества и самореализации.

Второй фактор, описывающий 14,63 % общей дисперсии, биполярный. Его анализ позволяет сделать вывод, что свое объединение, себя в объединении, активность участников своего объединения, как и ситуацию участия в объединении, в целом, участники поискового объединения «Долг» оценивают как простые, разнообразные и изменяющиеся, поддерживающие, уверенные и активные. Кроме того, ситуация участия в объединении не представляется незаменимой.

Мы назвали данную категорию восприятия «*Простота, разнообразие, поддержка*». В представлении поисковиков, тот, кто активный и уверенный, тот поддерживающий, разнообразный и простой; а тот, кто пассивный и неуверенный, тот не поддерживающий, однообразный и сложный.

Анализируя семантическое пространство, образованное первыми двумя факторами, в целом, мы можем сделать вывод, что, в представлении участников поискового объединения «Долг», чем более сильное их объединение, тем оно более простое, разнообразное (изменяющееся) и поддерживающее (уверенное и активное).

Третий фактор описывает 9,12 % общей дисперсии, он униполярный. Перечислим в порядке убывания факторной нагрузки те оценки, которые вошли в этот фактор со значимыми весами: целеустремленный (0,600), эффективный (0,490), не воспитывающий (0,477), изменяющийся (0,457), ответственный (0,436). Мы назвали данную категорию восприятия «*Целеустремленность*». Обратим внимание на содержание этой категории восприятия: целеустремленный тот, кто эффективный, ответственный и не воспитывающий.

Четвертый фактор описывает 7,10 % общей дисперсии, он биполярный. В этот фактор со значимыми весами (причем одинаковыми) вошли два биполярных качества: бесполезный — полезный (-0,543) и зависимый — свободный (0,543). Мы назвали эту категорию восприятия «*Полезность*». Обратим внимание на содержание этой категории восприятия: полезный тот, кто зависимый; тот, кто свободный, тот бесполезный. Возможно, это одна из особенностей категоризации молодых людей, которые длительное время являются участниками значимого для них общественного объединения. Они воспринимают зависимость от объединения, от сообщества как возможность быть полезными, приносить пользу обществу. Тот, кто свободный (сам по себе, вне общественного объединения), в их восприятии бесполезный.

Появление данной категории восприятия подтверждает наш вывод (сделанный при анализе структуры объектов образа) о том, что для поисковиков очень важно, чтобы их объединение приносило реальную пользу обществу. Участники поискового объединения оценивают полезность с точки зрения результата деятельности их объединения. В представлении молодых поисковиков, чем целеустремленнее их объединение, тем оно полезнее.

Таким образом, мы описали четыре категории восприятия общественного объединения, характерные для участников поискового объединения «Долг». Это категории «Вдохновляющая сила», «Простота, разнообразие, поддержка», «Целеустремленность» и «Полезность». Следовательно, можно сделать вывод, что участники поискового объединения «Долг» оценивают свое общественное объединение с точки зрения того, насколько это объединение, во-первых, вдохновляющее и сильное; во-вторых, простое, разнообразное и поддерживающее (уверенное и активное); в-третьих, целеустремленное; в-четвертых, полезное.

Для изучения взаимосвязи образа общественного объединения с социально-психологическими особенностями участников молодежного поискового объединения мы подвергли факторизации значения методики «Образ молодежного общественного объединения» и показатели пяти психодиагностических методик. В группе участников поискового объединения было выделено шесть значимых факторов, которые были интерпретированы нами как типы общественно-активного поведения участников данного объединения.

Были описаны шесть типов общественно-активного поведения, характерных для участников молодежного поискового объединения. Основные типы поведения — *самореализующийся и лидерский*, дополнительные типы общественно-активного поведения участников поискового объединения — *целеустремленный, ориентированный на общение, ответственный и инициативный*.

Таким образом, онтологический подход к изучению социального поведения позволяет выявить уникальность представлений молодых людей о своем объединении и, следуя логике группового субъекта, описать разнообразие типов поведения молодых людей в пространстве молодежного объединения.

3.3 СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

53. Баглюк А. А., Гриценко С. В.

Абакан

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САОМОТНОШЕНИЯ У ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Период старения является одним из закономерных этапов жизненного пути человека и его онтогенеза. В настоящее время этот возрастной этап привлекает к себе все большее внимание исследователей в связи с существенным повышением среднего возраста жизни человека и, как следствием, существенным постарением населения во многих странах. Сегодня относительная доля и абсолютное число престарелых граждан во всем мире стремительно растет, а проблемы старости и старения становятся глобальными. По данным ООН, в 1950 году в мире было 214 млн. человек старше 60 лет; к 2025 году прогнозы обещают 1100 млн. Численность пожилых людей за это время возрастет в 5 раз, тогда как население планеты увеличится лишь в 3 раза. В связи с этим можно говорить о «старении» общества. В России, по тем же данным, уже в настоящее время процент людей старше 50 лет составляет 25 % населения и имеет тенденцию к своему увеличению.

Негативные последствия данного процесса состоят в том, что российские граждане, входящие в пожилой возраст, оказываются часто не только социально, экономически, но и психологически не подготовленными к своему новому возрастному статусу. Это со всей остротой ставит вопрос об актуальности исследования особенностей самоотношения у лиц пожилого возраста, т. е. отношения личности к своему «Я». Оно представляет собой целостное, пристрастное переживание самого себя, своих личностных качеств и особенностей, что составляет основу самосознания, определяет жизненный путь личности и выражается в таких образованиях, как самоуважение, себялюбие или самоуничижение и т. д. В пожилом возрасте люди пересматривают свои жизненные цели и размышляют о том, выполнили ли они ранее поставленные перед собой цели и задачи. Пересмотр отношения к самому себе происходит по нескольким причинам: адаптация к пенсионному периоду жизни, смена социальных ролей и положения в обществе.

К настоящему времени выполнен ряд исследований, обращенных к различным проблемам психологической геронтологии. Рассматриваются такие вопросы, как психологические особенности возраста и различные формы жизнедеятельности и активности людей в пожилом возрасте (Лидерс А.Г., 2000; Поднебесная У.Б., 2002; Шаповаленко И.В., 1999; и др.), условия и качество жизни пожилых людей и проблемы оказания им психологической помощи (Краснова О.В., 2001; и др.); представления о пожилых людях и старости (Татищева А.И., 1998; Шилова Л.С., 2000; Краснова О.В., 2001; и др.).

Но необходимо отметить, что увеличение интереса к проблеме, рост числа публикаций по теме все же оставляют многие вопросы открытыми, что говорит об актуальности проводимого исследования.

Цель нашей работы заключается в исследовании особенностей самоотношения у лиц пожилого возраста и выявлении различий между мужчинами и женщинами в особенностях проявления самоотношения.

Для выполнения экспериментальной части исследования была сформирована выборка, состоящая из 40 человек, в возрасте от 55 до 72 лет, из них 20 женщин и 20 мужчин. Все пенсионеры проживают в поселке городского типа — Шушенское.

В работе были использованы методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС) и методы математической статистики (критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера).

Анализ результатов, полученных при использовании методики исследования самооотношения, позволяет говорить о том, что для лиц пожилого возраста в большей степени характерны проявления саморукводства (7,8 балла), которое предполагает переживание человеком собственного «Я» как внутреннего стержня. Представители исследуемой группы считают, что судьба находится в их собственных руках, испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей.

Второе место по степени выраженности занимают шкалы: 1) открытость (7 баллов), что указывает на критичность, глубокое осознание себя, внутреннюю честность и открытость, свойственные представителям пожилого возраста; 2) самопривязанность (6,6 баллов), результаты по данной шкале указывают на некоторую ригидность Я-концепции, консервативную самодостаточность, отрицание возможности и желательности развития собственного «Я». При этом общий фон отношения к себе — положительный, полностью принимающий.

По оставшимся шкалам были получены средние значения, находящиеся в интервале от 5 до 6,2 баллов, которые свидетельствуют о равной степени проявления как положительных, так и отрицательных полюсов признака.

Далее был проведен гендерный анализ особенностей самооотношения. Из полученных данных следует, что 20 % мужчин склонны к глубокому проникновению в себя, к критичности, внутренней честности и открытости, тогда как процентная доля таких женщин несколько больше (45 %), т. е. женщинам больше чем мужчинам свойственна рефлексия, осознание своего «Я». Полученные различия по данной шкале являются статистически значимыми ($p = 0,04$).

Мужчины и женщины одинаково (по 20 %) воспринимают себя как уверенного, самостоятельного, волевого и надежного человека, которому есть за что себя уважать; исключение составляют 5 % женщин, не обладающих самоуверенностью.

Что касается саморукводства, то 60 % мужчин считают, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, являются они сами. Женщин же, считающих, что судьба зависит от самого человека — 45 %. По данной шкале различия существуют на уровне тенденции ($p < 0,10$).

По шкале отраженного самооотношения примерно треть опрошенных, как мужчин, так и женщин, думают, что их личность, характер и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание. И лишь по 5 % женщин и мужчин испытывают противоположные чувства.

Самоценность присуща в одинаковой степени мужчинам и женщинам (20 %). Такие люди ценят собственную личность и, одновременно, предполагают ценность своего «Я» для других, считают, что обладают достаточным богатством внутреннего мира. Однако по 5 % мужчин и женщин сомневаются в собственной ценности.

Что касается самопринятия, то женщины чаще испытывают чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками — 25 % (мужчины — 10 %). Не обладают дружеским отношением к себе также чаще женщины — 10 % (мужчины — 5 %). Полученные различия существуют на уровне тенденции ($p = 0,09$).

Самопривязанность ярче выражена у 30 % мужчин и у 15 % женщин. Ну а стремятся изменить себя, тяготеют к идеальному представлению о себе лишь 5 % мужчин и женщин ($p < 0,10$).

Внутренняя конфликтность мужчинам абсолютно не свойственна, тогда как 10 % женщин чрезмерно конфликтуют со своим «Я», негативно к себе относятся. При этом 15 % женщин и 25 % мужчин не склонны относиться к себе негативно-критично. Полученные различия являются статистически значимыми ($p = 0,02$).

Обвинять себя в своих промахах, неудачах и недостатках мужчинам не свойственно. Это делают 5 % женщин. И по 15 % представителей того и другого полов не обвиняют себя ни в чем. Статистические данные ($p = 0,07$) указывают на то, что женщины все-таки чаще видят причину неудач в себе.

Таким образом, значимые различия были получены по следующим шкалам: открытость, внутренняя конфликтность, самообвинение.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что пожилым женщинам намного больше, чем пожилым мужчинам свойственно глубокое проникновение в себя, рефлексия, самокритичность, они чаще обдумывают свои действия, открыто относятся к себе. Возможно поэтому у женщин и внутренняя конфликтность выше, чем у мужчин, т. е. они чаще проникают глубоко в себя, но не находят со своим «Я» контакта, негативно относятся к себе, конфликтуют с собой. Обвиняют себя женщины также несколько чаще мужчин.

54. Сулина А. В.

Оренбург

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе, ориентированном в основном на молодежную культуру, сложились негативные стереотипы старости, которые отрицательно отражаются на пожилых людях и на обществе в целом. Стереотипы пожилых включают в себя обобщенный набор негативных представлений, когда происходит ухудшение здоровья, физических и умственных способностей, затрудняется повседневная деятельность (М.Д. Александрова, Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова, С.Г. Максимова, А.А. Реан).

Исследователи относят пожилых людей к группе риска: они потребляют большую часть ресурсов общества: пенсионные выплаты, социально-медицинское обслуживание, различные социальные льготы (М. Греллер, З.Х. Саралиева). Согласно принципам социологии и антропологии, член группы, который получает больше, чем дает, исключается и отвергается. Один из способов для пожилых людей избежать такого отвержения — повысить уровень своего включения в общественную жизнь. Человек позднего возраста не прекращает усваивать социальный опыт. Он продолжает оставаться членом политических, религиозных, гендерных, этнических и других социальных групп. Пожилые люди преобразуют социальный опыт в собственные ценности, установки и ориентиры. (О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, С.Г. Максимова). Однако опыт повседневной жизни часто показывает обратное: происходит замыкание интересов пожилых людей в узком социальном пространстве (М.Д. Александрова, Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова, А.А. Реан).

Таким образом, социализация одних людей в позднем возрасте прерывается, в то время как другие продолжают усваивать и преобразовывать социальный опыт. Психологи отмечают, что в самой идее активности человека как социального существа заложена мысль о непрерывности социального развития личности, развитие личности продолжается и в среднем, и в пожилом возрасте. Даже если человек в позднем возрасте обременен множественными заболеваниями, столкнулся с потерями, зависимостью от других, то развитие прерывается только в случае серьезных когнитивных нарушений, вызванных деменцией разного рода и ведущих к разрушению личности (М. Греллер, О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, С.Г. Максимова).

Положительный эффект в преодолении негативных стереотипов старости, а также позитивное влияние на социальное самочувствие человека в последние фазы жизненного цикла может оказать социокультурная и психическая активность людей пожилого возраста. Она подразумевает использование и активизацию всех жизненных ресурсов, на которые способен человек в старости для развития новых возможностей. Это ведет к переосмыслению в общественном сознании роли и места пожилых людей в обществе и положительно сказывается на преодолении стереотипов в поведении и отношениях (З.Х. Саралиева).

Программы социокультурного развития для людей пожилого возраста создаются в том числе и на базе учреждений социальной защиты населения. Однако программ социально-психологического развития лиц пожилого возраста (группы личностного роста, группы общения, коррекция взаимоотношений со взрослыми детьми и внуками, работа в смешанных группах общения со студентами) очень ограниченное количество.

Наш опыт социально-психологической работы с людьми старшего зрелого возраста показывает, что на условия жизни и психологическое состояние людей этой категории влияет уровень их социальной активности и интенсивности контактов.

Социальная интеграция — сохранение значимой роли, следование нормам, поддержание референтных групп — компенсирует отрицательные эффекты плохого физического состояния, положительно влияет на поддержание благополучия и сводит к минимуму душевные страдания. Успешное старение связано с поддержанием физической и когнитивной активности и, особенно, — вовлеченностью в социальные взаимодействия, занятием продуктивными видами деятельности.

Общество предоставляет слишком мало возможностей для адаптации в новой социальной ситуации. Между тем, значительная жизненная активность у людей пожилого возраста часто сохраняется, как и готовность отдавать свой жизненный опыт (З.Х. Саралиева). В мировой психологической науке начинает складываться новое представление о старости, как о продолжающемся движении человека вперед, как о развитии, а не о закате жизни (О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, С.Г. Максимова, А.А. Реан, З.Х. Саралиева).

РАЗДЕЛ 4

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

4.1 ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

55. **Фиюфанова О. А., Кузьмина Т. П.**

Ижевск

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА — СОЦИАЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Для поддержания темпов роста России Правительством РФ обозначен курс «на развитие человеческого капитала, общественных институтов». В связи с чем в некоторых краевых правительствах прошла реструктуризация: заместители главы правительства стали курировать департаменты экономического роста, развития человеческого потенциала, инфраструктуры. Некоторые НПО взяли курс на создание общественных ассоциаций, организаций, институционально оформляющих эту идею. Например, ассоциация «Поколение XXI: развитие человеческого потенциала», которая определяет своей целью создание возможностей для максимально эффективной реализации человеческого потенциала.

К инфраструктуре детства как к пространству первой ступени социализации в современных психолого-педагогических исследованиях проявляется большой интерес. Констатируется изменение ситуации развития современного детства. Современной психологии и педагогике предстоит углубленно изучить проблемы перехода от одного возраста к другому, содержание, механизмы этих переходов, особенности взаимодействия конкретной социальной ситуации развития и специфики формирования детства в данной ситуации [1].

В нашем исследовании «Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве города» [2] (2004—2009 гг.), организованном совместно с Управлением образования Администрации г. Ижевска, образовательными учреждениями, учреждениями дополнительного образования, клубами по месту жительства, детскими общественными организациями, детскими каникулярными лагерями, выявлены:

- проблемы муниципального воспитательного пространства, провоцирующие инфантилизацию подростков;
- методы организации мониторинга модальностей и индикаторы педагогически организованных возможностей взросления подростков в воспитательном пространстве;
- закономерности взросления подростков в институционализированных и неинституционализированных (субкультура) нишах пространства;
- принципы перевода социальной ситуации взросления в педагогическую;
- педагогические технологии проектирования модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве.

Основные понятия. **Взросление** — освоение взрослости в отношениях «подросток—общество». **Воспитательное пространство** — совокупность институциональных форм воспитания, организующих образ жизни в среде. **Модальности взросления** — педагогически организованные возможности освоения, реализации взрослости подростками. **Потенциация** — реконструкция возможностей воспитательного пространства.

Актуализация вопроса. Современное постиндустриальное общество предъявляет более высокие требования к социальной зрелости человека. Образ взрослости трансформируется из-за эклектики аксиосферы, что провоцирует социальный нигилизм, инфантилизацию подрастающего поколения. В институтах воспитания феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления воспитывающей деятельности и ее результатов. Необходимо целостное решение проблемы в воспитательном пространстве. В подростничестве происходит изменение отношения реального и возможного в сознании, происходит переориентация с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей. Поэтому в педагогике возрастает значимость поиска новых видов и форм воспитательной деятельности, которые способны создавать условия для реализации потенциальных возможностей взросления. Человеческий потенциал определен социальной средой, так как в ней либо усиливается, либо подавляется потребность в испытании собственных возможностей.

Проблемы, разрушающие инфраструктуру взросления. Мифологичность (искажение педагогических смыслов воспитания взрослости, цели воспитывающей деятельности становятся мифологичными). Асубкультурность (пренебрежение пониманием субкультуры подростничества, как следствие, становление контркультуры — оппозиции к культуре взрослых). Стратификация (отделение возрастов, отсутствие разновозрастных коллективов, как следствие — преобладание «клановых» интересов, провоцирующих подростков на «застывание» в своей стране). Аномичность (воспитание не выдерживает конкуренции с «просвещенчеством» средств массовой информации, дающих ориентиры подростку, как надо выглядеть взрослому — мода, что надо иметь взрослому — реклама, как надо жить взрослому — телешоу, ведущих к утрате авторитетов в реальной жизни и преобладанию источника обезличенных идей). Псевдодеятельность (преобладание в практике недеятельных форм воспитания с ориентацией на процесс: игры, шоу, конкурсы, а не на продукт, боязнь организации продуктивных диалоговых форм воспитания, ориентирующих подростков на осмысление собственной взрослости). Нерефлексивность (в воспитании не рефлексированы стереотипы отношения к детству, укореняются стереотипы о взрослом, который предугадывает жизнь подростка наперед, а подростку остается лишь слушаться).

Выявленные проблемы позволяют учитывать «точки бифуркации» воспитательного пространства как инфраструктуры взросления при реализации педагогических технологий.

Технологии проектирования пространства взросления как инфраструктуры человеческого роста. Основной тезис — взросление должно иметь свою модальную реальность, чтобы быть возможным. Ключевые единицы реконструкции возможностей воспитательного пространства как пространства взросления — это *встреча, диалог, проба*. Признаки социальных ситуаций взросления: признак потенциальности как многообразия возможностей, определяющих вероятностные линии развития субъекта, связан с проектированием *встречи* как пространственно-временной единицы взросления; признак интенциональности, раскрывающий знаковый характер обстоятельства социальной ситуации, связан с *диалогом* как дискурсивной единицей взросления; признак онтологичности, раскрывающий необратимый характер выбора, принятия в каждый момент времени в фокус взросления того или иного обстоятельства жизни, связан с *пробой* как деятельностью единицей взросления; признак неструктурированности, обозначающий неотчетливый характер, который имеют обстоятельства социальной ситуации взросления, связан с *нерядоположенностью встречи, диалога, пробы*, их нелинейной детерминированностью (в момент их проживания, в настоящем, может быть не проявлена их значимость как причины будущих следствий взрослой жизни).

Педагогические технологии проектирования модальностей взросления:

- 1) технология воспитательного события как формы инициирования взросления подростков [4];
- 2) технология педагогической поддержки как способ посредничества в освоении взрослости подростком [5];
- 3) технология законотворчества как конструирование ниш самостоятельности, инициативности, ответственности в пространстве взросления [3];
и обеспечивающая эффективную реализацию данных технологий
- 4) технология профессиональной подготовки педагогов-организаторов пространства взросления [3].

Данные технологии функционально определяют инфраструктуру взросления в воспитательном пространстве.

Анализ инфраструктуры взросления в воспитательном пространстве города. На структурном уровне мониторинга использовался метод параметрической оценки воспитательного пространства на основе анализа документов — концепций воспитательных систем; анкетирования субъектов воспитания; анализа подростковых представлений о взрослых в воспитательном пространстве (Г.А. Цукерман); оценки реализации педагогической поддержки (Н.Н. Михайлова), оценки событийности воспитания (Е.И. Головаха, А.А. Кроник); оценки трофического потенциала ниш воспитательного пространства (Ю.С. Мануйлов); векторного анализа общего состояния, тенденций развития и потенциала воспитательного пространства (В.А. Ясвин в модификации Г.Ю. Беляева). На функциональном уровне мониторинга использовались метод структурированного самоописания представлений подростков о собственной взрослости (О.Г. Курышева); метод тестирования «Социальная зрелость личности» (А.А. Реан); контент-анализ персональных подростковых дневников.

По методу параметрической оценки в воспитательном пространстве определяются следующие параметры: «необходимость—достаточность», «рациональность—иррациональность», «постоянство—дискретность», «скоординированность—локальность», «активность—пассивность». Параметр «достаточность» обозначает развитость инфраструктуры. Параметр «рациональность» — продуманность расположения и организации структур и функций воспитательного пространства (например, «привязанность» социальных проектов к нуждающимся нишам, а не прожектерство). «Постоянство» — существование воспитания как пространства взросления в долгосрочных программах (в отличие от дискретности как прерывности воспитательной деятельности и ее ориентации на мероприятийный подход). «Скоординированность» обозначает взаимодействие организаций и учреждений как воспитательных систем в пространстве взросления, объединение их ресурсов для эффективного использования (сетевые проекты, сетевые программы, сетевые события). Параметр «активность» обозначает включенность групп, общностей, конкретного человека в деятельность воспитательного пространства в качестве субъектов этой деятельности. Параметрическая оценка качества воспитательного пространства позволяет проектировать его модальные свойства, так как потенциация инфраструктуры взросления есть производное проектировочных действий субъектов воспитательного пространства.

Полученные данные параметрической оценки позволили сформулировать вывод о том, что в воспитательном пространстве достаточно учреждений и организаций, занимающихся воспитанием подростков. Учреждения и организации рационально расположены целесообразно воспитательным задачам и местонахождениям. Но между ними отсутствует скоординированность, взаимодействие невозможно, так как воспитание носит локальный характер и ограничено стенами учреждений. Воспитание оценивалось участниками как дискретное, носящее непериодический характер, основанный на разовых мероприятиях. В свою очередь и активность участников воспитательного пространства оценивается как ситуативная. Таким образом, анализ позволил прогнозировать возможные сетевые программы, сетевые проекты, сетевые события.

На субстратном уровне мониторинга воспитательного пространства результаты свидетельствовали о том, что подростки отчуждены от возможностей целеполагания событий, к ним обращаются педагоги тогда, когда необходимо под действующие цели разработать какие-либо дела, проекты. Особенно эта проблема характерна для воспитательных систем учреждений дополнительного образования и клубов по месту жительства. В воспитательных системах дополнительного образования эту проблему педагоги связывают с ограниченностью временных ресурсов пребывания подростков в дополнительном образовании, с обширными возможностями выбора кружков и секций, куда можно «вписаться» подростку. В воспитательной системе клуба по месту жительства целеполагание в принципе проблемно, так как воспитание сводится к досуговому времяпровождению. Из анализа данных следует заключение, что в воспитательных системах — инфраструктуре взросления — условие событийности деятельности, общения, отношений реализуется в недостаточной степени, педагоги не всегда с достоинством «воплощают» образ взрослости, посредническая функция педагогов как взрослых утрачена, так как большое количество ребят не желают обращаться за помощью во взрослении к своим педагогам, предпочитая «спросить у сверстников», «посмотреть в Интернете». Анализ результатов диагностики потенциала ниш воспитательных систем показал, что спродуцированные воспитательными системами ниши содержат мало возможностей самостоятельности, ответственности. Есть ниши, поддерживающие инициативность как надситуативную активность. Таким образом, несмотря на то, что воспитательная работа в нишах

организована атрибутивно (как говорят педагоги: «есть проекты, есть олимпиадные работы, есть победители соревнований»), модальности взросления в нишах не проектировались.

На функциональном уровне диагностики воспитательного пространства по показателю «уровни взрослости» на констатирующем этапе выявлено, что большинство подростков в разнообразных воспитательных системах «застревают» на уровне «реальный план действий — внешняя взрослость» (взрослость как превосходство или обладание атрибутами взрослого). По показателю «социальная зрелость личности» выявлялись по шкалам «ответственность», «инициативность», «самостоятельность» уровни развития данных качеств у подростков. Результаты диагностики соответствовали низким и средним показателям социальной зрелости. Единичные подростки с высоким уровнем социальной зрелости имеют высокие показатели по шкалам «самостоятельность», «инициативность», «ответственность». Подростки со средним уровнем социальной зрелости — по шкалам «самостоятельность», «инициативность». В группе подростков с низким уровнем социальной зрелости высоких оценок нет ни по одной шкале, но имеются достаточно выраженные средние оценки по шкале «инициативность». Общей для всех групп является значимость «инициативности», что свидетельствует о важности этого качества для взросления в целом: подросток ищет себя, проявляя инициативу, которую реализует в пространстве Пробы.

При векторной оценке воспитательного пространства измерителями потенциала служат векторы: зависимость—свобода, пассивность—активность, директивность—самостоятельность. По результатам диагностики векторного анализа воспитательному пространству соответствовала характеристика: директивное воспитательное пространство зависимой активности для детей, то есть замкнутое на формировании способов деятельности по типичным предлагаемым ситуациям воспитания. В пространстве было усилено внимание к поиску педагогических технологий, стимулирующих «управляемую инициативность» подростков. Воспитательное пространство не в полной мере удовлетворяло формированию мотивации социальной ответственности личности за совершенные поступки. Поощрялась угодная активность, лично неопосредованная. Особенно в воспитательных системах школьного типа велика степень подстраивания ребенка к воспитателю, не выражена позиция ориентации педагога на взаимодействие в воспитательном пространстве. Отсюда вывод: воспитательное пространство (даже с педагогически осмысленными атрибутивными характеристиками), не осмысляя модальные свойства, не является фактором взросления подростков.

Существуют ли социальные институты, способные представить и артикулировать эти новые задачи организации ювенального пространства как общественную потребность? Это вопрос об «оффшорной зоне» *инфраструктуры взросления* — тех социальных институтах, в которых модальности взросления существуют имплицитно или проектируются сознательно и которые готовы взять на себя функцию катализаторов сетевого взаимодействия в воспитательном пространстве по развитию инфраструктуры взросления.

Действительно, «Логфрейм» (логическая рамка) проектирования инноваций дает точку опоры для первого шага, а дальше... границы стратегов сворачивают свои компетенции — это становится полем тактиков, разработчиков технологий реализации проектов.

Здесь является важным принцип завершенности как «полноты бытия», который попыталась выдержать концепция «Педагогики взросления» в аспекте триады: цели, принципы, технологии [4; 5; 6] как гарантированность достижения результатов — «точка опоры для второго шага и усилия профессионализации».

Литература

1. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения образовательного процесса // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 4.
2. Фиофанова О.А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве города: теория и социальная практика. — М.: МГПУ, 2008.
3. Фиофанова О.А. Законотворчество и самоуправление в пространстве социального взросления подростков. — Ижевск: «Знак», 2004.
4. Фиофанова О.А. Воспитательное событие как форма инициирования взросления подростков. — Ижевск: «Знак», 2005.

5. Фиофанова О.А. Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком. — Ижевск: «Знак», 2006.
6. Фиофанова О.А. Взросление в зеркале سینета. Пособие по سینемалогии в практике воспитания подростков. — Ижевск: «Луч», 2007.

56. Причинин А. Е., Овечкин В. П.

Ижевск

ОСНОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕСТАЦИОНАРНОЙ КУЛЬТУРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Утилитарный характер преобразовательной деятельности индустриального общества может рассматриваться как существенный фактор (причина) возникновения глобальных проблем, поскольку принципы «дозволено все, что полезно» и «нам не следует ждать милости от природы, взять их у нее — наша задача» до сих пор доминируют в системе культурных ценностей и в технологических нормах. Культурно-технологическая деятельность человека по преобразованию материального мира позволила «покорить» естественную природу, создать особый, не свойственный ей искусственный мир и обеспечить себе долговременное, надежное и стабильное существование. При этом вторая природа — техногенная среда — стала оказывать доминирующее влияние на человека.

Однако наряду с преодолением неблагоприятных условий среды и повышением качества жизни (в связи с удовлетворением все возрастающих потребностей человека), человечество все сильнее ощущает на себе последствия собственной технологической деятельности. Если достижения людей в структуре второй природы очевидны (стали широко доступны блага, удобство и комфорт), то негативные проблемы непредсказуемы, они уже сейчас приводят к конфликтным ситуациям и создают угрозу существования цивилизации. Можно выделить некоторые противоречия техногенной среды индустриального общества: глобализация и унификация, экстенсивная преобразовательная деятельность, превращение человека в функциональный элемент, массивификация производства и др. Это ведет к расширению и совершенствованию техногенной среды, что оборачивается неопределенностью будущего из-за непредсказуемости последствий развития техногенной среды, что, в свою очередь, может привести к неустойчивости жизни каждого человека.

Техногенная среда превратилась, таким образом, в источник конфликтов, причина которых в возрастающей разности темпов психофизиологической адаптации человека и взрывного расширения техногенной среды. Каждое новое поколение в современном мире испытывает все большие трудности в процессе адаптации в реально существующий социально-технологический мир. Более того, даже в течение жизни человек вынужден неоднократно реадаптироваться к реальной действительности.

Система образования в эпоху индустриального общества сложилась в рамках когнитивно-репродуктивной парадигмы, которая отражает ценностные смыслы утилитарного характера преобразовательной деятельности. В эпоху индустриального общества указанная парадигма в той или иной степени обеспечивала передачу следующему поколению именно этого «культурного штамма».

Однако если в индустриальном обществе динамика перемен обеспечивалась преимущественно за счет экстенсивной производственной деятельности, то в условиях постиндустриального общества динамика перемен обеспечивается за счет интенсивной (инновационной) проектной деятельности. Устойчивое существование и развитие общества в условиях информационного детерминизма могут быть обеспечены путем ускоренного выявления непрерывно возникающих социальных, технологических, экологических и иных проблем и создания нетрадиционных (не бывших ранее) решений, учитывающих последствия деятельности.

А это, в свою очередь, может быть обеспечено системой образования, ориентированной на формирование саморазвивающейся, самоопределяющейся личности, способной выявлять и прогнозировать проблемы, разрешать их и строить сценарии собственной жизнедеятельности (субъект культурно-

технологического развития). Необходимо такое образование, которое позволит учащимся не только усваивать и запоминать информацию, использовать готовые алгоритмы для разрешения имеющихся проблем, но, прежде всего, подготовит учащихся к выявлению и осознанию проблемы, нахождению исходной информации для ее решения, созданию более продуктивных идей, оцениванию альтернатив, решению сложных дилемм.

Особенности перехода к культурно-технологическому развитию в условиях постиндустриального общества проявляются в интеграции, глобализации, унификации культур и технологий. Развитие общества сопровождается высоким темпом перемен, нестационарностью принимаемых решений, характеризуется высокой степенью информационного детерминизма. При этом система образования может обеспечить устойчивость не столько на основе сохранения и количественного наращивания достигнутого состояния, но, прежде всего, в направлении возвышения культурных норм, ценностных приоритетов экосистемного типа и создания технологий деятельности, учитывающих и снижающих до безопасного уровня нежелательные последствия для человека, общества и природы.

Совершенствование образования всегда являлось непреходящей заботой общества. Однако результаты научно-практической педагогической деятельности при всем их многообразии и широте не удовлетворяют возрастающие и изменяющиеся образовательные потребности человека и общества. Поиски направлений, стратегий и механизмов совершенствования образования осуществляются в рамках сложившейся когнитивно-репродуктивной образовательной парадигмы, в которой в качестве концептуального ориентира приняты научные знания, сложившиеся представления об опыте деятельности и ее культурных нормах. Эти традиционные концептуальные образовательные ориентиры не ведут к качественному изменению сущности технологической деятельности.

Стратегическая ориентация общества на качественное обновление обозначается в развитых странах и в России как инновационное развитие. В определенной мере можно считать, что не только наука, технология, социальные подсистемы, но и все общество становятся нестационарными и инновационными. В таком обществе человек может обрести успех и устойчивость только при наличии у него определенных качеств, адекватных состоянию, проблемам и тенденциям культуры и среды, которые в совокупности определяют стиль его жизни и деятельности — динамичный, направленный на новизну и позитивные перемены.

Основываясь на этом, в современной системе образования с неизбежностью должна выстраиваться иная образовательная парадигма, которая может быть условно (предварительно) названа как креативно-деятельностная. В этой парадигме ценностно-смысловой идеей является, прежде всего, ориентация на подготовку человека-творца устойчивой среды и культуры экосистемного типа; на новизну процесса и результата деятельности человека и культуры общества, а не только на традицию; на высшие культурные ценности, а не на ценности «массовой культуры». Креативно-деятельностная парадигма может быть обозначена термином «инновационное образование», которое построено как непрерывно обновляемое (изменяемое) в контексте развития технологической среды и культуры в двух аспектах: 1) непрерывно обновляемые цель, результат и содержание образования; 2) непрерывно обновляемые процесс и средства образования (обучения, воспитания и развития).

Основное противоречие становления инновационного образования проявляется в том, что, с одной стороны, современная культурно-технологическая реальность может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени. Но, с другой стороны, результаты действия сложившейся исторически образовательной системы определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей неменяющейся (квазистационарной) культурно-технологической реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды.

В связи с этим возникает необходимость в определении (выявлении) свойств и закономерностей существования и развития современной культурно-технологической среды с учетом «упреждения по времени», построении теоретико-методологических основ инновационного образования на основе уточнения культурных ценностей-идеалов и ценностей-норм. Построение методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде является исходным элементом его становления. В соответствии со сложившимися в науке представлениями о структуре теории, *методология инновационного образования* включает следующие компоненты:

1. Совокупность *исходных оснований*: состояние и свойства современной нестационарной культурно-технологической реальности («вторая природа», техногенная среда, антропосфера,

среда жизнедеятельности человека и общества), ее противоречия, проблемы, тенденции развития, проявляющиеся в эмпирических фактах, явлениях, событиях, т. е. известные теоретические концепции, модели, классификации, схемы, подходы и т. д., объясняющие культурно-технологическую реальность на философском, культурологическом, технологическом уровне, а также существующие (известные) теории, концепции, методики, образовательные технологии, не имеющие приемлемого объяснения нестационарной культурно-технологической реальности с точки зрения образования и педагогики.

2. Совокупность первичных допущений, постулатов, предположений, идей, отражающих *идеализированные модели (модель теории)* в виде следующих абстрактных систем:

- структурная схема взаимозависимости элементов нестационарной культурно-технологической реальности — общество, человек, природа, «вторая природа» — и их отражение в культуре, науке, технологии, образовании;
- модель человека в нестационарной реальности (среде) и в обществе, которые совместно погружены в эту реальность, изменяют ее в соответствии со своими потребностями, предпочтениями, принципами и испытывают на себе последствия своей деятельности, в т. ч. последствия непосредственные и отложенные в будущее;
- структурная теоретическая схема инновационного образования, включающая выявленные цели, педагогические принципы его построения, предугадываемые результаты, содержание, технологии реализации, мониторинга и управления.

3. *Логика испытания* идеализированных моделей, которая имеет целью определение их истинности (или ложности) и включает процедуры построения методик и технологий проведения опытно-поисковых исследований, выполнение педагогических и психолого-педагогических экспериментов, выполнение сопоставительного анализа результатов испытания идеализированных моделей (их истинности или ложности) на разных уровнях — личном, социокультурном, социально-экономическом, цивилизационном и др.

4. *Систему заключений (выводов теории)*, к которой относятся: ценности и принципы инновационного образования; его цели и результаты; условия непрерывности и единства; принципы и закономерности отбора и структурирования содержания; требования и рекомендации по реализации инновационного образования с учетом влияния текущего состояния культурно-технологической реальности; принципы и технологии мониторинга и управления образованием с учетом возникших и непрерывно возникающих противоречий, проблем, тенденций нестационарной реальности.

Методология инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде создает условия построения соответствующей теории и предполагает решение следующих задач:

- определение и конкретизация состояния, характера и тенденций технологического развития современного общества и его культурных оснований;
- выявление основных личностных и социокультурных качеств человека как субъекта деятельности, обеспечивающих его устойчивость и устойчивость общества;
- определение и конкретизация основных параметров и критериев оценки качества действия образования и его подсистем, отражающих степень соответствия достигаемых результатов потребностям инновационного общества;
- выявление условий и разработка моделей модернизации (трансформации) ценностно-целевых ориентиров, содержания образования, педагогических технологий, систем мониторинга и управления образованием;
- изучение возможности, необходимости и достаточности (полноты) теоретико-методологических основ системы инновационного образования и определение условий его практической реализации внутри сложившейся образовательной практики;
- разработка проектов основных образовательных программ высшего профессионального образования.

Существенно значимым результатом построения методологии инновационного образования, построения соответствующей теории на ее основе и реализации образовательных проектов на практике может стать интенсификация перехода России на инновационный путь развития и повышение за счет этого устойчивости человека, общества, государства.

Литература

1. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования. — Москва—Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». 2005. — 220 с.
2. Причинин А.Е., Овечкин В.П. Информационный детерминизм // Шестая Рос. универ. академ. науч.-практ. конф.: Материалы докладов: Отв. ред.: В.А. Журавлев. — Ижевск, УдГУ, 2003. — С. 161—162.

57. Ильясова Э. Н.

Уфа

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В проектировании информационной образовательной среды необходимо учитывать компетентностно-ориентированный подход.

В рамках нашей научно-исследовательской работы считаем необходимым обратиться к работе И.А. Зимней [1], где представлен подробный обзор литературы по становлению компетентностного подхода в образовании.

Анализ и обобщение работ по проблеме компетенции и компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова, Г.И. Ибрагимова, И.А. Зимняя и др.) позволил нам условно выделить три этапа становления образования, основанного на компетенциях. Согласно представлениям И.А. Зимней, «Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования».

В генезисе компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы можно выделить следующие этапы.

Первый этап (1960—1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетенция» (Д. Хаймс) [1].

Второй этап (1970—1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку, а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности» [1]. В 1984 году почетный профессор Эдинбургского университета Дж. Равен впервые дает толкование термина компетентности как явления, «которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной... Эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [6, С. 253].

Исследователи и в мире и в России начинают не только изучать компетенции, но и строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская) [1].

Третий этап (1990 — настоящее время) характеризуется появлением работ А.К. Марковой (Психология труда учителя, 1993; Психология профессионализма, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего развития. В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока: 1) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; 2) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; 3) личные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (Психология труда учителя, 1993). В более поздней работе «Психология профессионализма» А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетенции [1].

В этот же период в своем исследовании Л.М. Митина «Психология профессионального развития» акцентировала внимание на социально-психологическом и коммуникативном аспекте компетентности учителя. Согласно Л.М. Митиной, «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки», а также способы и приемы их реализации в деятельности (саморазвитии) личности [1].

В 1996 году в программе Совета Европы было указано, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования.

В своем докладе В. Хутмакер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть освещены молодые европейцы». Это:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий);
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [1].

В XXI веке проблема компетентностно-ориентированного подхода в образовании привлекла большое внимание широкого круга ученых (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Н.А. Лызь, В.П. Шестак и др.).

В России в 2001 году в документе «Стратегия модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого — компетентность. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную — технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [1].

Содержание основных ключевых компетенций раскрывает в своей работе и А.В. Хуторской. Он выделяет следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и личностная [7].

В 2006 г. выходит в свет статья И.А. Зимней «Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека», где автором была предложена идеализированная модель социально-профессиональной компетентности, которая отражает весь потенциал общей культуры человека.

Г.И. Ибрагимов, рассматривая компетентностный подход в образовании, отмечал: «понятие компетентность связано с результативной стороной образовательного процесса. Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса — содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь — это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов)» [3, С. 364—365].

В статье Н.А. Лызь и А.Е. Лызь «Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций» профессиональная компетентность рассмотрена с точки зрения ее личностной основы. Здесь же авторы дают следующую интерпретацию понятия «компетентностно-ориентированное обучение»: «это активизация и поддержка профессионального саморазвития студентов, организация самоуправляемой учебной деятельности» [5, С. 31].

Понятие «компетентность» авторы Н.В. Шестак и В.П. Шестак рассматривают как «совокупность компетенций, обладающую синергичным эффектом; в компетентности проявляется не «простое сложение» сформированных компетенций, а некий результат, обусловленный взаимосвязями, взаимовлиянием

между ними» [8, С. 30]. Компетенция, по мнению авторов, это некая характеристика специалиста, выраженная через способность действовать, базирующаяся на единстве знаний, профессионального опыта и поведения в соответствии с целью и ситуацией [Там же, С. 30].

Приведенный нами краткий анализ развития образования, основанного на компетенциях, показывает, что в настоящее время нет достаточно однозначного определения понятия «компетентность/компетенция».

Мы в своем исследовании будем придерживаться позиции И.А. Зимней в отношении определения компетентности. Под компетентностью автор понимает «личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [2].

На сегодняшний день самыми актуальными являются те компетенции, которые, на наш взгляд, охватывают наиболее важные сферы жизнедеятельности будущего специалиста.

На основе анализа научной и специальной литературы мы сформулировали основную задачу компетентностно-ориентированного подхода — овладение наибольшим количеством компетентностей и их компонентов. Мы считаем, что это возможно в результате организации «проектного обучения» и «проектного воспитания».

Компетентностному человеку, как утверждает Е.Г. Лопес, присущ авторский уровень когнитивной сложности, при котором он может быть независимым от множества ожиданий, способным контролировать свои действия на основе своих чувств, мыслей и ценностей, действовать самостоятельно, а не являться орудием чьих-то действий, быть автором своей жизни [4]. Основываясь на этой позиции, можно сказать, что здесь обнаруживается проективный характер самого содержания образования и способов его построения.

Таким образом, введение компетентностно-ориентированного подхода в проектирование образовательной среды не только актуально, но и необходимо, так как именно при помощи этого подхода возможна подготовка конкурентоспособного и высококвалифицированного специалиста в инновационных социокультурных условиях.

Литература

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос. — 2006. — 4 мая. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / Российский государственный гуманитарный университет. — Электрон. дан. — РГУ 14 сентября 2006. — Режим доступа: www.rsuh.ru, <http://aspirant.rqqu.ru/print.html?id=50758>.
3. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Educational Technology & Society. — 2007. — № 10(3). — С. 361—365.
4. Лопес Е.Г. Компетентностный подход в развитии будущих специалистов. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.uroao.ru/konf> 2005.
5. Лызь Н.А., Лызь А.Е. Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций // Высшее образование в России. — 2009. — № 6. — С. 29—36.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. — М., 2002. — 253 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/compet.htm>.
8. Шестак Н.В., Шестак В.П. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. — 2009. — № 3. — С. 29—38.

58. Григорьева М. В.

Саратов

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Взаимодействия учащегося со средой представляется нами как определенным образом организованная психологическая целостность, в которой в качестве элементов выделяется несколько субструктур, характеризующих взаимодействия личности и среды в зависимости от уровня ее психической активности: эмоциональная, интеллектуальная и социально-психологическая. Все субструктуры взаимосвязаны и взаимопределяют друг друга и целостную структуру взаимодействий школьника и образовательной среды.

Стремление к эффективности взаимодействий двух систем «личность» и «среда» разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности, нарушения равновесия между ними. Функцией структуры школьных взаимодействий является достижение динамического равновесия личности с требованиями школьной среды. При этом достижение динамического равновесия между данными системами детерминруется многочисленными внутренними и внешними по отношению к личности факторами. Конечным результатом работы индивидуальной системы взаимодействий является готовность к изменениям, подстройке, которая выражается в способности человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в этих изменяющихся условиях.

Качественное своеобразие процесса взаимодействий достигается путем взаимодействия субструктур в определенном контексте. Поскольку данные контексты многочисленны и многообразны (хотя и поддаются определенной классификации и типологии), то школьные процессы взаимодействий также многочисленны и многообразны и отличаются динамичностью и напряженностью. Онтологически понятая система взаимодействий школьника и ОС включает в себя конкретную ситуацию взаимодействия и ее контекст, соединяющий в себе, как бы «сжимающий» историю формирования данной ситуации. Контекст конкретной ситуации взаимодействия школьника и ОС зависит также и от отношений субъекта к различным сторонам этой ситуации, и от его прошлого опыта в связи с различными сторонами данной ситуации. Таким образом, ситуация взаимодействия «...парадоксальна: включая в себя субъекта, ... одновременно противостоит ему; одной ... стороной являются условия жизни, другой — их отражение человеком, включенным в ситуацию» [1, С. 35].

Процессы установления динамического равновесия в субструктурах далее интегрируются в целостный процесс эффективных взаимодействий, который осуществляется личностью в индивидуальном русле, то есть выработанным опытом, относительно привычным путем, результат которого можно предсказать. Кроме того, личность имеет резервное русло — набор действий или паттернов поведения, с помощью которых, по мнению субъекта, возможно достижение эффективности взаимодействий и динамического равновесия со средой, но отсутствует систематический опыт применения данных действий. Источниками знаний и умений, пополняющих резервное русло взаимодействий школьников, являются жизненный опыт (в виде внешнего наблюдения за деятельностью и взаимодействиями других людей, интроспекции и рефлексии), культура (литература, кино и др.), специально организованные методы самопознания и социально-психологического обучения (социально-психологические тренинги, дискуссии, игры, психотехники и т. д.). Логично предположить, что для учащихся могут существовать такие ситуации школьной жизни, неопределенность, неожиданность и новизна которых могут привести к тому, что процесс взаимодействий со средой будет проходить в абсолютно новом для личности экспериментальном русле, а результат данного процесса нельзя предсказать с достаточной долей вероятности.

Взаимодействуя со средой, субъект достигает или не достигает поставленной цели — оптимальных взаимодействий. В первом случае возникает согласование с требованиями среды, которое осуществляется за счет внутренних изменений или активных изменений среды, или сочетания того и другого. С точки зрения ведущей деятельности и личностного развития, согласование может быть оптимальным или неоптимальным (слабым или статичным во времени). В результате оптимального согласования в системе «личность — школьная среда» наблюдается успешная школьная адаптация, и возникают новообразования личности, которые, интегрируясь во внутреннюю метасистему, влияют на последующие адаптационные процессы [3]. Слабое, недостаточное для успешного осуществления деятельности согласование так же, как и слабое рассогласование, можно считать положительным результатом адаптационного процесса,

если оно дает хотя бы минимальную или временную возможность осуществлять учебную деятельность или личностное развитие. Статичное во времени согласование с требованиями среды приводит к тому, что субъектом не учитываются вновь изменившиеся условия среды и как следствие разрушается система адаптации в данной среде. Избыточное рассогласование со средой приводит к такому же результату, если человек волевым усилием не «запускает» цикл необходимых взаимодействий вновь.

Исследование психического явления в контексте жизнедеятельности человека состоит в том, чтобы выяснить, каким образом оно включено в реальную жизнь. Онтологическая включенность школьных взаимодействий в реальную жизнь обуславливает их многоплановость и многомерность.

Многоплановость реального взаимодействия школьника и образовательной среды выражается в том, что они представляются как качественная единица анализа, состоящая, в свою очередь, из более частных субсистем, включенная в более широкие системы, определяющие ее функционирование и развитие. Необходимость учета реальных условий взаимодействий школьника и образовательной среды заставляет рассматривать определенные контексты данных взаимодействий.

Другими словами, системно-структурный анализ взаимодействий школьника и образовательной среды предполагает выделение для данной структуры элементов, субструктур и более общих структур, а также учета контекстов реальных взаимодействий.

Качественной единицей анализа в такого рода анализе является структура взаимодействий школьника и образовательной среды. Более общей структурой для нее являются представления учителей и родителей и отношения взрослых участников учебно-воспитательного процесса к основным составляющим системы взаимодействий учащихся и образовательной среды. Теоретический анализ проблемы показал, что в качестве субструктур необходимо выделить следующие: субструктуру эмоциональных явлений, когнитивную, мотивационную и социально-психологическую субструктуры. На уровне субструктур формируется базис изучаемой структуры взаимодействий школьника и образовательной среды [2].

Сложность и многоплановость структуры взаимодействий школьника и образовательной среды требует всесторонней оценки и определения ее состояний и особенностей. Выделение какого-либо одного измерения (в какой-либо одной системе координат) и абстрагирование от других измерений способствует изучению отдельных свойств явления, которые в реальном системном ракурсе действительности могут иметь не столь важное значение или оказаться существенно измененными.

Психические явления необходимо познавать многомерно [4]. Многомерность в нашем исследовании обеспечивается рассмотрением феномена взаимодействия школьника и образовательной среды как психофизиологического, психологического и социально-психологического явления, измерением признаков, соответствующих качественной специфике данных явлений, а также учетом того, что при объединении данных признаков происходит их изменение и образование новых системных признаков и свойств. Многомерность обеспечивается также комплексом различных методических средств познания, применение которого способствует пониманию изучаемого явления в целом и выявлению основных его свойств.

Структура взаимодействий школьника и образовательной среды — это реально существующая целостность. Данная целостность детерминирована самим существованием образования в его современных формах. Существование образовательных учреждений оформляет пространство данных взаимодействий, регламентирует их организационные основания. Являясь институтом социализации, школа реализует основные цели общества в отношении подрастающего поколения. Необходимое обществу обучение, воспитание и развитие индивида возможно лишь в форме его активного взаимодействия со средой школы. Систематичность данных взаимодействий, подчиненность их целям обучения, воспитания и развития школьника являются наиболее общими детерминантами становления и существования структуры взаимодействий школьника и образовательной среды.

Как целостность, образованная множеством разнородных и качественно своеобразных элементов, находящаяся «в перекрестье системы детерминант» [1, С. 32], данная структура способна к развитию. Развитие системы детерминант, их смена является необходимым условием изменения структуры взаимодействий школьника и образовательной среды.

Литература

1. Барабанщиков В.А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // *Идея системности в современной психологии* / Под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — С. 9—47.

2. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. — Л.: ЛГУ, 1984. — 176 с.
3. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. — 212 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 449 с.

59. Антопольская Т. А.

Курск

ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Важной составляющей системы образования России, автономной и уникальной по своим целевым назначениям, является дополнительное образование детей. Оно решает задачи становления и развития личности подростков и юношей, формирования их способностей к самообразованию и саморазвитию, обретения человеком образа человеческого во времени истории и пространстве культуры. Под организационной культурой учреждения дополнительного образования детей (далее УДОД) мы понимаем системообразующую доминанту его социокультурного пространства, обеспечивающую взаимосвязь смыслов, целей, ценностей, норм поведения, традиций его субъектов, порождаемую полисубъектным взаимодействием на основе культурозависимых отношений и выступающую многофункциональным средством и условием развития и саморазвития субъектов.

В связи с этим актуальным становится вопрос о рефлексии особых форм взаимодействия субъектов УДОД, порождающих качественно новые саморазвивающиеся полисубъектные общности. Субъектность всякой социальной общности возникает тогда, когда люди вступают в контакт друг с другом, когда между ними складываются субъект-субъектные отношения. В большинстве случаев УДОД не является той средой, где субъекты осуществляют субъект-субъектное взаимодействие. Часто каждый субъект по-своему формулирует образовательные задачи, и это приводит к непониманию целей образования и путей их достижения. В результате к решению общей задачи субъекты идут независимо друг о друга, чем и обуславливается их низкий уровень взаимодействия. Отсутствие потребностей в понимании друг друга, повышенная критичность к партнерам по общей деятельности приводит к нарушению взаимодействия.

Пространство организационной культуры УДОД образует многообразные ситуации межличностного и межгруппового взаимодействия: ситуации межличностного взаимодействия между индивидуальными субъектами (педагог—родитель, педагог—ученик, управленец—педагог), межгруппового взаимодействия (группа—группа, педагоги—родители, управленцы—педагоги), взаимодействия между личностью и группой (руководитель—педагоги), массового взаимодействия (совместные коллективные продуктивные формы деятельности). Организационная культура является предметом и результатом совместного взаимодействия основных субъектов по проектированию ее пространства, где необходимым становится ценностно-смысловое и деятельностно-практическое согласование субъектов. И в этом отношении она полисубъектна, причем основными ее субъектами являются как индивидуальные субъекты — педагоги, дети, родители, управленцы, так и групповые совокупные субъекты — учебные группы, семьи, управленческая группа.

Полисубъектное взаимодействие в пространстве организационной культуры не является, с нашей точки зрения, синонимом педагогического взаимодействия. Оно охватывает более широкий круг субъектов и социальных контактов, пронизывает многие процессы, от первичного вхождения субъектов в организационную культуру до интеграции их в ее пространство. Регулируя взаимодействие этих субъектов, организационная культура влияет на эффективность и результативность деятельности УДОД. Полисубъектное взаимодействие в пространстве организационной культуры УДОД определяется нами как специально организованная система взаимосвязей и обмена действиями индивидуальных и групповых субъектов, которая обуславливает их развитие и ведет к саморазвитию. Оно зависит от мотивации субъектов к взаимодействию (готовности к сотрудничеству), содержания взаимодействия в пространстве

организационной культуры (подписание договора с учреждением, принятие миссии организации, выработка общих ценностей и норм жизнедеятельности и т. д.), положительного принятия взаимодействия всеми субъектами.

Развитие организационной культуры УДОД рассматривается нами через развитие типов взаимодействия [4]. Так, взаимодействуя с семьей как групповым субъектом на первых этапах вхождения ее в организационную культуру учреждения, педагоги применяют субъект-объектный тип взаимодействия, воздействуя на нее с целью приобщения к ценностям, нормам, традициям учреждения. В дальнейшем семья интериоризирует основные составляющие организационной культуры и, включаясь в активную жизнь учреждения, реализует субъект-субъектный тип. Наконец, содействуя реализации миссии организации, привлекая к этому других субъектов, реализуется субъект-порождающий тип взаимодействия с другими субъектами учреждения.

Взаимодействие рассматривается нами не только в качестве связи субъектов внутри УДОД как социального института. Оно может выходить за его пределы, носить характер *социального взаимодействия*. Этот вид взаимодействия связан с различными формами коммуникации социальных общностей, в которых систематически осуществляется воздействие друг на друга, реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигается приспособление действий одного к действиям другого. Такое взаимодействие может осуществляться в разных формах — кооперации, конкуренции, сотрудничества и др. Наиболее продуктивным, с нашей точки зрения, является социальное взаимодействие как *социальное партнерство*, под которым понимается система взаимодействия социальных субъектов, интересы которых принципиально различны, а иногда и противоположны, однако их достижение интересов невозможно без определенного согласования позиций субъектов. Особенностью социального партнерства выступает ситуация взаимодействия, при которой субъекты организационной культуры УДОД становятся перед необходимостью думать и действовать сообща, при этом возникает потребность в согласовании их ценностей и интересов. Именно ценности определяют «вектор» партнерских отношений, выбор средств взаимодействия и позволяют согласовывать или не согласовывать индивидуальные позиции.

С нашей точки зрения, полисубъектное взаимодействие, опирающееся на идеологию *социального партнерства*, позволяет смягчить противоречия между субъектами, так как проблема гармоничного сочетания их личных и групповых интересов на основе гуманистического императива, согласованных по отношению к миссии учреждения, всегда стоит перед организацией [1], в которой получают услуги самые разные по своим интересам субъекты. Социальное партнерство создает возможность для динамичного развития организационной культуры и может, с нашей точки зрения, реализовываться на нескольких уровнях. Первый уровень связан с деятельностью *педагогического коллектива или коллективов*, если речь идет о разных учреждениях, которые в совместной деятельности объединяют людей с различными ценностными ориентациями, убеждениями и взглядами. Результатом такого взаимодействия педагогов становится появление «командного духа», который может рассматриваться как самостоятельная педагогическая ценность. Именно он формирует образ организационной культуры УДОД на уровне педагогического сообщества.

Следующий уровень социального партнерства — это *взаимодействие с семьей* как главным стратегическим партнером УДОД. Выработка педагогами и родителями единых подходов к развитию ребенка, сохранению его здоровья, к организации его жизнедеятельности являются залогом его успешной социализации и способствуют активному включению семьи в пространство организационной культуры УДОД. Еще одним уровнем реализации социального партнерства в организационной культуре УДОД выступают *партнерские отношения с другими учреждениями* (образования, культуры, здравоохранения, общественными, молодежными, спонсорскими организациями). Интеграция деятельности УДОД с разнообразными государственными и негосударственными институтами образования помогает УДОД осуществить свою миссию. Этот уровень взаимодействия связан с активной ролью управленческой группы учреждения.

Построение *сетевого взаимодействия* является, с нашей точки зрения, одной из продуктивных форм построения взаимодействия с внешними социальными партнерами в процессе развития организационной культуры УДОД. Характер взаимодействия с другими организациями во многом зависит от особенностей организационной культуры учреждения, от степени открытости и доступности информации о деятельности УДОД. К сожалению, современная ситуация в управлении УДОД часто характеризуется линейным, административно-командным взаимодействием, что препятствует развитию сетевой

стратегии взаимодействия. Сетевая форма взаимодействия в организационной культуре УДОД дает возможность получать большую степень свободы ее субъектам для определения приоритетов и направлений совместной деятельности, реализовывать тип ответственности «перед самим собой» за успех и результат общего дела. Она порождает лидеров, готовых использовать свои интеллектуальные, финансовые, коммуникативные ресурсы для достижения цели работы параллельно с реализацией собственных целей, и предполагает множественность уровней взаимодействия в отличие от традиционной жесткой структуры.

Литература

1. Антопольская Т.А. Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: теория и практика развития. — М.: УМК «Психология», 2009. — 316 с.
2. Дополнительное образование детей в системе непрерывного образования : теория и практика : всерос. науч.-метод. конф.: сб. ст. / Под ред. А.В. Кирьяковой, И.И. Буйевой. — Пенза: Приволжский Дом знаний; Оренбургский гос. ун-т, 2006. — 90 с.
3. Кубицкий С.И. Социальное партнерство субъектов рынков образования труда в современной России: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — М., 2006. — 51 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.

60. Тюкалова Н. В.
Чайковский

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Изменение экономической и социальной ситуации заставляет учреждения профессионального образования моделировать инновационную образовательную среду, создающую условия для развития личности выпускника, соответствующую современным требованиям к качеству образования. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предусматривает развитие системы профессионального образования путем расширения участия работодателей на всех этапах образовательного процесса. Таким образом, повышается значимость внешней оценки результатов образовательной деятельности, что вызывает необходимость открытости в социуме.

Вопросы ориентации подготовки выпускников в техникуме на текущие потребности рынка труда, создания действующей системы социального партнерства с целью формирования профессионально компетентной, социально-адаптированной, конкурентоспособной личности выпускника; заинтересованность социальных партнеров в конечном результате образования обусловили необходимость модернизации образовательной среды техникума.

Проблема социального партнерства отделения НПО является актуальной для нас более десяти лет. Потребность, во-первых, в теоретическом обосновании интересов работодателей и закреплении этих интересов в образовательной практике; во-вторых, в оказании практической помощи собственным выпускникам в успешном трудоустройстве по специальности и в дальнейшем закреплении на рабочем месте, обусловила активную исследовательскую деятельность по выстраиванию модели социального партнерства, по определению комплекса необходимых для этого организационно-педагогических условий.

Организационно-педагогическое обеспечение социального партнерства техникума (отделения НПО) представляет собой совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических компонентов.

При проектировании модели организационно-педагогического обеспечения социального партнерства техникума мы шли от определения цели к способу ее достижения, а от нее — к результату. При этом целевой ориентир должен быть социально значимым, концентрирующим интересы всех заинтересованных сторон и диагностируемым. В процессе сопряжения требований к содержанию профессиональной

подготовки со стороны государства, работодателей, техникума и самого учащегося, в качестве цели была определена подготовка конкурентоспособного выпускника с определенным набором качеств.

Способ достижения цели со стороны образовательного учреждения может быть обеспечен единством трех взаимосвязанных компонентов: развитием системы социального партнерства, созданием обеспечивающих ее организационно-педагогических условий и корректировкой образовательного процесса.

В ходе эксперимента постепенно выстраивалась многоуровневая система социального партнерства.

I уровень — формирование образовательного заказа

Организационно-педагогическое обеспечение этого уровня состоит из проведения маркетинговых исследований на образовательные услуги, а также организации совместной деятельности с социальными партнерами по профориентационной работе с абитуриентами. Успех данных мероприятий во многом зависит от связей с общественностью — PR. Можно констатировать тот факт, что техникум постоянно работает над своим имиджем, позиционируясь как компетентный социальный партнер, знающий актуальные нужды предприятий (рынка труда) и современные требования к профобразованию. Одновременно оказывается содействие по укреплению положительного имиджа тех предприятий — партнеров, кто активно и качественно сотрудничает с нами.

II уровень — исполнение образовательного заказа

Организационно-педагогическое обеспечение этого уровня состоит из создания условий для качественного образовательного процесса на всех его стадиях до этапа государственной итоговой аттестации, где дается оценка качества профессиональной подготовки выпускника, исходя из требований Государственного образовательного стандарта к знаниям, умениям и навыкам на основе организации совместной работы с социальными партнерами.

III уровень — трудоустройство и адаптация выпускника и его карьерный рост

На этом уровне качество образования оценивается через сформированность компетенций: ключевых, профессиональных, специальных. Их соотношение меняется с изменением социального заказа и с учетом особенностей социальных партнеров (работодателей). Так, например, в сфере обслуживания в большей мере востребованы коммуникативные компетенции, а на производстве — специальные. Таким образом, качество профессиональной подготовки, как один из основных критериев конкурентоспособности, включает в себя инвариантный и вариативный компоненты. Инвариант соответствует требованиям Государственных образовательных стандартов в части знаний, умений, навыков, а вариатив определяется спецификой работодателя, его требованиями. И в этой части — широкое поле сотрудничества образовательного учреждения с социальными партнерами.

Именно на этом уровне на основе принципа обратной связи отрабатывается то взаимодействие между социальными партнерами и образовательным учреждением, которое может реально повлиять на содержание образования и организационно-педагогическое обеспечение работы на первом и втором уровнях.

На основе использования базы данных, полученных в результате взаимосвязанных маркетинговых и социологических исследований, были разработаны требования (как компонент организационно-педагогического обеспечения социального партнерства в техникуме) к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника (по специальностям). При этом минимум знаний, умений и навыков по специальности определялся по формуле:

$$K_{\text{предл.}} = K_{\text{стандарт}} + K_{\text{доп.}}$$

где: $K_{\text{предл.}}$ — предлагаемый техникумом на рынке труда уровень профессионального образования, $K_{\text{стандарт}}$ — уровень знаний, умений и навыков, определяемых Государственным образовательным стандартом НПО, а $K_{\text{доп.}}$ — знания, умения и навыки, превышающие требования ГОС.

После окончания образовательного учреждения выпускник выходит на рынок труда. Его востребованность как работника находится в прямой зависимости от способности выполнять требования конкретного работодателя, те или иные производственные функции, поэтому дополнительный компонент содержания образования — это, в основном, требования работодателей.

На наш взгляд, жесткая ориентация подготовки выпускников в техникуме на текущие потребности рынка труда не вполне оправдана. Само профессиональное образование может задавать «планку» потребностям рынка, формировать рыночный спрос на образовательные услуги и содержание образования. Ориентация на личность и ее жизненные ценности потребовали включения в $K_{\text{доп.}}$ еще и требований личности учащегося к качеству образования. С учетом вышесказанного $K_{\text{доп.}}$ будет определяться квалификационными требованиями работодателей, дополнительными требованиями техникума и личности.

Общая формула тогда примет вид :

$$K_{\text{предл.}} = K_{\text{стандарт}} + K_{\text{доп. раб.}} + K_{\text{доп. учил.}} + K_{\text{доп. лич.}}$$

Дополнительный компонент образования определяется нарастанием требований с целью обеспечения соответствия услуг образовательного учреждения ожиданиям социума. Соотнесение требований государственного стандарта и внешнего окружения с возможностями техникума дает основания для изменений образовательного процесса в условиях социального партнерства.

Наше исследование показало, что социальная роль партнеров динамична и вариативна: они могут быть заказчиками образовательных услуг, авторами требований, экспертами по выявлению соответствия знаний и умений выпускников выдвигаемым требованиям, консультантами по нахождению оптимальных способов достижения образовательного результата, субъектами, непосредственно участвующими в образовательной деятельности.

Эксперимент подтвердил рабочую гипотезу, что система социального партнерства может являться важнейшим фактором повышения качества образования.

Содержание профессионального образования в условиях полисубъектности социального партнерства уже не может определяться только требованиями государственного образовательного стандарта, оно должно быть спроектировано на основе согласования требований, предъявляемых работодателем, государством, техникумом и учащимися.

Требования к уровню и объему профессиональной подготовки специалистов с начальным профессиональным образованием со стороны субъектов социального партнерства так же динамичны, как и процессы, происходящие во внешней среде, поэтому составным компонентом организационно-педагогического обеспечения социального партнерства должен стать прогноз развития требований работодателя, государства, техникума и учащихся.

Эффективность организационно-педагогического обеспечения социального партнерства повышается при условии, если мероприятия по корректировке содержания и организационных форм профессионального образовательного процесса будут основаны на рефлексии согласованной деятельности социальных партнеров, на установлении активной обратной связи посредством системного мониторинга обучения учащихся, трудоустройства и дальнейшего профессионального развития выпускников-работников.

Рефлексия деятельности социальных партнеров позволяет своевременно вносить необходимые изменения в содержание образования. При этом важно, что указанная рефлексия возможна на основе объективных критериев, позволяющих выстроить картину реальных результатов деятельности техникума по установлению социального партнерства.

Таким образом, избранное направление исследовательского поиска находится в русле перехода к государственно-общественной модели управления профессиональным образованием, перераспределению этих функций в пользу работодателей, заказчиков кадров и, в конечном счете, к большей открытости.

61. Елизаров С. Г.

Курск

НАПРАВЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ИНФОРМИРОВАНИЕ МАЛОЙ ГРУППЫ О СВОИХ ЦЕННОСТЯХ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ МАЛОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

Проблема изучения различных аспектов включения группового субъекта в социальную среду пока еще не привлекает значительного внимания исследователей, несмотря на ее актуальность, отмечающуюся в психологической литературе [Андреева Г.М., 1994; Брушлинский А.В., 2003; Платонов К.К., 1975]. Определенным вкладом в разработку данной проблемы может стать проведенное нами исследование, в котором была изучена направленность социальной среды на информирование малой группы о своих ценностях, создание социальной средой ситуации их переживания и осмысления, как социально-психологическое условие формирования мотивационно-ценностной включенности молодежной учебной группы в развивающую социальную среду.

Мотивационно-ценностная включенность учебной группы рассматривается нами как динамическое социально-психологическое свойство малой группы, направленное на оптимизацию ее взаимодействия с социальной средой, элементом которой является группа [Елизаров С.Г., 2009]. Отличительной особенностью развивающей социальной среды является особое содержание образовательного процесса, задающееся рядом важных социально-психологических принципов, благодаря которым такие социальные среды имеют существенные психологические отличия от иных сред (например, обычной общеобразовательной школы) [Чернышев А.С., 2005]. Роль психологов и педагогов в такой социальной среде заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры», а обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих обучающихся. В качестве исследовательской базы выступали экспериментальные площадки лаборатории социальной психологии Курского государственного университета: школа молодежных лидеров Курской области «Комсорг», объединенный молодежный центр Курской области «Монолит», международный студенческий центр «Славянское содружество».

В процессе проведенного исследования нами было установлено, что рассматриваемое нами условие связано с существующими в развивающих социальных средах отличиями в общей организации их жизнедеятельности, в характере структуры ценностей и уровне их значимости. Став элементом такой социальной среды, учебная группа непрерывно находится в создаваемых этой средой ситуациях, в процессе которых происходит информирование группы о существующей системе ее ценностей, сопровождаемое их переживанием и осмыслением группой. Данный процесс происходит посредством получения учебной группой «сигналов» от социальной среды об особенностях ее системы ценностей.

Такая информация поступает в учебную группу несколькими путями. Развивающая социальная среда *непосредственно* доводит до групп, являющихся ее элементами, те законы, обычаи и традиции, которые существуют в данной системе групп (социальной среде), которые ценны в ней и которые лежат в основе всей ее жизнедеятельности (в том числе и в основе отношений групп с самой развивающей социальной средой).

Как правило, это происходит в форме особых КТД (коллективного творческого дела), в ходе которых собираются все учебные группы (включая педагогический коллектив, психологическую службу, административный и вспомогательный персонал и т. д.), являющиеся элементами данной среды. В процессе проведения таких КТД (обычно в творческой форме) учебные группы не только ставятся в ситуацию пассивных потребителей важной для социальной среды информации, но и имеют возможность ее осмысления и переживания в ходе диалога с другими групповыми субъектами социальной среды, включая педагогический коллектив и психологическую службу. Кроме того, возможность переживания и осмысления новой для учебной группы системы ценностей, заложенных в данные «правила», актуализируется и педагогом, непосредственно руководящим данной учебной группой. Как правило, это происходит в процессе коллективного обсуждения различных аспектов жизни группы, через призму которых пропускаются те ценности, которые являются основополагающими в данной развивающей социальной среде.

Развивающая социальная среда так же и *опосредованно* информирует учебные группы о своих законах, обычаях и традициях, которые ценны в ней и которые лежат в основе всей ее жизнедеятельности. Данный процесс происходит посредством общей организации жизнедеятельности развивающей социальной среды, при которой группы, включаясь в процесс взаимодействия с ней (участие во всевозможных КТД, творческих, спортивных состязаниях, самообслуживающей и трудовой деятельности групп и т. д.), постоянно получают информацию в ходе такого взаимодействия и в разных формах о приемлемости либо неприемлемости для социальной среды тех или иных способов взаимодействия и взаимоотношений учебных групп с ней и между собой.

Информацию такого рода учебные группы получают через разработанную систему поощрений-наказаний, которая, давая информацию группе об адекватных способах взаимоотношений с развивающей социальной средой, способствует построению группой образа «идеальной группы», определенного стандарта, который бы соответствовал ценностям, нормам и законам, принятым в данной социальной среде и способствовал успешному взаимодействию с ней.

Очевидно, что вся эта информация, получаемая группой, будет преломляться через саму группу, а необходимым опосредующим фактором будет выступать форма (тип) мотивационно-ценностной включенности малой учебной группы в социальную среду или ее изменение [Елизаров С.Г., 2009], определяя приемлемость, игнорирование или отвержение группой системы ценностей, характерных для социальной среды, элементом которой она является.

62. Зотова Н. Г., Егоренков Д. В.

Волгоград

МНОГОНАЦИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА — ШКОЛА «СМЫСЛОВ» ИЛИ «СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ»?

Концепцией национальной безопасности (раздел II) национальные интересы Российской Федерации определены, наряду с иными аспектами, в сохранении и укреплении нравственных ценностей общества, традиций патриотизма, гуманизма, развития культурного потенциала страны. При этом формирование системы мер воспитания законопослушания граждан, защиты нравственности названной Концепцией отнесено к приоритетным мерам обеспечения национальной безопасности.

Предлагаемые изменения добавляют в перечень принципов, лежащих в основе государственной политики в образовании, ряд новых положений основополагающего характера для определения воспитательных функций соответствующих учреждений по воспитанию в обучающихся нравственности, гражданственности, патриотизма, позитивного правосознания, приобщения обучающихся к здоровому образу жизни и традиционным ценностям отечественной культуры.

Вместе с тем, существуют гуманитарные проблемы российского общества (включая образование). В этом контексте содержание образования, прежде всего преподавание гуманитарных дисциплин, несет в себе определенные риски, связанные с формируемым образом человека, утратившим ценность гражданственности, толерантности, патриотизма... Кроме того, образцы повсеместно навязываемой, преподносимой всеми возможными средствами информации культуры вседозволенности, формируют обратные семантически отдаленные такие их характеристики, как антипатриотизм и утрата чувства Родины вплоть до проявления фашизма и религиозного фанатизма, неуважение к государству и праву, национализм в его различных формах и проявлениях, рост корыстно обусловленной преступности, мошенничества, экстремизм и терроризм, неуважение к старшим поколениям, равнодушие к созданию семьи, социальное сиротство, распространение алкоголизма и наркомании, обесценивание ценностей культуры, творчества, утрата смыслов развития, образования...

Для преодоления этих деструктивных тенденций выдвигается идея противостояния школы как передней линии обороны в битве за выживание и решения вопросов национальной безопасности. Для этой же цели выдвинуто законодательное предложение о внесении изменений в статью 9 Закона Российской

Федерации «Об образовании», которые направлены на поддержание и закрепление требований адекватного государственного и общественного участия в разработке и принятии федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования по русскому языку, литературе, историческим и обществоведческим учебным курсам, предметам, дисциплинам (модулям). Поскольку, по мнению разработчиков поправок, именно содержание образования по этим предметам формирует патриотические установки или, напротив, не формирует, либо даже воспитывает антипатриотические настроения, нигилизм и вседозволенность, в зависимости от содержания и направленности таких стандартов. Авторы данных предложений подчеркивают тот факт, что не фрагментарные меры, а основное содержание общего образования закладывает основы личностных истории. А наша установка в отношении к Родине, патриотизме, уважении к своему народу и его истории свидетельствует, что патриотическая одушевленность граждан страны, даже при невысоком уровне жизни, позволяет решать, казалось бы, неразрешимые проблемы социально-экономического развития и обороны государства. Не отвергая здравость этих размышлений, остается только ответить на вопрос «Как это самое содержание общего образования так донести до сознания растущего поколения, чтобы их «патриотически» воодушевить?»

К факторам, препятствующим полноценному усвоению детьми государственных образовательных стандартов, можно отнести:

1. Низкий уровень социально-материального благополучия семей.
2. Увеличение контингента детей за счет беженцев, не владеющих русским языком.
3. Большой процент неполных, малообеспеченных и социально-незащищенных семей.
4. Низкий духовно-нравственный уровень сознания школьников, отсутствие интереса к учению, наличие экзистенциального вакуума.
5. Отсутствие толерантных межличностных отношений учащихся разных национальностей.
6. Рост распространения территории наркотиков и пристрастия к алкоголю среди подростков.
7. Отсутствие отлаженной системы взаимодействия с родителями на основе учета уровня развития и культуры семьи и др.

Все это свидетельствует о том, что сложившаяся в России система образования не способствует полноценному личностному развитию детей и не обеспечивает в полной мере их гуманитарного образования, тем более не формирует их социального благополучия и возможной успешности в современном мире. За школой традиционно закреплена основная ответственность за возможность выстраивания механизмов конструктивного регулирования межнациональных отношений на основе интеграции в единую русскую языковую и культурную среду представителей различных национальных диаспор.

Однако прогнозирование возможного развития этнополитической ситуации в общеобразовательной школе приводит к осознанию необходимости разработки более конкретных и эффективных, комплексных мер по реализации политики формирования культуры межнационального общения.

Система образования в РФ предоставляет равные права и возможности каждому своему гражданину на получение образования. Тем не менее, механизмы практической реализации психологически безопасного многонационального образовательного пространства в полной мере не отлажены.

Многие школы Волгоградской области являются многонациональными, но важно учитывать не только национальный состав учащихся, но и пути формирования национальной структуры образовательного учреждения. Основной приток численности лиц так называемой некоренной национальности осуществляется за счет миграции жителей Средней Азии, Закавказья и Среднего Кавказа. Мигранты — не единое целое, они подразделяются на беженцев, вынужденных переселенцев и трудовых мигрантов. Каждая категория имеет свои специфические особенности адаптации к новым для них экономическим и социальным условиям. Кроме того, в числе вынужденных переселенцев присутствуют и многодетные семьи, что приводит к перегрузке социально-культурной инфраструктуры, в первую очередь, общеобразовательных школ. Также необходимо учитывать, что в нашем крае проживают многочисленные потомки представителей нерусского этноса, которые живут здесь давно и считают себя активными участниками всех российских перипетий и перепутей. В свете изложенного является очевидной надобность тщательного учета и изучения обстоятельств формирования социально-демографической структуры школы. Наиболее проблемная группа — детей-мигрантов — испытывает большие затруднения при адаптации в поликультурной образовательной среде. Их отличает повышенная тревожность, страх, отчужденность, снижение успеваемости, иногда агрессия как следствие «расколотого» прошлыми трагическими

событиями сознания. И понятно, что работать с такими учениками должны специалисты социально и психологически подготовленные к сотрудничеству в многонациональной среде, владеющие межэтнической грамотностью с развитой толерантностью.

Вопрос национальной самоидентификации России является сегодня без преувеличения вопросом выживания. Один из возможных механизмов преодоления социокультурных и национальных противоречий — объединение людей на основе принадлежности к своей стране. Это проблема выработки общих для всех россиян ценностей, общего смыслового пространства. И поэтому многонациональную школу по праву можно назвать школой смыслов, основой деятельности которой является принцип психолого-педагогической поддержки ситуаций интеллектуального и нравственного развития всех учащихся с учетом их личностных интересов и особенностей их семейного (национального) воспитания.

Стратегической целью программы развития такой школы будет создание общеобразовательного учреждения, реализующего современные образовательные технологии на основе интеграции интересов, ценностей, национальных и исторических традиций представителей всех этнических общностей реального образовательного пространства школы.

А само образование предстает как фактор, влияющий на развитие ценностной сферы личности и педагога, и ученика; того, что объединяет все этнические культуры, ведь ценности имеют универсальную природу.

Необходимо исследовать, сохранять и обогащать различные этнические представления о ценностных аспектах жизни и деятельности человека без проявления этнического эгоизма и этноцентризма.

Ф. Феникс в своем труде «Миры смысла» определяет смыслы как социальные явления, подчеркивая их общий характер: «Никто не может жить осмысленно в изоляции. Общность смысла характеризует все реальности без исключения. Любая смысловая структура является совместным способом понимания».

Реалии многонационального образовательного пространства предполагают факт своего существования независимо от того, как в обществе понимается система профессиональных норм. Они вне нашего стремления к идеализации образа учителя как обладателя гуманной, альтруистической, творческой и т. д. профессии или к констатации наличия объективно равных условий развивающей природы обучения и имеют статус самостоятельно существующих объектов, которые функционируют в автономном режиме (например, отсутствие у педагогов необходимых навыков успешной интеграции учеников разных национальностей в учебно-воспитательный процесс). Но, присоединив к реалиям многонациональной образовательной среды понятие смысла, мы активизируем качественно новое их понимание, раскрывая пути их возникновения и скрытые, субъективно-причинно-следственные механизмы личностной природы.

63. Овечкин В. П.

Ижевск

СРЕДА, КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ: ДИНАМИКА ПЕРЕМЕН

Основные параметры и признаки организационной структуры общества, характер и особенности его культуры непосредственно зависели и зависят от состояния среды жизнедеятельности — ее климата, географических особенностей, флоры и фауны. Однако за время своего эволюционного развития общество существенно изменило эту исходную среду. Человек (общество), стремясь обеспечить устойчивость и удобство своей жизни, создал множество средств и технологий, создающих условия для независимости от неблагоприятных и неуправляемых природных явлений. Огромное множество и разнообразие инструментов и средств преобразования, предметов потребления, способов воздействия на имеющиеся исходные ресурсы для получения требуемых продуктов деятельности составили в их совокупности искусственную среду, значительно отличающуюся от природной. Люди построили и в настоящее время переселились в эту свою природу («вторая природа»). Можно утверждать, что каждое локальное человеческое сообщество достаточно жестко соотносит принципы, правила, тактику и стратегию своей жизни не только и не столько со своими изменяющимися потребностями и с состоянием природной среды (климат, география), но и с проблемами, противоречиями и тенденциями этой «сотворенной» среды. Причем часто трансформация приоритетов

и организационной структуры общества происходит латентно (опосредовано, неявно) и не рассматривается как следствие изменений среды.

Благоприятные условия жизни и деятельности в искусственной природе ведут к росту потребностей и увеличению численности членов сообщества за счет увеличения продолжительности жизни и снижения смертности. Это, в свою очередь, ведет к недостатку ресурсов и средств удовлетворения возрастающих потребностей, к снижению устойчивости жизни живущих и будущих поколений. Одним из универсальных направлений (стратегий) деятельности для повышения устойчивости (стабильности) их существования, роста и развития, помимо качественного преобразования среды жизнедеятельности, является также и расширение территории (ареала), которое обозначается термином «экстенсивное развитие». При этом локальные сообщества в результате расширения территории их обитания приходят в соприкосновение и взаимодействие друг с другом, а дальнейшее территориальное расширение становится затруднительным, а с учетом конечности размеров поверхности земли — невозможным.

В современной реальности сообщества «вынуждены» отказываться от стратегии национально-территориальной обособленности и переходить к другим формам и способам повышения качества жизни, основанным на выработке сообществами согласованных идей, подходов, направлений. Наиболее отчетливо проявляются новые тенденции в жизни и деятельности социальных миров, по крайней мере, в двух направлениях. Это, во-первых, совершенствование своей территориальной среды, происходящее, главным образом, на основе выработки и реализации инновационных технологий, способов и средств деятельности (интенсивное, качественное развитие). Во-вторых, ускоряется процесс взаимного проникновения социальных миров и повышается уровень открытости (проницаемости) пределов их национально-территориальных сред. Происходит интеграция (в том числе унификация) локальных социальных миров (структур), их культурных ценностей, принципов, норм. Возрастает по объемам и темпам миграция (мобильность) людей, обмен энергией, информацией, продуктами их деятельности и др.

Процесс универсализации социальных миров, их культуры, быта, производства, формирования единых межгосударственных энергетических, транспортных, торговых, финансово-экономических, туристических, образовательных, информационных и иных сетей определяется в настоящее время как процесс *глобализации* человеческого сообщества. Наблюдается интенсивное становление единого мирового хозяйства, единой социальной экосистемы, среды существования человеческого сообщества, которая может быть обозначена как непрерывно и динамично изменяющаяся культурно-технологическая среда.

Возникающий глобальный человеческий мир и его культурно-технологическая среда по сложности и масштабам не имеет аналогов в предшествующей истории. Он, как и мир естественной природы, обладает свойством самоорганизации. Доминирующим, эмерджентно возникающим фактором изменения состояния человеческого мира в зависимости от условий может быть любое как глобальное (значимое для всех людей), так и локальное явление, событие, факт. Нехватка ресурсов, «глобальные проблемы», терроризм, социальные конфликты могут привести к существенным изменениям политики, экономики, организационных структур, культуры, которые отражают реакцию (ответ) человеческого сообщества на возникающие вызовы. При этом стабилизация ситуации достигается в процессе активизации какого-либо (любого) элемента системы — конкретного человека, социальной и/или профессиональной группы, локального сообщества и т. п., которые в данной ситуации проявляют инициативу и играют роль «параметра порядка» самоорганизующейся системы.

Какими бы ни были условия, факторы, свойства человеческого сообщества, оно практически полностью зависит от сложившейся культурно-технологической среды. Сообщество погружено в среду, которая и кормит, и согревает людей, приносит им комфорт, удобства и удовольствия, удовлетворяя все их жизненные потребности. Можно констатировать тот факт, что с человеческим обществом произошла определенная метаморфоза. В ходе эволюции люди формировали и развивали среду. Среда зависела от их потребностей и деятельности. Но в какой-то период времени не искусственная среда, а люди стали зависеть от этой сотворенной ими среды — от нее зависят сейчас потребности, деятельность, культура, взаимодействие сообществ и т. п. Зависимость социальных миров от динамической переменчивости культурно-технологической среды проявляется в возникновении и обострении ситуации неопределенности, непредсказуемости возможных последствий, в том числе «отложенных» в будущее. При этом естественная природа является источником ресурсов и нейтрализатором отходов хозяйственной деятельности людей, областью (пространством) развертывания второй природы. Она также становится зависимой от второй природы.

Человеческому сообществу, погруженному в культурно-технологическую среду, присущи определенные, закономерно проявляющиеся свойства. Культура, традиции, стереотипы локальных социальных миров неуклонно размываются, превращаясь в «музейные» (сувенирные) культуры-экспонаты. Их место занимает некоторая иная культура, основанная на универсальных (общечеловеческих) ценностях, принципах, нормах, которые соотносятся с закономерностями и состояниями системы «человеческое сообщество — изменяющаяся среда» в текущей действительности. Однако эта «интегральная» культура не может быть единой и монолитной — она дифференцируется так же интенсивно, как и интегрируется. Причем дифференциация основана на иных ценностях и принципах — возникает система социальных миров и локальных культур, которые могут быть не связаны одной территорией.

Другим существенным свойством современного человеческого мира является, по нашему мнению, его неспособность затормозить, остановить или направить развитие культурно-технологической среды в иное русло. Каждый человек и все сообщества вовлечены в «поток деятельности», исполняя в нем определенные роли. При этом среда и деятельность переменчивы. Они в результате их усложнения и расширения непрерывно «предъявляют» обществу большой ассортимент проблем, а люди «вынуждены» их устранять, выполняя тем самым функцию «обслуживающего персонала» среды.

Человеческое сообщество способно объяснять на уровне философии и науки конкретные факты, явления, события реальности в ходе выполнения научно-исследовательских работ; создавать новые идеи и принимать проектные решения по устранению возникших в потоке деятельности проблем; отыскивать и перераспределять ресурсы и др. Однако «отменить» жизненные потребности людей и их потребности в самоутверждении, самореализации и получении удовольствий от жизни, которые являются глубинными источниками развития культурно-технологической среды, ни сам человек, ни человеческое сообщество не могут.

Одним из параметров порядка самоорганизующейся системы «человеческое сообщество — культурно-технологическая среда» может стать ее образовательная подсистема. Условиями становления образования в качестве системообразующего компонента (параметра порядка) человеческого сообщества является, по-нашему мнению, переход от статичной когнитивно-репродуктивной к динамично изменяющейся креативно-деятельностной концепции (парадигме) построения и реализации содержания образования. Эта концепция может быть обозначена как «кинновационное образование», а его целью является подготовка человека в качестве субъекта устойчивого развития самого себя и культурно-технологической среды жизнедеятельности социальных миров, всего человеческого сообщества.

Литература

1. Аберкромби Н., Хил С., Тернер Б.С. Социологический словарь / Пер. с англ.; Под ред. С.А. Ерофеева. — М.: ОАО «Изд-во «Экономика», 2000.
2. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический взрыв и устойчивость развития. — М.: Прогресс-Традиция, 2000.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. — Изд. 3-е, доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. — М.: «Эгвес», 2000.
5. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования: монография. — М.—Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005.
6. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / Пер. с англ. — Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2001.
7. Тойнби А.Дж. Цивилизация перед судом истории / Пер. с англ. — М.: Прогресс — «Культура», 1996.
8. Чумаков А.Н. Глобализация. Контуры целостного мира: монография. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 2009.
9. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Ред. и сост. А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский, А.П. Щедровицкий. — М.: Шк. Культ. Полит., 1997.

64. Опарин А. И.

Ижевск

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ

Множество проблем любого социального мира связано с недостаточным учетом последствий преобразовательной деятельности, которые со временем становятся глобальными. Рост населения, появление новых технологий в промышленности и сельском хозяйстве, создание новых машин и их сетей, высокие темпы перемен, так или иначе, ведут к возникновению новых проблем. В современном мире реализуется фрагментарный подход к обучению, не позволяющий сформировать у будущего гражданина системное мировоззрение и собственное отношение к сложившемуся состоянию культурно-технологической среды и ее развитию. В то же время в современной динамично изменяющейся реальности при осуществлении любой профессиональной деятельности человеку уже недостаточно знаний и умений только из какой-либо одной области. Перед началом трудовой деятельности каждый выпускник школы должен иметь широкий кругозор, обладать и разделять нормы культуры, понимать тенденции развития среды, смыслы и назначение человека [2].

В современных подходах к исследованию проблем воспитания и развития человека значительное место уделяется вопросам влияния культуры на характер и особенности развития личности. Культурологический подход является одним из основных в ходе формирования и развития социального сообщества.

Актуальность развития технологической культуры учащихся основывается также и на том, что развитие общества на современном этапе требует от индивида умения систематизировать информацию, ориентироваться в информационных потоках. Технологическая культура в современном обществе, во-первых, не сформирована как категория, отражающая отношение человека и общества к преобразовательной деятельности; во-вторых, недостаточно четкие представления о технологической культуре препятствуют формированию целей, содержания и педагогических технологий, способствующих воспитанию готовности учащегося к преодолению проблем технологического развития общества и развитию себя в качестве субъекта; в-третьих, отсутствие общепринятой модели технологической культуры, понятия, отношения к ней создает препятствия в области профессиональной технологической деятельности на пути к созданию преобразовательных систем, не наносящих ущерба человеку, обществу, природе.

Таким образом, кроме профессиональных знаний и умений, человеку, прежде всего, требуется погружение в мир культуры, а в связи с технологизацией различных сфер деятельности человека — технологической культуры. Культура базируется на взаимосвязи результатов и способов деятельности человека. С другой стороны, деятельность во всех своих видах и формах представляет процесс непосредственного создания человеком культуры, освоение существующих форм культуры и создание новых.

Человеческая деятельность выступает источником всех формообразований культуры, синтезирует различные элементы культуры, которые в процессе реального функционирования и развития общества органически вплетены в нее.

Таким образом, технологическая культура проявляется в мере и способе самореализации личности во всех видах творческой преобразовательной деятельности, направленных на освоение и реализацию наиболее эффективных процессов, способов и средств преобразования материалов, энергии и информации в интересах человека, общества и сохранения природы.

Сегодня для успешного развития любого социального мира, на наш взгляд, необходимо придерживаться следующих принципов:

1. Содержание технологической культуры включает отношение человека к целям и смыслам преобразовательной деятельности, которые выражены через принципы, основания, требования, нормы и правила ее осуществления, переходящие в традиции, обычаи, стереотипы и привычки, складывающиеся в практике.
2. Технологическая культура представляет не только общие закономерности частных технологий, но и некоторые универсальные отношения общества к преобразовательной деятельности, ее результатам и последствиям. В формирующейся технологической культуре постиндустриального общества возникают отношения, основанные на устойчивости технологического развития цивилизации, как к культурной ценности.

3. Включение общих закономерностей и условий осуществления преобразовательной деятельности любых объектов в содержании различных образовательных предметов способствует в течение всего периода обучения формированию у учащегося общего отношения к любой преобразовательной деятельности, как средству не только удовлетворения потребностей, но и возникновения unplanned последствий.
4. Технологическая культура является откликом общества на реальную преобразовательную деятельность, фиксирует принципы, подходы (нормативно-нравственные основы преобразовательной деятельности). Возникает как реакция, с одной стороны, а с другой стороны, управляет.
5. Содержание образовательных предметов должно включать в себя: во-первых, знания о преобразовании материалов, энергии; во-вторых, собственное отношение учащегося к результатам и последствиям действия преобразовательных систем и собственной деятельности.

Современный научно-технологический этап развития мировой цивилизации обуславливает необходимость осуществления технологического образования подрастающих поколений, которое должно выстраиваться сообразно нормам технологической культуры общества и каждого отдельного человека.

Таким образом, технологическая культура должна быть не только частью образования, но и целью современного образовательного процесса. Технологическая культура, являясь одной из универсальных субкультур, одним из фундаментальных компонентов общей культуры социального мира, оказывает влияние на все стороны жизни человека и общества: она базируется на системе технологических знаний, умений и технологически важных качеств человека; проявляется в технологическом мировоззрении, в основе которого лежит глобальный планетарный взгляд на мир, представляющий собой единство биосферы, техносферы и ноосферы. В центре этой системы стоит человек, который своим разумом и деятельностью должен сознательно поддерживать равновесие в мире.

Литература

1. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: Основания, принципы, условия проектирования. — Москва — Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. — 220 с.
2. Опарин А.И., Овечкин В.П. Технологическая культура учителя технологии как условие его готовности к профессиональной деятельности // Технологическое образование в школе и вузе в условиях модернизации образования: Матер. междунар. науч.-практ.й конф. МПГУ 4—5 февраля 2003 г. — М; изд-во «Эслан», 2003 г. — С. 113—115.

65. Кимайкин С. И.
Магнитогорск

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА

В конце XIX — начале XX века русская педагогическая мысль поднимает проблему воспитания личности духовной. Считалось, что воспитание духовной личности достигается именно через воспитание нравственности, причем неважно кем — семьей и школой вместе, или семьей и школой по отдельности. Главное, что объектом воспитания выступает:

- либо ребенок (К.В. Ельницкий, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев);
- либо тот, кто осознал себя ребенком по отношению к умершим родителям и осознал свой долг по отношению к ним (Н.Ф. Федоров).

Нравственное воспитание, конечно, имеет свои особенности в теориях каждого из представителей русской педагогической мысли. Так, ортодоксальные взгляды К.В. Ельницкого, который при этом достаточно трезво смотрит на практическую сторону учебного процесса, практически постоянно соединяли

эту практическую сторону с религиозными воззрениями. К примеру, говоря о категориальном разделении «многообразных проявлений душевной жизни человека», он рационалистично выделяет «проявления умственной деятельности», «проявления чувствований», «проявления желаний или воли», что не мешает ему в дальнейшем утверждать: «Укрепляя волю воспитанников, необходимо также заботиться о нравственном направлении ее (нравственном воспитании)».

В основе нравственного воспитания должно быть положено учение Спасителя и требования христианской церкви. Слова Спасителя: «Люби Господа Бога твоего и ближнего своего, как самого себя», «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный» — должны служить неуклонным началом при нравственном воспитании питомцев» [2, С. 38]. Христианская составляющая, по мысли К.В. Ельницкого, должна и может определять весь процесс воспитания ребенка. Здесь следует подчеркнуть, что именно христианская, а не ветхозаветная, как это было в церковный и государственный период развития русской педагогики. Это становится ясным при осмыслении предлагаемых им условий «успешности нравственного воспитания»: «Для успешности нравственного воспитания питомцев необходимо развивать в них а) религиозность, б) послушание и исполнительность, в) уважение к своему долгу, г) правдивость, д) сочувствие к другим лицам» [Там же, С. 39]. По меньшей мере две из названных К.В. Ельницким позиций *напрямую* восходят к соответствующим позициям евангельского текста. Это не отрицается и самим автором, потому что далее он раскрывает смысл предлагаемых им условий следующим образом: «Воспитание религиозности способствует нравственному воспитанию питомцев, так как религия требует нравственных проявлений. Высшие подвиги самоотверженной любви и милосердия к ближним были совершены во имя учения Спасителя и требования христианской религии»; «Следует воспитывать питомца таким образом, чтобы он чувствовал свою связь с другими лицами. Сюда же относится также воспитание чувства жалости и сострадания к другим. Это чувство возбуждает желание облегчить участь страдающих и нередко служит побуждением к совершению высоко нравственных действий» [Там же, С. 60]. Остальные требования, если не по форме, то по духу своему также вполне комплиментарны идеалам христианской педагогики. Так, воспитание послушания в итоге должно позволить «питомцу» «в зрелые годы» «исполнять требования закона или нравственного долга» [Там же, С. 59], а это вполне соответствует евангельскому установлению о том, что богу — богово, кесарю — кесарево. Кроме того, К.В. Ельницкий при определении духовных потребностей воспитуемого ставил на первые места именно религиозную и нравственную потребности и только потом — умственную и эстетическую. При этом религиозная потребность откровенно истолковывается в богословском ключе и необходимо предполагает воспитание смиренномудрия как основы участия в божественном домостроительстве с целью *собственного восстановления*.

Не меньшее внимание проблемам нравственного воспитания уделял и В.П. Вахтеров. В работе «Нравственное воспитание и начальная школа» он отвел немало места проблемам формирования нравственного идеала уже на начальном этапе становления личности. Умеренная религиозность автора очевидна. Но, в конце концов, В.П. Вахтеров переходит «к области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе» [1, С. 170].

При ближайшем рассмотрении выясняется, что данная «область явлений» имеет непосредственное отношение к сфере наших интересов: «Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые склонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, то соединяющие людей узами сознательной привязанности. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это — любовь к ближнему, по одной терминологии, это — социальные или общественные чувства по другой» [Там же, С. 170]. В процитированных строках, по нашему мнению, как нельзя лучше отразился синтетизм русской педагогической мысли, а также ее умение примирять между собой совершенно противоположные мировоззрения.

С одной стороны, В.П. Вахтеров утверждает общественный характер человеческого существа во всех сферах его существования, в том числе и нравственной сфере: «Если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности» [Там же, С. 170]. С другой стороны, он выдвигает мысль о том, что нравственность есть «цемент», «связующий людей друг с другом в целые общества» [1, С. 170]. И в итоге дает объединяющий эти положения элемент: «Мы радуемся радостям ближнего, мы горюем его печалю, мы сознаем необходимость заботиться о нем, мы готовы для него на некоторые жертвы».

И мы убеждены, что развитие этих чувств представляет важнейшую, наиболее существенную задачу в нравственном воспитании [Там же, С. 170—171].

Современным идеалом служит учение Христа о том, что все люди — братья, что для нас не должно быть ни эллина, ни иудея, что каждый человек — наш ближний»; «те связи, какие раньше соединяли только членов одного клана, позже людей одного племени, еще позже подданных одного государства, мы делаем попытки перенести на всех людей, на все человечество. Но по существу это *одни и те же связи* (курсив наш — С. К.), и в области чувств им соответствуют общественные задачи, побуждающие нас жить для другого» [Там же, С. 170—171]. Фактически, в данном отрывке мы видим переосмысление евангельской проповеди, которая вносится в систему соответствий религиозного, педагогического и социального идеала. Не менее значимы и те положения, которыми В.П. Вахтеров завершает свой труд, а если говорить конкретнее, следующие положения:

1. «Задача воспитания не подавлять даже эгоистических желаний, а развивать их в гармонии с общественными стремлениями; не бороться с стремлениями к личному довольству, а только согласовать их с общественными целями».

2. «Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого достоинства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам».

3. «<...> Ученику трудно будет возвысится до представления таких отвлеченных понятий, как народ, отечество, человечество. Ему нужно на первых порах что-нибудь конкретное, ясно представляемое. И такова для него семья, школа, деревня, фабрика, может быть, волость».

4. «Жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа, — такова задача нравственного воспитания» [Там же, С. 240—241].

Если рассматривать данные тезисы в интересующем нас аспекте, то мы можем прийти к выводу, что некоторые из них полностью, а некоторые частично повторяют принципы воспитания христианина для его участия в божественном домостроительстве.

Гармония личного с общественными стремлениями в итоге все равно подразумевает определенные осознанные ограничения свободы воли, а это — ключевой момент в воспитании смиренномудрия.

Поднятие личности ученика в нравственном отношении с учетом всех идей В.П. Вахтерова также легко укладывается в базовые положения заповедей блаженства и Нагорной проповеди.

Принцип доступности, провозглашаемый В.П. Вахтеровым в качестве базового в процессе нравственного воспитания, как мы уже показывали, был успешно применен в тех же целях еще Христом.

А что касается четвертого тезиса, то здесь мы видим полное калькирование христианских идей о взаимоотношениях человека и божества в божественном домостроительстве, но место верховного существа в данном случае отдается автором обществу.

Литература

1. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. — М.: Изд-е журнала «Русская мысль», 1900.
2. Ельницкий К.В. Основы начального школьного воспитания и обучения. — 3-е изд. — СПб.: Изд-е Д.Д. Полубояринова, 1899.
3. Ельницкий К.В. Очерки по истории педагогики. — СПб.: Изд-е журнала «Семья и школа», 1885.
4. Каптерев П.Ф. История педагогических учений. — СПб.: Типо-лит. Маркова, 1915.
5. Каптерев П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания. — СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1898. — («Родительский кружок» при Педагогическом музее В.-Уч. Зав. в СПб. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. I).
6. Каптерев П.Ф. Значение христианства в постановке первоначального воспитания и христианские теории. — СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1900. — (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. XXVII).
7. Федоров Н.Ф. Вопрос о братстве, или родстве, о причинах небратского, неродственного, т. е. немирного, состояния мира и о средствах к восстановлению родства // Федоров Н.Ф. Сочинения. — М.: Раритет, 1994.

4.2 Психология воспитания и обучения

66. БАРАНОВА З. Я.

Ижевск

ОБУЧЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ АРГУМЕНТАЦИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Ежегодно на воспитание в семьи граждан России устраиваются более 100000 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В целом, в замещающих семьях (усыновителей, опекунов, попечителей, приемных семьях) в конце 2008 года было размещено 142 874 детей.

Но, к сожалению, вместе с ростом количества усыновлений и приемных семей растет и статистика отказов.

Президент Международной ассоциации детских фондов России Альберт Лиханов сообщил о тревожной тенденции: россияне, несколько лет назад взявшие в семью детей из детдомов, теперь возвращают их обратно, «в прошлом году — 6 000, а в этом году (2009) цифра перевалит за 10 000».

Подтверждение этому мы нашли и в интервью РИА Новости директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Министерства Образования и Науки Российской Федерации Алины Левитской, которая отметила, что в 2008 году в России отменено 1261 решение об устройстве детей в семьи.

Основными причинами возврата детей в детские дома А. Левитская называет ухудшение здоровья приемных родителей, изменение (ухудшение) финансового положения семьи, конфликты и отсутствие взаимопонимания.

Психологи и психотерапевты тоже выражают озабоченность. Т. Дорофеева, врач-психотерапевт общественной организации «Родительский мост», пишет: «Последствия отказа для ребенка чудовищны! После такого шага со стороны приемных родителей он перестает верить вообще всем людям. Он не понимает причин подобного отношения к себе и потому абсолютно всех взрослых рассматривает как жестоких эгоистов. Исходя из этой новой позиции, он меняет свое поведение: в лучшем случае сам становится эгоистом и начинает использовать окружающих, в худшем — теряет всякую веру в будущее. Чувство утраты родных он переживает очень долго — от года до 5 лет: в этот период у него пропадает желание учиться, общаться и даже жить — многие повторно брошенные дети пытаются покончить жизнь самоубийством. Устроить их снова в семью крайне трудно — скорее всего, вторая попытка тоже закончится возвратом».

На наш взгляд, причинами такого положения вещей могут быть:

— отсутствие активного поиска граждан, желающих и способных принять ребенка на воспитание в семью с учетом их мотивации и иных личностных качеств;

— отсутствие подготовки их к принятию ребенка (информирование о психологических особенностях приемных детей, состоянии их здоровья, сложных возникающих ситуациях в процессе воспитания таких детей, правах и обязанностях замещающих родителей, формах социальной поддержки семей и пр.);

— отсутствие социального и психологического сопровождения семей, принявших детей на воспитание, в период адаптации ребенка и семьи к новым условиям жизни, а также помощи семье в случае возникновения проблем в воспитании приемных детей в последующем (например, в подростковом возрасте).

Возможностью выхода из такого положения могут быть тренинги для родителей по преодолению сложных, наиболее часто встречающихся ситуаций в процессе адаптации ребенка в новой семье.

Причем такие занятия должны проходить не только перед принятием решения взять ребенка в семью, но и последующем периоде взаимодействия родителей и детей.

Часто родители испытывают затруднения в спорах со своими детьми. Это свидетельствует об их неумении аргументировать свои позиции и быть убедительными в глазах ребенка. Умения аргументации своих положений, требований, взглядов могли бы помочь во взаимодействии детей (особенно, когда они находятся в подростковом возрасте) и их родителей.

Сама проблема аргументации продолжает оставаться одной из самых сложных в логике, почти незатронутой в лингвистике и неразработанной в психологии. Сложным представляется и формулирование определения и построения теории аргументации. Сложность эта заключается в комплексном характере

последней. Поэтому дать определение аргументации, которое бы в равной мере устроило всех специалистов, вряд ли возможно. Едва ли можно согласиться, например, с определением аргументации, сделанным А. Бирсом: «Аргументация — это способ заставить другого сделать то, что не хочется делать самому».

«Как речевое воздействие на ментальную сферу реципиента аргументация является объектом глобальной и междисциплинарной теории речевого воздействия. Область пересечения теории аргументации и теории речевого воздействия велика, но не поглощает первую контекстом, с учетом социальных факторов, моделей меняющегося поведения целиком, так как аргументация может осуществляться и невербальными способами, то есть неречевыми».

Исходя из этого, аргументацию можно определить как социальную, интеллектуальную, вербальную деятельность, служащую оправданию или опровержению точки зрения, представленную системой утверждений, направленных на достижение одобрения у определенной аудитории. В ходе аргументации человек действительно стремится как можно яснее представить свою точку зрения, игнорируя в некоторых случаях возможные последствия своих доказательств и реакцию собеседника. По этой причине в основу многих других определений аргументации положен фактор разногласия. Кроме этого аргументация определяется как «техника речи, направленная на убеждение собеседника», «способ рассуждения, являющийся мыслительным процессом», «приведение одних доказательств для подкрепления или обоснования других, «способ доказательства».

Таким образом, на наш взгляд, аргументация представляет собой коммуникативную деятельность личности, где задействованы вербальный, невербальный и лингвистический компоненты, целью которой является убеждение собеседника через обоснование правильности своей позиции.

Именно такого результата хотели бы добиться родители, потерявшие взаимопонимание и влияние на своего ребенка.

Знание теории аргументации может послужить базой для подготовки тренинга приемных родителей. Целью данного тренинга должно стать практическое овладение родителями техниками аргументации. Достижение данной цели позволит родителям поддерживать доверительный контакт с ребенком, аргументировать свою точку зрения, выходить из конфликта без ущерба для себя и ребенка, соединять в поступках, планах и решениях свои интересы с интересами детей, склонять ребенка к своей позиции без ущерба для его жизненных интересов, научить избегать манипулятивного воздействия других, научить приемам убеждения.

Обучение должно строиться как на теоретических знаниях, так и прививать практические умения.

Прохождение приемными родителями такого рода тренингов позволит не только достигать доверительных отношений между родителями и подростками, но и избежать принятия взрослыми решения о возврате некогда принятого в семью ребенка в систему государственной опеки. И, может, тогда мы действительно будем «в ответе за тех, кого...» приютили.

67. Нагайченко Н. Н.

Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

В современных условиях при выборе целей и задач образования прослеживается тенденция учитывать как социальный запрос общества и государства, так и цели отдельного человека, его интересы и склонности. Основываясь на исследованиях М.И. Рожкова [1], необходимо рассматривать социализацию ребенка как процесс и как результат адекватного включения школьника в систему социальных отношений. Цели воспитания и социализации должны ориентировать образовательный процесс на формирование и развитие индивидуального стиля жизни и мышления, полноценного проживания каждого ее этапа, социокультурного и мировоззренческого самоопределения каждой личности. Необходимо определить с диалектических позиций не

только факторы социализации личности, но и источники и движущие силы, обеспечивающие формирование и развитие социальных компетентностей старшеклассника.

Сегодня качество образования все чаще связывают с конечным результатом — компетенцией выпускника. Социальные компетенции подразумевают освоение и принятие школьниками общественных ценностей и идеалов, получение опыта эффективного межличностного взаимодействия, формирование социально-значимых качеств, повышение мотивации к саморазвитию. Как и всякая иная компетенция, социальная компетенция базируется и основывается на опыте и деятельности самих обучающихся. Приобретение компетенций напрямую зависит от активности самих учащихся. А формирование компетенции связано с педагогическими новациями содержания, формы и технологии воспитания.

Анализ педагогических исследований позволил нам сформулировать понимание социальной компетентности как комплекса знаний о социальной действительности, социальных умений и навыков, социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации и эффективно выполняя заданную социальную роль. Необходимый уровень социальной компетентности старшеклассников в условиях массовой школы достигается посредством формирования: системы социально-ролевых знаний и отношений; системы социально-ролевых умений; опыта продуктивной социально-ролевой деятельности; лично-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-ролевых компетентностей. Исходя из проведенного теоретического анализа, мы разработали следующую структуру социально-ролевой компетентности, формирование которой ведется в трех направлениях: «Гражданин», «Профессия» и «Ценности».

В современном школьном образовании развитие социальной компетентности не носит целенаправленного и научно обоснованного характера. Проявление социальной компетентности нередко зависит от ситуативных факторов, овладение школьником социальными знаниями и умениями не соотносится с личностными основаниями социальной компетентности. Социально-личностные характеристики, социальные знания и умения в условиях средней школы не получают должного развития. Одной из причин такого положения является отсутствие в школе возможности создавать контекст будущей социальной жизни и деятельности учащихся. Именно в этом контексте следует создавать новое содержание образования, то есть и обучение, и воспитание, будучи двумя составляющими образовательного процесса, должны определяться, прежде всего, с точки зрения контекста будущей социальной действительности, с которой столкнутся, а иногда уже и сталкиваются нынешние ученики средней школы.

Литература

1. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся. — Ярославль: ГОУ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1994.

68. Беляничева С. В.

Саратов

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКТИРОВКИ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ЛИЧНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Помощь учащимся в выборе индивидуального маршрута профессиональной деятельности с учетом особенностей и склонностей личности является первоочередной задачей, которую ставит перед собой психолог, осуществляющий сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения. Творческий подход к решению этой задачи означает возможность предотвратить возникновение проблем не только с выбором образовательного и профессионального маршрута, но и проблем во взаимоотношениях со сверстниками, учителями и родителями, развитие психолого-педагогической компетенции всех участников образовательного процесса.

Выбор профиля профессиональной идентичности учащимися, являясь важной задачей педагогического процесса, зависит от взаимодействия с учителями, родителями, сверстниками. Влияют общие социальные предпосылки, такие как востребованность на одни профессии и снижение престижа других.

Особое значение приобретает мониторинговое исследование, которое позволяет уточнить социодинамику этого сложного процесса. В начале второй четверти 2008/2009 учебного года мы провели анкетирование всех учащихся 11-х классов. Анкета психологической направленности включала такие блоки как: блок «побудительные факторы», связанный с освоением новых знаний непосредственно на уроках, блок «процессуальные факторы», «социальные» и «психологические».

Анализ полученных результатов показал, что ведущими побудительными факторами, повлиявшими на выбор профиля обучения, являются интерес, личное желание учащихся, а также желание лучше подготовиться к продолжению образования. Большую значимость приобретает такой фактор, как наличие склонностей к обучению по данному предмету, что указывает на сознание необходимости учитывать при выборе профиля обучения свои личностные особенности.

Среди процессуальных факторов, как и в предыдущем году (46 %), выделяется интересное изложение материала учителем; возросла значимость таких факторов, как возможность выполнять экспериментальные задания (11 %) и участвовать в олимпиадах и конференциях (18 %), что указывает на повышение интереса к обучению по профильным предметам.

Мнение родителей (50 %) устойчиво остается ведущим социальным фактором конструирования жизненной траектории. Достаточно значим такой фактор, как знакомство со специалистами (25 %), работающими в выбранной области. Снижение значимости мнения ровесников при выборе профессии и мнения учителя указывает на стремление учитывать свои склонности и способности при выборе профессии и более основательно изучать особенности выбранной профессии. Ведущими психологическими факторами, по-прежнему, явились интересы и способности учащихся.

Особое внимание требует к себе феномен комфортного пребывания подростков в учебном заведении. По данным нашего обследования, учащиеся чувствуют себя в группе психологически хорошо, а причинами дискомфорта в обучении явились увеличение объема домашнего задания (7 % учащихся) и трудность в изучении предметов профиля (7 % учащихся). У 11 % учащихся отношения с педагогами изменились в худшую сторону; к причинам дискомфорта, испытываемого учащимися в отношении учебы, относится также необходимость изучать большое количество гуманитарных предметов (4 % учащихся). Повышение показателя «дискомфорт в обучении» может указывать на повышение учебной нагрузки в связи с подготовкой к выпускным экзаменам. Одновременно снижение показателя «испытываемые затруднения в обучении» указывает на успешную адаптацию к условиям профильного обучения.

Устойчивы показатели оправдания своих ожиданий от учебы в профильном классе (93 %) и высокий интерес к обучению (68 % учащихся). Большая часть учащихся (75 %) подтвердила свой первоначальный выбор. Среди причин подтверждения выбора большинство учащихся указывают интерес к предметам (40 %) и подготовку к поступлению в вуз.

Таким образом, можно сделать следующие *выводы*:

Выбор профиля обучения совершается под влиянием совокупности побудительных, процессуальных, социальных и психологических факторов, т. е. основывается на личном интересе и желании учащихся подготовиться к продолжению образования с учетом своих интересов и способностей.

На выбор жизненного проекта влияет мнение родителей и умение педагогов заинтересовать своим предметом; обучение по выбранному профилю помогает учащимся осознать необходимость учитывать свои личностные особенности (интересы, склонности, способности) при выборе направления продолжения образования.

Дискомфорт, испытываемый учащимися, связан, в основном, с организационной стороной обучения.

Учащиеся 11-х классов чувствуют себя психологически комфортно при обучении по выбранным профилям.

В целом, полученные данные указывают на успешную адаптацию учащихся к обучению в системе профильной школы.

69. КАРАВАЕВА И. А.

Ижевск

О ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

В отечественной педагогической литературе вопрос о теоретическом обосновании педагогического взаимодействия между учителем и учащимся возник не так давно на рубеже веков и связан с проблемой обоснования субъект-субъектных отношений в педагогике [см., например, 4]. Педагогическое взаимодействие относится к ключевым понятиям педагогики и является также научным принципом, лежащим в основании педагогического знания [3], и основных педагогических дефиниций. Так, Дж. Брунер определяет через него понятие «обучение»: «Мы же намерены использовать понятие «обучение» ... для обозначения ситуации, где учитель и ученики взаимодействуют в рамках особым образом организованного процесса приобщения к культуре» [1, С. 64].

Анализируя данную конструкцию можно утверждать, что взаимодействие только фиксируется или вводится декларативно. Ставится цель взаимодействия — приобщение к культуре, но вопрос о процедуре осуществления самого взаимодействия — педагогического — остается открытым. Ответ на него подразумевает возможность существования собственно педагогического дискурса. Дж. Брунер ставит проблему взаимодействия в зависимость от проблемы понимания: «Существует одна фундаментальная педагогическая проблема, которая присуща любой ситуации обучения. Касается она самой природы взаимодействия людей, способов установления и поддержания межличностного контакта. Проблема эта является настолько глобальной и универсальной, она настолько пронизывает всю ткань учебной деятельности, что мы просто перестаем ее замечать ... В философии эта проблема издавна ставилась как проблема возможности понимания. Но педагогическая практика не придавала ей должного значения. Лишь в самые последние годы этим вопросом очень заинтересовались психологи, особенно те из них, кто занимается изучением процесса развития личности» [Там же]. Перевод фундаментальной педагогической проблемы о возможности понимания в плоскость культурно-ориентированной когнитивной психологии, на которую ссылается Дж. Брунер, детерминирует педагогическое взаимодействие исходя из психологических теорий, вынося педагогического субъекта — автора теории — за ее пределы. Основания педагогики, вслед за ее субъектом, также элиминируются из нее [2].

Поскольку, так или иначе, теории обучения являются лишь теориями, в основе которых лежат психологические теории личности, постольку выбор самой теории и технологии обучения, на ней основанной, должен быть делегирован учителю. «Дело в том, что используемые формы обучения во многом вытекают из той модели учащегося, которая явно или неявно принимается разработчиками учебных программ. Соответственно одни педагогические технологии делают упор на показ и подражание, другие — на объяснение и сознательное усвоение приемов, третьи — на стимулирование самостоятельной исследовательской активности учащихся, четвертые — на организацию совместной мыслительной деятельности» [1, С. 70]. Разработчики учебных программ и иных вариантов нормирования обучения как процесса и образования как системы, имея в виду какую-либо теорию, зачастую сами не рефлексировать ее основания и тем более не знакомят с этими основаниями учителя. Для учителя основания теории оказываются скрытыми. Но, проводя учебный процесс, как указывает Дж. Брунер, учитель все-таки имеет собственное представление об учащемся: «Взгляды на процесс обучения, независимо от того, протекает ли он в условиях школы или какого-то иного учебного заведения, сильно зависят от той модели учащегося, которая имеется в голове у учителя» [Там же, С. 66]. Его личные основания и основания, заложенные в технологию, скорее всего не совмещаются. Тогда смысл обучения становится парадоксальным: смыслы, вкладываемые в технологию ее автором, и смыслы, вкладываемые исполнителем — учителем, не совпадают, расходятся. Возникает парадокс: учитель, работая по технологии, пытается реализовать собственные педагогические смыслы учебного процесса притом, что в самой технологии исходно заложены иные — психологические. Педагогический дискурс теряет смысл, а педагогический процесс — целостность. Учитель становится психологом.

Тогда любая попытка обосновать взаимодействие учителя и ученика посредством психологических теорий личности не только не решает проблемы понимания, но и лишает педагогику собственных оснований, представляя ее как прикладное психологическое знание. Аналогичным образом выстраивается

вывод о том, что культурологические, философские, социологические и другие теории, объясняющие возможность взаимодействия или, точнее, понимания между учителем и учеником, также лишают педагогику собственного дискурса, элиминируя всевозможные смыслы педагогики за ее пределы.

Таким образом, единственным, по нашему мнению, обоснованием существования собственно педагогического дискурса, производящего педагогические смыслы, является введение в качестве его основания утверждения «взаимодействие существует», или презумпцию понимания между учителем и учеником в процессе их взаимодействия.

Литература

1. Брунер Дж. Культура образования. — М.: Просвещение, 2006. — 223 с.
2. Бушмакина О.Н. Онтология постсовременного мышления. «Метафора постмодерна». Монография. — Ижевск: Удмуртский университет, 1998. — 272 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2002. — 576 с.

70. БАТАКОВА Н. В., СЕМИН Ю. Н.
Чайковский

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Высокоодаренные учащиеся испытывают значительные трудности личностного развития, выражающиеся в проблемах общения со сверстниками, в сложности вхождения в коллектив, недостаточной сформированности волевых привычек, в неумении адекватно пережить неудачу, в критическом отношении к себе. В дальнейшем значительная часть этих учащихся испытывает большие трудности в личностном и социальном становлении. Это обуславливает необходимость поиска подходов к проблеме воспитания одаренных детей и подростков.

Одним из возможных путей решения данной проблемы является расширение культурного пространства одаренных учащихся за счет включения Православной культуры в воспитательный процесс.

Актуальность рассматриваемой проблемы связана с необходимостью выявления педагогических условий, обеспечивающих формирование духовно-нравственных ценностей одаренных детей и подростков средствами Православной культуры.

Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются этическими требованиями общества. Основными критериями нравственности человека являются его нравственные убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям.

Наряду со светским воспитанием в формировании личности гражданина с его юных лет большое значение может иметь религиозная культура, поскольку именно религиозно-культурологические представления формируют нравственные категории того или иного народа. Есть основания полагать, что возрождение системы духовно-нравственного воспитания с опорой на Православную культуру в нашей стране будет способствовать восстановлению духовности нации.

Под одаренностью ребенка в педагогической литературе понимается более высокая, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления.

Развитие одаренности у учащихся сопряжено с проявлением особых сложностей в процессе их воспитания и социализации. Для решения этих проблем нами был определен комплекс педагогических условий, влияющий на процесс формирования духовно-нравственных ценностей.

Исходя из психологических особенностей одаренных детей и подростков, а также из специфики Православного подхода к обучению и воспитанию, в основе которого лежит понимание того, что знания не передаются, а обретаются в результате упорного труда, было выявлено первое условие. В соответствии с ним *должно быть налажено тесное взаимодействие общеобразовательной школы с учреждениями дополнительного образования в контексте формирования духовно-нравственных ценностей у одаренных учащихся*. Реализация данного условия поможет переходу духовных ценностей культурного содержания в личностно и социально значимые ценности, так как общение актуализирует, стимулирует и вызывает в определенных ситуациях эмоциональные отношения, переживания одаренных детей и подростков.

Эффективным путем формирования духовно-нравственных ценностей в процессе воспитания одаренных учащихся представляется расширение их культурного пространства за счет включения православной культуры в воспитательный процесс и использование христианских эталонов оценки при решении познавательных и жизненных проблем.

Таким образом, второе педагогическое условие — это *разработка и использование программно-методических материалов по духовно-нравственному воспитанию, просвещению, образованию в традициях православной культуры*.

В основе реализации третьего педагогического условия лежит личностно-деятельностный подход, особенностями которого являются: формирование нравственной позиции личности, выражающееся в различении добра и зла, готовности проявить милосердие на уровне принятия решения и его осуществления; содействие обретению учащимся нравственно-востребованного духовного опыта христианской позиции (самоотверженности, любви, готовности к подвигу). Реализация личностно-деятельностного подхода к формированию духовно-нравственных ценностей у одаренных детей и подростков требует разработки содержания воспитания, в которое включается не только знание моральных норм, но и умение осознавать мотивы своего поведения, планировать деятельность в соответствии с принятыми ценностями. Таким образом, третье педагогическое условие состоит в *использовании группы методов, при которых одаренный учащийся станет субъектом воспитательного процесса*.

Четвертое педагогическое условие формирования духовно-нравственных ценностей в процессе воспитания одаренных детей и подростков выражается в *реализации диагностической деятельности для определения результатов воспитательного воздействия*.

С учетом различных подходов к определению компонентов и показателей духовно-нравственных ценностей предложена система индикаторов, характеризующих уровень сформированности каждого компонента духовно-нравственных ценностей у одаренных учащихся.

Данная система позволила в результате проведенного диагностирования не только выявить исходный уровень сформированности у одаренных детей духовно-нравственных ценностей, проследить изменения нравственного поведения на основе усвоенных ценностей, но и спроектировать содержание нравственного воспитания, основанного на приобщении к Православной культуре.

На начальном этапе педагогического эксперимента были определены уровни сформированности духовно-нравственных ценностей в нормативных (традиционных) условиях. Испытуемыми были 36 учащихся музыкальной школы № 2 (в возрасте 10—14 лет) и 42 учащихся лицея «Синтон» (в возрасте 15—16 лет) г. Чайковский.

Для получения эмпирических данных были выбраны методы: анкетирование (учащиеся и учителя), экспертная оценка, наблюдение и анализ особенностей воспитательного процесса и содержания его методического обеспечения, выявление знаний учащихся с целью определения содержания и глубины понимания православной культуры, уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у одаренных детей и подростков.

В основу определения сформированности духовно-нравственных ценностей нами была положена структурно-таксономическая модель, объединяющая компоненты, их индикаторы, а также уровни сформированности (низкий, средний, высокий).

Анализ полученных эмпирических данных позволил констатировать следующее: 54 % учащихся имеют низкий уровень, 30 % — средний уровень и лишь 16 % — высокий уровень сформированности духовно-нравственных ценностей.

На втором этапе эксперимента группе одаренных учащихся хорового отделения музыкальной школы № 2 была предложена воспитательно-образовательная программа «И зазвучит душа», информационно-

теоретическим ядром которой стал курс «Традиции православных песнопений». Основной целью курса является воспитание духовности одаренного учащегося путем его знакомства с православным искусством, историей, традициями, религиозными понятиями Православной церкви, раскрытие содержания и смысла православных песнопений. Практическая часть курса была представлена исполнительской деятельностью, участием в благотворительных концертах в домах инвалидов, перед участниками Великой Отечественной войны, в православных фестивалях и конкурсах. Кроме того, в процессе занятий осуществлялось знакомство с историческими событиями России, главными православными праздниками, их нравственным содержанием, традициями русского народа, нравственным примером русских святых.

Другая экспериментальная группа из учащихся лицея «Синтон» с 2004 года факультативно занималась по программно-методическому комплексу «Православная культура — духовная основа отечественной культуры». Учащиеся сами разрабатывали интересующие их темы в рамках общей концепции программы, выступали с беседами перед сверстниками в школах и в музеях города, готовили диспуты, дискуссии, анализировали и разбирали тексты художественных произведений и фильмов, совершали паломнические поездки, а также работали в детских домах и домах инвалидов.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы были проведены контрольные срезы с целью выявления динамики уровней сформированности духовно-нравственных ценностей у одаренных детей и подростков с использованием комплекса методик, аналогичных использовавшимся на первом этапе. Полученные данные показали позитивную динамику всех показателей сформированности духовно-нравственных ценностей одаренных учащихся в процессе воспитательной деятельности. Сопоставление показателей учащихся контрольных и экспериментальных групп позволило выявить в них статистически значимые различия.

Вывод: формирующий этап эксперимента оказал позитивное влияние на состояние духовно-нравственных ценностей у одаренных учащихся экспериментальных групп, в которых реализовывались выявленные педагогические условия.

71. Шикалова Т. Н.

Ижевск

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ЦЕНТР РАННЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ «ЗЕЛЕНЬ ДВОРИК»

«Зеленый дворик», место приема в Ижевске по типу «Зеленого дома», был создан инициативной группой преподавателей и сотрудников Удмуртского государственного университета, увлеченных идеями Франсуазы Дольто.

Дата его открытия — 6 декабря 2003 года. Работает «Зеленый дворик» один раз в неделю по субботам с 10.00 до 15.00 ч. на базе дошкольного образовательного учреждения.

«Зеленый дворик» имеет три основных помещения. *Фойе*: здесь стоит горка; доска, на которой записываются имена детей; большие машины, на которых катаются дети, коляски и машины, которые можно катать, а также стол, за которым можно позавтракать.

Комната для спокойных игр: здесь дети могут полепить, порисовать, посмотреть картинки в книжках, уложить дочку спать или погладить белье утюжком. Все эти виды деятельности используются принимающими как средство для общения с ребенком и сопровождающими его лицами или для демонстрации ребенком в игре беспокоящей его ситуации.

Комната для подвижных, активных игр. Здесь находится различный спортивный инвентарь: мячи всех размеров, мягкие модули, сухой бассейн и т. д. Дети имеют возможность покричать, побегать, пошуметь.

К особенностям функционирования «Зеленого дворика» можно отнести следующее:

— место приема организуется перед приходом посетителей (расставляются игрушки, мебель и т. д.);

- как правило, работают четверо принимающих, поскольку «Зеленый дворик» занимает большую территорию;
- один из принимающих — стажер (студент специальности «Клиническая психология»);
- один раз в неделю проводятся семинары с принимающими.

Среди *посетителей* «Зеленого дворика» можно выделить несколько категорий:

- *Молодые семьи* — как правило, активные, заинтересованные в воспитании детей. Они ориентированы на раннее интеллектуальное развитие ребенка. Часто родители водят детей в «Зеленый дворик» и параллельно в центр раннего обучения. Визиты в «Зеленый дворик» объясняются тем, что ребенок имеет возможность пообщаться и поиграть с ребятами, в обучающих центрах это сделать не удается. Эта категория родителей составляет основную часть посетителей.
- *Юные мамы*, родившие своих первенцев до своего совершеннолетия в браке или вне брака. Это самая малочисленная, но самая проблемная категория посетителей «Зеленого дворика». Причем, вербально отрицая наличие в их семьях проблем, они постоянно их демонстрируют в поведении и в особенностях общения с ребенком.
- *Неполные семьи* — к ним чаще всего относятся семьи, в которых детей воспитывают матери, поскольку при разводе в России, как правило, дети остаются жить с матерью. Одиноким матерям очень нравится присутствие в «Зеленом дворике» мужчин (принимающих и отцов других детей), поскольку их дети, лишенные общения с мужчиной, имеют возможность в месте приема попытаться вступить в контакт с чужим папой и даже посоперничать за него с другим малышом.
- *Зрелые родители*, родившие первого или через солидный интервал времени после рождения первого ребенка — второго малыша. Это родители, которым больше сорока лет. Как правило, они чрезвычайно тревожные, очень опекающие и контролирующие детей, им очень подходит метафора — «курица-наседка с цыплятами». Как правило, именно на этой категории родителей наиболее четко проявляется специфичный менталитет горожан. Ижевск — город индустриальный, с военным производством, соответственно, люди в нем закрытые, молчаливые, которым наиболее подходит метафора — «рот на замке», «молчаливый Герасим», не склонные обсуждать проблемы, выносить проблемы из семьи, не готовые общаться и принимать профессиональную помощь психолога. Следовательно, «Зеленый дворик», в котором сама обстановка психотерапевтична по своей сути, отвечает их запросам и потребностям.

На протяжении шести лет работы в «Зеленом дворике», наблюдая за особенностями взаимодействия этих семей, в их общении мы выявили следующую динамику. Как правило, родители находят в лице принимающего посредника для общения, либо начинают активно взаимодействовать со своим ребенком, не зная чем себя занять в новой ситуации. Лишь к третьему-четвертому посещению родители начинают искать себе собеседников в лице других взрослых посетителей и предпринимать робкие попытки отпустить от себя ребенка. Поскольку в «Зеленом дворике» всегда есть «новенькие», т. е. те, кто пришел в место приема в первый раз, то чаще всего создается впечатление «нависания» родителей над детьми. В нашей педоцентрированной системе воспитания, когда родитель всегда старается быть рядом и контролировать ребенка, одна из основных идей, положенных в основу работы «Зеленых домов», — что ребенок имеет право быть субъектом своего желания, — вызывает у родителей удивление.

Еще одна особенность модели российского воспитания: симбиоз мамы с ребенком. Рассказывая о ребенке, мама часто использует местоимение «мы»: «Мы намочили штанишки», «Нас зовут Лена», «Мы пошли» — в смысле, ребенок начал ходить. Такое положение вещей характерно не только в отношении маленьких детей. Сын вырос, а мама может сказать: «Мы пошли в школу», «Мы поступили в университет», «Мы женились».

Благодаря особой организации места приема, родители, посещающие «Зеленый дворик», отмечали, что они начинают осознавать, что их пусть и маленький, но человек является самостоятельной личностью, имеющей свои собственные желания.

- *Семьи с младенцами*, это пока самая малочисленная категория посетителей «Зеленого дворика», что тоже в немалой степени объясняется спецификой российского менталитета. В России не особо принято с младенцами «выходить в свет», их, как правило, берегут от инфекций, от «сглаза» и прочих неприятностей. Как правило, их выходы из дома ограничиваются

прогулками в ближайшем от дома дворе и походами в больницы на очередные консультации. Но и в этом направлении деятельности у нас наблюдается весьма ощутимый прогресс, самой маленькой нашей посетительнице едва исполнился один месяц со дня рождения к моменту ее первого визита в «Зеленый дворик». Мама малышки поделилась впечатлениями с принимающей, сказав, что ей было очень важно поговорить с другими мамами, у которых теперь более взрослые малыши, и понять, что все сталкивались с подобными проблемами, которые в данный момент переживает она.

- *Беременные женщины*, чаще всего они приходят со старшими детьми. Женщины, ожидающие первого ребенка, составляют лишь 3 % от числа всех посетителей «Зеленого дворика».
- *Дети с родителями, находящимися в ситуации развода*. Чаще всего к ним относятся отцы, которые находятся в ситуации развода с мамой ребенка. Достаточно часто они приходят в сопровождении новых жен или подруг и пытаются получить от принимающих совет, как помочь ребенку выстроить отношения в новой для него ситуации. Они внимательно прислушиваются к тому, как принимающая рассказывает ребенку историю его собственной жизни, пытаются помочь малышу разобраться в сложных отношениях окружающих его взрослых.

Можем с сожалением отметить тех, кто не посещает «Зеленый дворик», но, на наш взгляд, мы могли бы быть полезны этим категориям семей:

- Неблагополучные семьи, в которых родители особо не заинтересованы проблемами воспитания детей.
- Эмигранты из республик бывшего Советского Союза, они живут кланами и не участвуют в процессе интеграции детей в культуру мест проживания.
- Семьи, в которых воспитываются дети с особыми нуждами, например, дети-инвалиды.

4.3 ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

72. Банникова Т. М.

Ижевск

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СТУДЕНТА КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Преобразования, осуществляемые в политической и социально-экономической жизни общества, утверждают новый взгляд на личность специалиста, требуют профессионально подготовленных, самостоятельно мыслящих людей, что обуславливает необходимость коренного пересмотра целей и задач высшего образования.

В педагогической литературе последнего десятилетия все большее внимание обращается на необходимость готовить студентов высших учебных заведений к работе в быстро меняющихся условиях общественной и профессиональной деятельности. В связи с этим перед современной педагогической наукой и практикой обучения в высших учебных заведениях стоит задача обеспечить не только глубокое и прочное усвоение системы знаний, но в гораздо большей степени свободное развитие личности, раскрытие творческого потенциала каждого из студентов. В связи с этим актуальным становится переход от коллективной к индивидуальной форме обучения, что предполагает личное участие каждого студента в формировании образовательной траектории, стимулирование регулярной и результативной самостоятельной работы, усиление мотивации студента к освоению образовательной программы за счет более высокой дифференциации оценки учебной работы студента.

Наиболее широкое освещение в педагогической литературе получил вопрос о технологии индивидуального обучения, т. е. о формах обучения, о содержании и методическом обеспечении, об организации учебного процесса. Изучение литературы показало, что индивидуальное обучение проявляется в различных вариантах — от минимальной модификации в групповом обучении до полного независимого

обучения; появляется возможность варьировать темп, цели, методы обучения и требуемого уровня усвоения учебного материала. Все виды индивидуализации учебной работы можно разбить следующим образом: формирование групп учащихся на основе их отдельных особенностей для обучения по различным программам; использование индивидуального подхода к обучению в рамках общей для всех студентов образовательной программы; прохождение учебного курса в рамках индивидуальной образовательной траектории [1].

Несмотря на большое количество исследований, касающихся данного аспекта, проблема сочетания коллективной, групповой и индивидуальной форм обучения является, на наш взгляд, недостаточно изученной. В качестве причин этого приводятся: отсутствие в педагогической литературе методических рекомендаций по эффективным приемам сочетания перечисленных методов работы; укоренившуюся традицию в основном фронтального обучения и многолетнюю ориентацию преподавателей на коллективные формы работы; трудоемкость подготовки преподавателя к занятиям. Чаще всего встречается методика обучения студентов, опирающаяся на принцип индивидуализации в условиях коллективного обучения. Она включает: педагогическую диагностику потока, входной контроль, учет типологии аудитории, дифференциацию на практических занятиях, индивидуальную работу со студентами.

Однако анализ многих работ, раскрывающих те или иные вопросы индивидуализации обучения, выявляет важное положение о том, что реализация потенциальных возможностей студента как субъекта учения осуществляется, главным образом, в процессе самостоятельной работы. Индивидуальная самостоятельная работа может быть построена на основе расширения и углубления изучаемого материала, т. е. каждый студент изучает учебный материал с той глубиной и полнотой, которая соответствует его подготовленности и интересам.

Анализ опыта индивидуализации обучения в системе высшего образования позволил выделить следующие виды учебной деятельности:

1. Использование в аудиторной работе вариативных, проблемных, дифференцированных учебных заданий различного объема и сложности, предоставляющих студенту большую или меньшую самостоятельность при их выполнении.

2. Проведение внеаудиторной самостоятельной работы: написание рефератов, курсовых и дипломных работ, индивидуальные занятия, консультации и беседы при подготовке к семинарам и лабораторно-практическим занятиям.

3. Использование индивидуальных графиков обучения, включающих план посещения занятий, консультаций, зачетов и экзаменов. Графики предполагают личный выбор студента, отражают его дополнительную специализацию и т. п.

4. Регулярное проведение межсессионных аттестаций, которые являются универсальным механизмом контроля за успеваемостью по всем предметам, самостоятельной и индивидуальной работой студентов.

5. Проведение профессионально-ориентированной практики на основе индивидуального плана, что способствует успешному решению индивидуальных заданий экспериментального характера, углублению специальных знаний.

6. Вовлечение студентов в научные кружки и проблемные группы, организованные при кафедрах; участие студентов во внеучебных мероприятиях по интересам, например, профессиональных конкурсах, читательских конференциях, лингвистических играх и т. п.

Подобные виды работы позволяют студентам сориентироваться в массе информационного материала, убедиться в правильности выбора профессии, выбранной специализации, проверить свои возможности в конкретной деятельности, в полной мере проявить свои способности [2].

Однако осуществление индивидуального подхода к обучению студентов затруднено по ряду причин. Это, во-первых, слабое развитие умения самостоятельно работать, во-вторых, отсутствие учебно-дидактического обеспечения для организации самостоятельной работы, в-третьих, крайняя недостаточность средств для изучения индивидуальных особенностей обучаемых. Причины недостаточности высокой эффективности обучения при организации индивидуального подхода заключаются и в том, что педагогами слабо используются результаты текущего контроля, не вносятся оперативные коррективы в средства педагогического воздействия, не учитывается образовательная траектория обучения каждого студента и группы в целом. Одним из способов разрешения проблем индивидуализации образования является формирование индивидуальной образовательной траектории студента.

Индивидуальную образовательную траекторию, по мнению А.В. Хуторского, можно определить как персональный путь реализации личностного потенциала обучаемого в образовательном процессе. Построение и внедрение индивидуальных образовательных траекторий возможно при условии осуществления студентами логически обоснованной цепочки выборов в процессе их учебной деятельности, приводящих к необходимому результату [3].

Построение и реализация образовательных траекторий базируется на следующих принципах: субъектность, свобода выбора, открытость, интегративность, творческий характер, продуктивность, непрерывность.

Право выбора обучаемых распространяется на:

- источники информации и последовательность знакомства с ними;
- степень сложности заданий и форм отчетности различного характера: творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих его индивидуальному стилю учения (аудиальному, визуальному, кинестетическому и др.);
- партнера — другого студента или преподавателя для совместной работы над заданием или проектом;
- индивидуальный темп учения [4].

Особую роль при построении и реализации индивидуальных образовательных траекторий имеет характер взаимодействия между преподавателем и студентом. Наиболее успешным считается психолого-педагогическое сопровождение, т. е. система индивидуальной поддержки в личностном и профессиональном становлении, а также консультировании при формировании индивидуального профессионального опыта и овладении профессиональным мастерством. Сопровождение решает три основные задачи: отслеживание особенностей психического развития студентов, создание условий для полноценного развития каждого студента в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей, создание специальных условий для оказания помощи студентам, испытывающим какие-либо трудности. Все это позволяет преподавателю наиболее эффективно подобрать методы и приемы педагогического и психологического взаимодействия со студентами в целях развития компетентного, конкурентоспособного специалиста.

Опираясь на теоретический анализ литературы по проблеме исследования, мы разработали этапы формирования индивидуальной образовательной траектории студента, которые могут быть одинаковыми как при изучении конкретных тем, разделов или целых курсов, так и в рамках всего времени обучения в вузе.

1-й этап — аналитический: самостоятельная или с помощью преподавателя диагностика индивидуально-личностных особенностей и уровня сформированности компетенций студентов, необходимых для осуществления видов учебной деятельности, свойственных данной образовательной области или её части.

2-й этап — конструкторский: совместное с преподавателем фиксирование каждым студентом образовательного содержания с целью обозначения предмета дальнейшего познания, учитывая общие для всех образовательные стандарты. Студентом выбирается вид индивидуальной стратегии освоения этого содержания — углубление, ускорение, обогащение — в соответствии с индивидуально-личностными особенностями. На этой основе разрабатывается индивидуальная образовательная траектория изучения дисциплины или всей образовательной программы, устанавливается индивидуальный план учебной деятельности и график выполнения заданий и самостоятельной работы.

3-й этап — контролирующий: выявляются индивидуальные и общие образовательные продукты деятельности (в виде схем, концептов, материальных объектов), фиксируются и классифицируются применяемые, репродуктивно усвоенные или творчески созданные виды и способы деятельности. Важно отметить, что на этом этапе необходим систематический контроль и анализ достигаемых промежуточных результатов. Полученные результаты сопоставляются с целями индивидуальных и общих коллективных программ занятий. Для успешной реализации этого этапа преподавателями проводятся консультации по изучаемым темам и разделам, по выбору способов учебной деятельности, самоконтроля и самооценки, форм предоставления продуктов своей самостоятельной деятельности.

Таким образом, подводя итог в изучении вопроса о целях индивидуализации обучения, можно сделать следующий вывод: индивидуальное обучение должно способствовать развитию личности отдельного обучаемого на основе учета его индивидуальных качеств и способствовать формированию

индивидуальной образовательной траектории студента, как формы индивидуализации профессионального образования, базирующейся на свободе выбора обучаемым целей, содержания, форм, методов, средств, способов рефлексии и темпа обучения в совместной с преподавателем деятельности, что неизбежно положительно скажется на качестве подготовки специалиста.

Литература

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Дис. ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 2006. — 375 с.
2. Жукова Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов: Дис. ... канд. пед. наук. — М, 2006. — 173 с.
3. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
4. Черняева Э.П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника: Дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2008. — 176 с.

73. Мухачева Е. В.

Ижевск

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Динамично развивающееся информационное общество требует от людей постоянного пополнения знаний и умений, обучения через всю жизнь, что определяет изменение отношения обучающегося к собственной позиции в образовательном процессе. В этих условиях обучающийся не может оставаться пассивным потребителем знаний, он сталкивается с необходимостью самостоятельного поиска подходящих форм и уровней образования, новых источников информации. В этой связи перед преподавателем встает задача учета новых потребностей обучающихся, организации такого учебного процесса, в котором эти потребности могут быть удовлетворены. Необходим исследовательский подход к педагогической теории и практике, поиск новых путей взаимодействия преподавателей и обучающихся в образовательном процессе.

К сожалению, создать новые условия обучения взамен сложившимся непросто. Деятельность преподавателей, как правило, характеризуется повторяемостью действий, что, в свою очередь, порождает определенные *стереотипы*. В частности, оставаясь в русле привычного информационно-контролирующего подхода, преподаватели часто провоцируют, по словам А.Г. Асмолова и Г.А. Ягодина, развитие «эффекта выученной беспомощности»: обучающийся, привыкая к жесткому регламенту, беспрекословному выполнению инструкций, начинает уклоняться от самостоятельного поиска и решения сложных задач [1, С. 12].

Все чаще звучит критика в адрес классно-урочной системы, существующей в школьном образовании, которая обеспечивает передачу и закрепление одинаковой для всех информации [2]. Следует отметить, что в системе вузовского образования проявляются те же недостатки.

Во-первых, вуз работает с выпускниками школ, уже имеющими опыт обучения именно в классно-урочной системе, когда главная цель и показатель успешности обучающегося — это более или менее точное воспроизведение «преподанной» информации.

Во-вторых, формы вузовской подготовки также ориентированы в основном на предоставление информации (лекция) и ее закрепление (практические и лабораторные занятия). Привычная организация учебного процесса, а, следовательно, и деятельность преподавателя, не только не способствуют преодолению студентами сложившихся школьных стереотипов, а скорее закрепляют их. То есть, несмотря на обилие педагогических технологий, из стен педагогических вузов по-прежнему выходит достаточное число профессионально безоружных в технологическом отношении педагогов [3].

В-третьих, педагогической деятельностью в вузе зачастую занимаются специалисты и ученые, не имеющие специального педагогического образования, которые опираются в деятельности лишь на собственный прошлый опыт учения и решают педагогические задачи методом проб и ошибок, не используя исследовательский подход [5].

Отмеченные негативные аспекты в значительной степени обусловлены тем, что организация учебной деятельности, как правило, осуществляется по схеме «Учение впрок» (рис. 1).



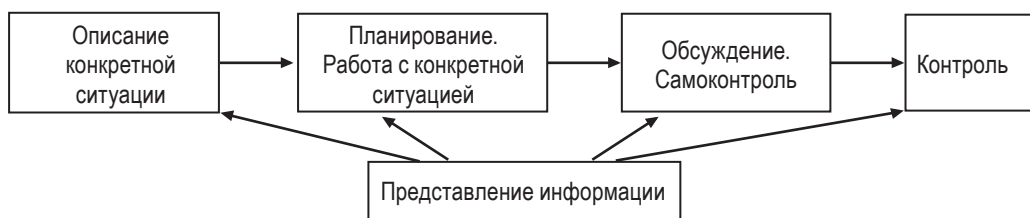
Рис. 1. Схема «Учение впрок»

Согласно данной схеме, логика «от представления информации к ее закреплению» не способствует использованию проектных технологий, проблемных методов и т. д. К сожалению, преподаватели, находясь под влиянием стереотипов, сформировавшихся за годы работы по этой схеме, очень трудно поддаются переобучению, оказывают пассивное сопротивление инновациям, их деятельность меняется медленно [8].

Определенное «сопротивление» инновациям связано не только с некоторой *стереотипностью* педагогической деятельности, но и с отсутствием в ряде случаев собственно *потребности* осуществлять перемены. Кроме того, даже имея желание что-то изменить в собственной деятельности, преподаватели часто не находят ответа на вопрос, что же именно следует менять, на какие нормы качества ориентироваться.

Таким образом, несмотря на то, что понимание необходимости перемен в системе образования и, прежде всего, в деятельности современного преподавателя, уже сложилось, остается не вполне ясным путь этих перемен.

Преодоление названных отрицательных стереотипов может идти в направлении гуманизации образования, ориентации на интересы обучающихся и их практическую деятельность с уходом от информационно-контролирующего подхода в организации образовательного процесса. Такому подходу соответствует схема «Учение в деятельности» (рис. 2), когда информация предоставляется обучающемуся для решения конкретных профессиональных ситуаций, проектных задач [10].



- Преподаватель — организатор, консультант.
- Превалирует скрытая деятельность преподавателя по планированию, проектированию курса.
- Студенты наряду с преподавателем занимают активную позицию.

Рис. 2. Схема «Учение в деятельности»

В основе организации обучения по указанной схеме лежит лично-ориентированный подход. Современные исследователи отмечают, что признаком возникновения учебной лично-ориентированной ситуации является *изменение позиции обучающегося по отношению к учебной деятельности*, с одной стороны, а с другой — *изменение позиции преподавателя по отношению к обучающемуся*. Интерес и внимание к личности обучающегося, его потребностям должны оказаться

превыше желания подогнать обучающегося под выстроенную преподавателем схему, передать ему весь накопленный опыт и знания.

На необходимость использования личностно-ориентированного подхода, *преодоления предметности в организации учебного процесса и деятельности обучающихся обращает внимание* и Н.В. Кузьмина. По ее словам, интенсивность учебно-познавательной деятельности студентов может многократно возрастать, если найти способы воспринимать их как *субъекты* установления и исследования интегративных (межпредметных) связей [6].

Реализация этого подхода требует новых компетенций преподавателя высшей школы по активизации деятельности обучающихся, оказанию им помощи в самостоятельной работе. Назовем ряд условий, способствующих внедрению личностно-ориентированного обучения в практику.

По словам В.В. Краевского, одним из условий гуманистической ориентации современного образования является *направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, приобщение к активному участию в жизни, «соединению бытия индивидуального человека с культурой»* [5, С. 12]. При этом важными характеристиками образовательного процесса должны быть *доброжелательное отношение* его участников друг к другу, *уважение личности* всех его участников.

Еще одним условием обеспечения личностно-ориентированного подхода, на наш взгляд, является *создание «ситуации успеха»* для обучающегося. «Ситуация успеха» [4, С. 113] становится условием перерастания положительного отношения к учению в *активное, творческое*, если у субъекта деятельности формируются:

- приятное чувство успеха, вызванное преодолением трудностей;
- эмоции радости, интеллектуального подъема в процессе решения учебных задач;
- удовлетворение, вызванное преодолением трудностей, выбранных самим обучающимся;
- осознание недостаточности своих знаний и умений в ситуациях преодоления;
- устойчивая потребность в самообразовании.

Задаче изменения образовательной ситуации также должно отвечать *использование современных образовательных технологий*, что является необходимым условием реализации личностно-ориентированного обучения.

В настоящее время существует определенная практика внедрения современных педагогических технологий, ориентированных на развитие личности обучающихся, к числу которых можно отнести использование проектных, игровых и проблемных методов обучения, информационно-коммуникационных технологий. Однако заявляемые на современном этапе информационные и педагогические технологии, несомненно, стимулирующие активность студентов, используются преподавателями недостаточно широко. По-прежнему господствует иллюзия воздействия на образовательный процесс через содержание, а не активное действие. Во многом такое положение связано с недостаточным вниманием к организации систематического повышения квалификации самих преподавателей, их подготовки к использованию современных педагогических технологий в профессиональной деятельности.

В связи с этим еще одним условием успешного использования личностно-ориентированного подхода к обучению является *подготовка и готовность преподавателя* к внедрению современных образовательных технологий.

Таким образом, изменившаяся позиция современного обучающегося, настроенного на личностное развитие и профессиональное самоопределение, не позволяют преподавателю оставаться на устоявшихся позициях, обосновывают необходимость ориентации педагогической деятельности на требования новой образовательной парадигмы, для которой характерны внедрение личностно-ориентированного подхода и организация обучения согласно схеме «Учение в деятельности». При этом процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности должен быть обеспечен постоянно действующей и развивающейся системой обучения преподавателей.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 768 с.

2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 87 с.
3. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: науч.-метод. пособие для системы повышения квалификации. — СПб.: Дрофа; СПб, 2003. — 288 с.
4. Коротаева Е. Хочу, могу, умею: Обучение, погруженное в общение. — М.: КСП; Изд-во ин-та психологии РАН, 1997. — 224 с.
5. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика. — М.: Академия, 2007. — 347 с.
6. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования качества подготовки педагогов: метод. пособие. — М.: Изд-во исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 68 с.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. — Волгоград, 1996. — С. 26—28.
8. Скок Г.Б., Сурнина Т.Ю. Управление качеством деятельности преподавателя в условиях использования новых образовательных технологий // Информационно-телекоммуникационные технологии в образовании: матер. междунар. конф. ИТГО-2002, Москва, 23—24 мая 2002 г. — М.: Изд-во СГУ, 2002. — С. 276—279.
9. Сурнина Т.Ю., Скок Г.Б., Зотова Е.А. Управление психолого-педагогическим блоком компетенций современного преподавателя университета // Университетское управление. Практика и анализ. — 2006. — № 2 (42). — С. 51—56.
10. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России (К проблеме мониторинга качества образования) / под науч. ред. проф. И.А. Зимней. — М.: Изд-во исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 88 с.

74. Комадорова И. В.
Набережные Челны

ДИАЛЕКТИКА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК

В современном обществе практически во всех сферах происходит серьезная переоценка былых ценностей, изменяется содержание общественного бытия и сознания, вместе с ним неминуемо должна меняться и высшая профессиональная школа.

Вместе с тем возникает проблема и реальная необходимость изменения сознания самих людей, повышения их общей и педагогической культуры. В этой связи одной из главных задач деятельности высшей школы должны стать формирование культуры и творческое развитие специалиста. Трактовка интеллектуальной деятельности как вида труда определила стремление ограничить сферу знаний лишь полезными науками, а также невнимание к индивидуальности, которая даже рассматривается как помеха в деле подготовки специалистов. Требования подготовки идеологически подкованных кадров отодвинули на задний план духовное становление личности

На наш взгляд, недостаток системы специального профессионального образования в том, что в ней задействована только одна линия — рационально-логическая, а имеющиеся программы и методики строятся на основе только научного, логического познания или, говоря языком педагогики, — на основе информационного подхода.

Но существует и иная форма познания и освоения мира — эмоционально-образная. Естественно, что и итог познания человеческого опыта в этих двух формах не может быть идентичным. В линии, идущей от рационально-логического познания, итогом будет знание, а значит и понимание закономерностей природы, общества, способности людей их использовать для достижения своих целей. В свою очередь в линии, идущей от эмоционально-образного мышления (деятельностный подход к обучению), итогом становится не только знание, не просто понимание отношений человечества к миру, а личное желание, личное отношение ко всем явлениям мира, критерии подсознания, критерии собственных поступков.

Вся гуманитарная деятельность есть зона ценностного отношения. Однако в итоге логического поиска мы нечто понимаем как ценность, а через деятельность же мы это проживаем, переживаем как собственный опыт и лично выработанную ценность. Значит куда глубже и прочнее ценность эта включается в формирование личности.

При неравномерном развитии этих двух сфер познания человек часто живет как бы в двух плоскостях. Логические знания ему повелевают принять одни решения, он прекрасно понимает, что именно так нужно поступить, но его подлинные желания — эмоциональные предпочтения повелевают принять иные решения. Или, чаще всего, он принимает решения, диктуемые дурно или вообще неразвитыми чувствами, и логикой маскирует, оправдывает их даже перед собой. Данная проблема стоит сейчас очень остро.

Таким образом, каждая из этих двух сфер формирует именно то, ради чего и существует — способности человеческого мышления. Одна — рационально-научного, другая — эмоционально-образного, т. е. деятельностного. Только в гармонии этих двух путей познания и может сформироваться подлинно человеческий ум, развитый ум и подлинно человечески развитая чувственность. А это возможно лишь при профессиональном педагогическом подходе к процессу обучения в вузе.

Следует особо подчеркнуть тот факт, что без серьезного систематического образования будущих специалистов в таких областях научного знания, как социология, культурология, политология, психология, педагогика, демография и др. не может быть и речи об эффективной и органичной связи с наукой и практикой. Но квалифицированных преподавателей до недавнего времени не было вообще и катастрофически не хватает сегодня.

Мы полагаем, что можно выйти из сложной ситуации за счет интегрирования университетского и педагогического образования, путем целенаправленной подготовки педагогических кадров для вузов российской провинции. Крепнут молодые университеты, которые попытались совместить ориентации на фундаментальную науку и образование с потребностями подготовки кадров самых разных направлений (научные, педагогические, технические, медицинские) для нужд своего региона.

Надо ли нам сегодня дублировать в университетах подготовку пединститутов? Или, возможно, прекратить педагогическую подготовку кадров в классических университетах России, оставив эту задачу пединститутам? Отвечая на эти вопросы, думается, следует избежать крайностей. Очевидно, в ближайшие годы целесообразнее было бы, опираясь на существующую систему вузов, учитывая современные тенденции развития образования и его особенности в России, сочетать подготовку педагогических кадров в университетах и педагогических образовательных учреждениях.

Культурология изучается сегодня практически во всех вузах России, вне зависимости от того, позиционируют они себя как классические или технические университеты, либо подчеркивают профессиональную направленность в рамках академий и школ. Это обусловлено не только тем, что культурология формально присутствует в перечне учебных дисциплин государственного образовательного стандарта; изменения, происходящие в современном обществе, так сложны и многослойны, так динамичны и разноплановы, что их постижение требует выхода за пределы ситуативного анализа, поиска глубинных, универсальных оснований культурного разнообразия. Особенно это касается периодов осознания обществом кризисности того или иного рода.

Термин «культурология» впервые был применен в 1915 г. немецким философом В. Оствальдом, однако широкую известность получил с 1939 г., благодаря трудам американского культур-антрополога Л.А. Уайта. Уайт видел необходимость в том, чтобы вычленив из традиционной культурной антропологии, исследовавшей преимущественно культурные различия между народами, специальную науку — культурологию, ориентированную на изучение универсальных явлений культуры, единых для разных народов [1, С. 25]. Это позволяло ставить вопрос о культуре как общем понятии, универсальной «специфической модальности человеческого бытия».

Культурология в течение 1960—1980-х гг. начала постепенно распространяться в советской науке, а в 1990-х гг. произошел своего рода «культурологический бум» прежде всего в сфере российского образования. В принципе можно проследить два основных источника отечественной культурологии. В 1960-е гг. армянский социолог Э.С. Маркарян фактически ввел термин «культурология» в нашу науку и под видом критики «буржуазных концепций» начал знакомить научную общественность СССР с культурологическими концепциями Уайта и других американских «неоэволюционистов», а также с собственными комментариями к ним. В период с середины 1960-х по начало 1990-х гг. вышло уже несколько десятков

книг по культурологии, написанных отечественными учеными, и около десятка переводов в основном западных социологов культуры (Э. Дюркгейма, А. Моля и др.) [2, С. 103].

В середине 1980-х гг. в Институте научной информации по общественным наукам (ИНИОН АН СССР) открылась специальная лаборатория по изучению культуры, где под руководством И.Л. Галинской и С.Я. Левит начался массовый перевод на русский язык классических трудов западных философов культуры и антропологов, которые через несколько лет начали издаваться большими тиражами. Апогеем этой тенденции в начале 1990-х гг. стало преобразование Всесоюзного НИИ культуры, занимавшегося в основном проблемами музееведения, в Российский институт культурологии. Лидером научных исследований в институте стала Э.А. Орлова — наибольший «западник» в нашей культурологии, что на несколько лет определило направленность работы института в целом. Это была одна линия возникновения российской культурологии — на базе освоения теорий западной философии, антропологии, социологии, психологии и т. п.

Но была и другая линия. В условиях идеологической зашоренности, царившей в стране, либеральная интеллигенция искала какой-то относительно легитимный способ выражения собственного, немарксистского мироощущения и выражения его в культурно значимых текстах. В основном это были представители гуманитарного знания (историки, филологи, литературоведы, искусствоведы и др.). И они нашли искомый выход в сфере так называемого «культуроведения» (термин Ю.В. Рождественского), которое начало проявляться в повышенном интересе к объектам старины и исторической традиции, в движении охраны национального культурного наследия и т. п. В числе этих ученых следует назвать имена С.С. Аверинцева, А.И. Арнольдова, Л.И. Баткина, Г.Д. Гачева, А.Я. Гуревича, В.В. Иванова, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, В.М. Межуева и др. Усилиями этой волны либеральной интеллигенции формировалась другая ветвь российской культурологии, базировавшаяся прежде всего на традициях отечественной исторической, филологической и искусствоведческой наук, на лингвистических реконструкциях нравов и быта минувших времен, на изучении мифов и языческой обрядности в рамках развитой отечественной школы мифологии, на семантическом анализе искусства как источнике информации о культуре прошлого и т. п., но — главное — на различных вариациях теории локальных цивилизаций, идущей еще из XIX в. от Н.Я. Данилевского и возрожденной в середине XX в. Л.Н. Гумилевым.

Таким образом, в течение 1960—1980-х гг. в стране шло параллельное формирование двух сравнительно автономных культурологий: социальной, апеллировавшей к опыту англо-американской и немецкой антропологии, и гуманитарной, имевшей в своей основе отечественные корни и связанной с французскими школами семиотики и «новой истории». Все 1990-е гг. были посвящены попыткам объединения этих ветвей и превращения культурологии в некую «супернауку», синтезирующую в себе социальнонаучный и гуманитарный подходы к познанию общества и культуры.

В 1989 г. в связи с реорганизацией содержания всего блока мировоззренческих дисциплин в вузах СССР культурология была легализована как новое направление (специальность) высшего образования и как общеобразовательная дисциплина. В стране начали открываться первые культурологические кафедры, создаваться первые учебники по общеобразовательной культурологии, в чем безусловное первенство принадлежит Московскому Государственному техническому университету им.Баумана и непосредственно Н.Г. Багдасарьян, а также Российскому открытому университету (ныне — Университет РАО) и сотрудничавшими с ним в те годы С.П. Мамонтову и Б.С. Ерасову (авторам двух первых в России учебников по общеобразовательной культурологии). С 1996 г. культурология была введена в номенклатуру специальностей Миннауки и ВАК РФ. Были учреждены ученые степени доктора и кандидата культурологии, стали открываться диссертационные советы по культурологическим специальностям.

Российская система образования традиционно ориентирована на подготовку к профессиональной деятельности, даже на первой (бакалаврской) ступени. Как известно, профессиональный комплекс уходит корнями в античную древность и средние века, он формировался в первую очередь в деятельности священнослужителей, юристов и медиков. Однако с тех пор, как во главу угла в конце XIX века была поставлена научная компетентность — сначала в юриспруденции и медицине, затем в инженерном деле, — требуемой для профессиональной деятельности компетентности достигают только с помощью продвинутого образования, которое можно получить лишь в современном университете. Речь идет о том, что это образование включает в себя фундаментальное знание не только в сфере естественных наук и специализированной деятельности, но и в областях социально-поведенческого цикла.

Итак, в чем же ценность педагогического знания для современного профессионала-культуролога?

Первый фактор связан с общими процессами социализации, т. е. включения человека в систему норм и ценностей своего общества. Эту функцию также выполняет университетское образование, давая молодым людям такой важный инструмент, как профессиональные знания. Однако содержание личности не ограничивается ее социальным срезом, за пределами остается эмоциональная сфера жизни, потребности в дружбе, любви, взаимопонимании, эстетические предпочтения и многое другое, что не поддается рациональному анализу, но является неотъемлемым свойством ментальности личности, индивидуальной картины мира [3, С. 42]. Педагогическое знание способствует установлению своей социальной (в том числе профессиональной), этнической, политической, конфессиональной идентичности. Базовые знания об окружающем человека социальном мире, механизмах взаимоотношений, системе норм и ценностей, которые регулируют жизнь общества, иерархии этих ценностей и т. п., составляют одну из сторон предмета дисциплин педагогического блока. Педагогика, которая имеет не только социальную, но и гуманитарную составляющую в своем предметном поле, способствует осмыслению человеком своего места в обществе, что придает личности внутреннюю устойчивость, помогает в выборе ценностных ориентиров, облегчает процессы межличностного взаимодействия.

Второй фактор значимости педагогики связан с широким смыслом понятия педагогика — не только как специальной сферы жизни общества, когда имеют в виду передачу накопленного человечеством опыта из поколения другому поколению, но и как ценностной, нормативной и символической составляющей содержания любой другой сферы деятельности людей. Именно это имеется в виду, когда говорят о культуре взаимоотношений, культуре научения (коучинга), информационной культуре и т. п., то есть речь в данном случае идет о владении специалистом педагогическими методами и приемами. Социально-научное и гуманитарное знание, безусловно, влияет на уровень профессиональной культуры, оно выступает важной структурной составляющей общей компетентности специалиста. Владение его методологией позволяет еще на этапе профессиональной идеи, проекта минимизировать негативные социальные и нравственные последствия дальнейшей деятельности, формирует способность к адекватной оценке и принятию правильного решения в критической ситуации, актуализирует человеческий, а не только узкопрофессиональный смысл деятельности.

Получается, что педагогическая компонента в профессиональном мышлении и деятельности играет своего рода охранительную роль. С одной стороны, физическая безопасность для общества гарантируется социальной, нравственной, профессиональной компетентностью специалистов. С другой стороны, знание человеческой психологии, умение общаться, интеллектуальная гибкость — все то, что дает личности педагогическое знание — облегчает вхождение человека в социум, поиск оптимальных решений в трудных профессиональных и житейских обстоятельствах. Таким образом, педагогика «не для педагогов» помимо расширения общекультурного диапазона личности ставит задачу определения основных критериев профессиональной культуры, выделения социокультурных и этических норм деятельности, а овладение педагогической компетентностью способствует освоению технологий служебного взаимодействия, создает базу для профессиональной коммуникации, составляющей необходимую компоненту делового успеха.

Все вышеизложенное позволяет нам говорить о необходимости целенаправленного исследования по вопросу формирования педагогической компетентности студента классического университета. В нашем случае это будущие специалисты-культурологи.

Литература

1. Комадорова И.В. Культура как социальный феномен в символической антропологии Л. А. Уайта. — М.: Изд-во МГУ, 2001. — 199 с.
2. Комадорова И.В. Американская культурная антропология о факторах социокультурной динамики. — М.: Academia, 2004. — 312 с.
3. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 41—47.

75. Кусаинов А. К., Мамирова К. Н.

Алматы, Казахстан

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ЛЕКЦИИ

Обучение, построенное на взаимодействии студента с учебным окружением, которое служит областью осваемого опыта, называется интерактивным обучением [1]. Рассмотрим основные правила интерактивной лекции.

— **На интерактивной лекции информация не преподносится в готовом виде.**

Интерактивная лекция нацелена на формирование у студента самостоятельного (индивидуального) мнения (точки зрения, позиции) по какой бы то ни было изучаемой теме посредством совместных активных действий (обсуждение, обмен мнениями, дискуссии, мозговая атака в группе). Основным принципом интерактивной лекции является не «подача», не «научить», но «предложить». Студенты на интерактивной лекции в режиме совместных активных действий самостоятельно конструируют новые знания.

— **Интерактивная лекция нацелена на развитие, углубление темы.**

Традиционная лекция в форме монолога обычно придерживается мнения, что у студентов по рассматриваемой теме нет или почти нет никаких сведений (знаний): новый материал преподносится, так сказать, «с нуля».

Основной дидактической установкой интерактивной лекции является следующая: «Студенты по рассматриваемой теме имеют определенные знания (они самостоятельно готовились к занятию), поэтому на лекции они должны развивать и углублять их». Студенты достаточно осведомлены о тематике лекции и основных рассматриваемых вопросах, они самостоятельно «протудировали» рекомендованную литературу и выполнили задания, предложенные по теме занятия. Поэтому их можно считать подготовленными к активной работе. Лекция же основывается на их знаниях и своей целью видит развитие и углубление знаний студентов.

— **На интерактивной лекции материал предоставляется в распечатанном виде.**

Текст интерактивной лекции устно не передается (не читается), а обычно распространяется в аудитории на бумажных носителях в виде раздаточного материала. Преподаватель устно может ответить на вопросы студентов или дополнить лекционный материал.

— **Интерактивная лекция имеет диалогичную форму.**

На интерактивной лекции взаимодействие производится в следующих форматах: *преподаватель — студенты, студент—студент, студент—тема, студент—другая точка зрения (исследователь, учебник, и т. д.)*. На интерактивной лекции эффективно использование приемов *мозговой атаки и обсуждения и решения конкретных жизненных ситуаций*.

— **На интерактивной лекции учебный материал преподносится не целиком, а по частям.**

Текст лекции обычно делится на несколько частей (наиболее оптимально деление на 3—4 части) и предлагается студентам в виде раздаточного материала. В ходе чтения и исследования каждой части студенты совершают активные действия: фиксация и обсуждение возникших вопросов, обсуждение наиболее сложных моментов, формирование собственного мнения и понимания по предложенному материалу, заполнение таблиц, графиков, схем, планирование и др. Подобные активные действия проводятся как индивидуально, так и, по преимуществу, в совместной форме.

— **На интерактивной лекции используется совместная работа студентов.**

Активные действия студентов должны происходить в совместной форме: задания выполняются в составе малых групп или в парах. После прочтения (ознакомления) определенной части лекции, студенты работают индивидуально, чтобы затем в совместной деятельности (в парах или в мини-группах) поделиться со своими мыслями (пониманием) и идеями: в результате подобных обсуждений появляются новые знания и самостоятельные точки зрения.

— **На интерактивной лекции новые знания конструируются посредством рефлексии студентов.**

На лекциях целесообразно, чтобы студенты размышляли (примерно над такими вопросами, как «Чему я научился на занятии?», «Какую пользу мне могут принести эти знания?», «Как я могу применить эти знания?», «Для чего мне нужны эти знания?», «Как я могу развить/продолжить эти

знания?», «Что я еще хочу знать?») и делились друг с другом своими ответами. В результате подобной рефлексивной работы студенты конструируют новые знания по материалам лекции.

— **На интерактивной лекции оценка совершается через письменные работы.**

Письменные работы студентов, выполненные в конце лекции (после устной рефлексии), помогают адекватно выявить уровень их усвоения учебного материала.

— **Интерактивная лекция заканчивается обратной связью.**

В конце занятия целесообразно задать студентам вопросы с целью определения их мнений по поводу проведенного занятия, узнать какие у них возникли вопросы. Ответы студентов можно использовать в планировании последующего занятия, которое можно сконструировать на основе идей и мнений студентов [2]. Выделяют следующие типы интерактивной лекции:

Проблемная лекция. На проблемной лекции приводятся несколько противоположных мнений (точек зрения) по какому-либо вопросу или рассматриваются теории, идущие вразрез с общепринятыми. Главной целью такой лекции является выведение студента из привычной формы размышления, организация самостоятельного процесса освоения знаний: студенты конструируют собственное понимание посредством выбора приведенных мнений и выбора аргументов в защиту своей позиции.

На проблемной лекции основное внимание уделяется рассмотрению сложных теоретических вопросов, для чего студентам задаются вопросы, вызывающие дискуссии, в результате которых они должны сформировать собственную точку зрения. Студенты, таким образом, будут приобщаться к работе над поиском ответов (а не принимать их в готовом виде) и исследовательской деятельности.

Дискуссионная лекция. На дискуссионных лекциях рассматриваются и обсуждаются актуальные теоретические вопросы и практические проблемы, достаточно сложные, имеющие множество решений, вызывающие у студентов исследовательские вопросы. На таких занятиях учебный материал подвергается разностороннему обсуждению, рассматривается и оценивается с различных позиций и точек зрения.

В дискуссии должны принимать участие все студенты. Они тем самым формируют у себя навыки сопоставления, сравнения и анализа различных установок и позиций, их выбора и оценки. Студенты знакомятся с методикой проведения научных дискуссий, учатся защищать свои взгляды, приводить доводы и аргументы в их защиту с целью критики противоположных точек зрения.

После приведения студентами своих оригинальных мнений, а также доводов в их пользу преподаватель для дальнейшего продолжения дискуссии должен выявить в аудитории две противоположные позиции. Лекция развивается в направлении развития, роста, углубления взглядов и аргументов студентов. Даже короткие (на 2—3 мин.) дискуссии вносят оживление в учебный процесс, тем самым активизируя студентов и подвигая их к глубокому освоению учебного материала.

В процессе подготовки к дискуссионной лекции преподаватель должен особое внимание обратить на следующие вопросы:

- определить основные дискуссионные вопросы и проблемы;
- заранее подготовить дискуссионные вопросы;
- определить проблемы, могущие вызвать рефлексию студентов;
- подготовить примеры и доводы, вызывающие (поддерживающие) дискуссию.

В конце дискуссионной лекции преподаватель может подвести итог дискуссии, кратко охарактеризовать основные позиции, обратив внимание на их преимущества и минусы.

Лекция-конференция. Конференцию следует понимать как общение в формате «вопросы—ответы». Лекции-конференции нацелены на формирование у студентов навыков задавания вопросов.

Лекция-консультация. Этот вид лекции похож на лекцию, организованную в форме конференции. Если учесть, что консультация подразумевает *обсуждение, совещание, оказание помощи*, то и лекция-консультация проводится в контексте этих понятий.

Лекция-консультация предлагает студентам не только новую информацию или пути решения проблемы, но и организывает обсуждение возникших вопросов и трудностей в контексте личного познавательного опыта.

Лекция-пресс-конференция. При проведении пресс-конференции на занятие приглашаются один или несколько преподавателей, специалисты, которые отвечают на вопросы студентов. Обычно преподаватель на такой лекции избирает роль посредника между студентами и приглашенными, а также организатора процесса обсуждения. В конце занятия он выражает свое мнение о позициях и мнениях участников [3].

На пресс-конференции целесообразно использовать игровые элементы. Например, студенты могут сыграть роли корреспондентов известных печатных агентств или газет.

Литература

1. Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь. — Екатеринбург, 1995.
2. Педагогическая технология / Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1993.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: МГУ, 2003.

76. Крылова А. В.

Стерлитамак

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕПРИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Требования, предъявляемые государством к качеству подготовки будущих специалистов, диктуют необходимость создания оптимальных условий для их успешного профессионального развития в процессе обучения. В этой связи особую важность приобретает вовлеченность студентов в образовательный процесс, их стремление не только к успешному овладению будущей специальностью, но и к последующей самореализации в ней.

Характер активности человека, как известно, обуславливается разнообразными потребностями, невозможность удовлетворения которых негативно сказывается на психическом состоянии человека, вызывает ощущения безысходности, потерянности, ненужности, лишения, которые объединяются общим термином «депривация».

Особый интерес, на наш взгляд, представляет исследование депривации у студентов-первокурсников. Поступление в вуз и обучение в нем сопровождается для некоторых из них необходимостью покинуть привычную среду (дом, родителей, друзей), переехать в другой город, включиться в иной уклад жизни, культуру, новые отношения. Особенно это касается выпускников сельских школ, которые могут переживать депривацию (чувство лишения) из-за нарушения привычных отношений, потери прежних контактов, невозможности удовлетворять свои материальные и социальные потребности в той мере, как это доступно их однокурсникам — выпускникам городских школ. Переживание депривации дезорганизует их поведение и деятельность, негативно сказывается на эмоциональном состоянии, межличностных отношениях, адаптации в вузе.

Для выявления уровня депривации у различных категорий студентов и определения условий ее преодоления нами было проведено экспериментальное исследование. В качестве диагностических методик использовались: методика исследования адаптированности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), опросник для определения уровня фрустрированности студентов в учебном процессе (Т.Д. Дубовицкая), методика «Уровень депривации у студентов» (Д.Я. Райгородский, в модификации Т.Д. Дубовицкой), тест SACS для определения стратегий преодоления (С. Хобфолл), методика «Защитное поведение» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова).

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить, что студенты-первокурсники, являющиеся выпускниками сельских школ, испытывают большую депривацию, чем студенты-первокурсники, являющиеся выпускниками городских школ. Причем у выпускников сельских школ наиболее депривированными оказались материальные потребности и потребности в безопасности. У выпускников городских школ наиболее депривированными оказались потребности в признании, в самореализации.

Также установлено, что уровень депривации у студентов положительно коррелирует с фрустрированностью в учебном процессе ($r = 0,431$; $p < 0,001$), со стратегиями преодоления «асоциальные действия» ($r = 0,468$; $p < 0,001$) и «агрессивные действия» ($r = 0,255$; $p < 0,05$), а также с Эго-защитными механизмами: регрессия ($r = 0,429$; $p < 0,001$), вытеснение ($r = 0,24$; $p < 0,05$). Депривация также имеет отрицательную связь с адаптацией в вузе, со стратегией «ассертивные действия» ($r = 0,450$; $p < 0,001$).

То есть чем выше уровень депривации у студентов, тем выше у них уровень фрустрации и ниже уровень адаптированности в вузе, тем выше склонность к выбору деструктивных/дезадаптивных копинг-стратегий, чаще используются в качестве Эго-защитных механизмов регрессия и вытеснение. В свою очередь, чем ниже уровень депривации, тем чаще используется стратегия «ассертивные действия».

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие психологические условия, обеспечивающие студентам преодоление депривации в образовательном процессе: осознание жизненных целей, ценностей и их приоритетов — для преодоления материальной депривации; ассертивность, эмоциональная саморегуляция, актуализация внутренних ресурсов — для преодоления депривации безопасности; коммуникативные способности (эмпатия, доверие, социальный интерес) — для преодоления коммуникативной депривации; способность к самопрезентации, адекватной самооценке — для преодоления депривации признания; переживание познавательного интереса, внутренняя учебная мотивация — для преодоления познавательной депривации; творческие способности и возможности их реализации — для преодоления депривации самореализации.

Развитие и реализация перечисленных индивидуально-психологических особенностей у студентов осуществлялось нами в рамках деятельности психологической службы вуза, а также в процессе совершенствования его целостной культурно-образовательной среды и показало значительное снижение уровня депривации у студентов экспериментальной группы.

77. Левченко Е. М.

Курск

СВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В отечественной психологии огромное место отводится субъектному подходу к рассмотрению активности человека и его возможностей (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.). В рамках этого подхода появляются новые предпосылки для исследования психической активности человека. Причиной этому стало достаточно быстрое и качественное изменение требований к личности и, в частности, к обучающемуся. К числу центральных механизмов субъектной активности можно отнести регуляцию деятельности. Регуляция поведения — это то психологическое качество, которое в высшей мере должно быть сформировано у будущих специалистов. Оно проявляется во всех аспектах процесса обучения. Главным образом в принятии решений, творческом познании, управлении своими возможностями.

В нашей работе мы рассматриваем проблему субъектной регуляции деятельности в среде обучающихся студентов. Теоретико-методологической основой нашего исследования явились исследования Г.С. Прыгина о типологических особенностях субъектной регуляции деятельности. В своей работе он рассматривает такое понятие, как «эффективная самостоятельность» или «автономность», представляя ее как одно из важнейших качеств личности и проявление высокой степени сформированности системы психической регуляции. В то же время субъектная регуляция «зависимых» определяет низкую результативность деятельности личности. В своей диссертации Г.С. Прыгин дал подробное описание личностных особенностей каждого из типов субъектной регуляции поведения [3]. Опираясь на данные исследования личности, мы предлагаем изучение типологических особенностей субъектной регуляции поведения в обучающейся среде. В нашем исследовании субъектная регуляция деятельности, являющаяся одной из важнейших личностных характеристик, затрагивает не менее важный личностный аспект — ее коммуникативный уровень. По мнению Г.М. Андреевой, «общение нельзя рассматривать лишь как простое «движение информации» между двумя устройствами, здесь мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности» [1]. Каждый субъект процесса общения оказывает коммуникативное влияние на собеседника с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие.

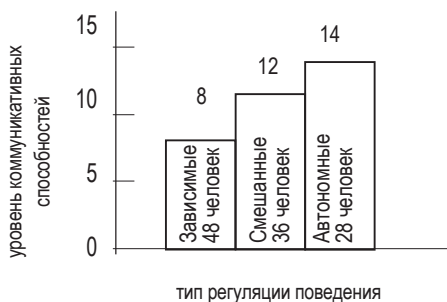
Отсюда можно предположить, что именно общение как неотъемлемый элемент совместной деятельности способно изменить поведение обучающегося и повлиять на его регуляторные механизмы.

Цель нашего исследования — выявить связь между уровнем коммуникативных способностей и типом субъектной регуляции деятельности обучающихся.

На основании проведенного теоретического анализа феномена автономности-зависимости и коммуникативных способностей нами была выдвинута гипотеза о том, что студенты с «автономным» типом саморегуляции имеют высокий уровень самоконтроля, они самостоятельны в принятии решений, имеют высокий уровень коммуникативных способностей, а студенты с «зависимым» типом саморегуляции — менее успешны в учебной деятельности, им необходима помощь со стороны, они имеют низкий уровень коммуникативных способностей, они с трудом устанавливают новые социальные контакты, избегают проявлять инициативу и принимать самостоятельные решения.

Описание проведения исследования. Исследование проводилось в КГСХА (г. Курск). Выборка составила 112 студентов финансового факультета. Для проверки гипотезы был использован опросник «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина [3] и тест на определение коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) [2].

Анализ и обсуждение результатов исследования. Соотношение студентов по типу саморегуляции поведения представлено в следующих пропорциях: 28 человек — «автономных»; 36 — «смешанных»; 48 — «зависимых».



Результаты исследования представлены на диаграмме. По каждому типу регуляции поведения и соответствующему уровню коммуникативных способностей были подсчитаны средние арифметические значения. Таким образом, мы видим, что для испытуемых с «автономным» типом регуляции поведения соответствует высокий уровень коммуникативных способностей (14 баллов); для испытуемых со «смешанным» типом регуляции — средний уровень коммуникативных способностей (12 баллов) и для «зависимых» характерен низкий уровень коммуникативных способностей (8 баллов).

Итак, по результатам исследования можно сделать вывод о том, что студенты с «автономным» типом регуляции поведения имеют высокий уровень коммуникативных способностей, они склонны проявлять инициативу в общении, способны принять решение в трудных, нестандартных ситуациях; для студентов со «смешанным» типом регуляции характерен средний уровень коммуникативных способностей, они стремятся к контакту с людьми, но их коммуникационные навыки недостаточно развиты и требуют дальнейшей воспитательной проработки. Больше всего нами выявлено студентов с «зависимым» типом регуляции поведения. Они отличаются низкой склонностью к общению и имеют низкий уровень коммуникативных способностей. Для таких испытуемых представляются сложности в установлении новых контактов, они избегают проявлять инициативу и принятие самостоятельных решений, поэтому данная категория студентов нуждается в психологической и педагогической поддержке.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — С. 79.
2. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007.
3. Прыгин Г.С. Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, 1983.

78. МАМБЕТАЛИНА А. С.

Актобе

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ИССЛЕДОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В связи с тем, что основной задачей нашего исследования является изучение особенностей различных сторон познавательной деятельности студентов вуза и выявление психологических условий, которые способствуют ее успешному формированию, необходимо провести некоторое уточнение контекстуального значения понятия деятельности, являющегося в рамках нашего исследования базовым понятием. «Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении. И лишь через поведение, через деятельность они объективно познаются. Таким образом, деятельность, поведение неизбежно включаются в круг психологического изучения», — писал С.Л. Рубинштейн [5].

Деятельностный подход к исследованию процессов познания реализован в исследованиях В.М. Гордона, В.П. Зинченко, Н.П. Ерастова и др. Но, к сожалению, часто деятельностный подход осуществляется только теоретически, тогда как эмпирические исследования еще далеки от выполнения всех требований деятельностного анализа психических явлений. В экспериментальных работах речь часто идет об исследовании отдельных психических процессов. Это совершенно естественный, аналитический подход к психическим явлениям. Но при таком исследовании, как правило, нарушается та «одушевляющая связь», без которой изучить психическую реальность не удается, то есть сущность того или иного явления не раскрывается, и вещь остается «мертвой», не способной к «самодвижению». Аналитический подход — закономерная стадия научного исследования, но необходимо помнить о том, что в действительности мы имеем дело с целостным объектом. Аналитический подход, господствовавший в науке в течение довольно длительного времени, привел к тому, что усилилась специализация и дифференциация научного знания, в результате чего нарушается взаимопонимание даже между специалистами в одной области науки. Этому положению в науке должен противостоять системный подход, который, как известно, с большим успехом применяется в различных науках, в том числе и в психологии. Как отмечают В.М. Гордон и В.П. Зинченко, существуют некоторые ограничения для системного подхода в психологии. На наш взгляд, для успешного применения системного подхода в психологическом исследовании необходимо использовать максимально конструктивный категориальный аппарат, позволяющий реализовать системный подход «на деле». Одной из таких исходных базовых категорий и является понятие деятельности. Рассматривая различные экспериментально-психологические исследования, мы сделали вывод, что процесс формирования познавательной по содержанию деятельности осуществляется в ходе связывания между собой целей, смыслов и мотивов индивидуальных деятельностей. То есть личностные качества субъекта познания являются решающим фактором понимания учебного материала. Однако эти личностные качества сами подвергаются постоянному изменению и развитию в процессе познавательной деятельности. Понимание — мысленное воспроизведение объективного процесса возникновения и формирования предмета целенаправленной деятельности и мышления. Понимание представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей. Понимание осуществляется в актах внутренней речи субъекта и раскрывает ему мотивы, цели и содержание обращенного к нему действия другого человека [2; 3].

Мы считаем, что принцип деятельностного подхода должен быть реализован на всех этапах психологического исследования познавательной деятельности, то есть исследоваться должна перцептивная, мнемическая и мыслительная деятельности. Мыслительная деятельность предполагает изменение какого-то содержания мышления (содержательная сторона), которое достигается с помощью различных приемов и операций (функционально — операционная сторона), функционирование которых определяется целями и мотивами деятельности (целемотивационная сторона). Когда речь идет о последнем виде деятельности, то рассматривают мотивы мыслительной деятельности в целом и взаимосвязанно с мотивационной структурой личности. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления», — писал Л.С. Выготский. «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей стороны нашего сознания». Мотивацию мышления, по образному выражению Л.С. Выготского, мы должны уподобить «ветру, приводящему в движение облака» [1].

Вообще, до недавнего времени целемотивирующая сторона была изучена значительно слабее, чем операциональная или содержательная. В последнее время этот аспект мыслительной деятельности получил в психологии всестороннюю разработку в научной школе О.К. Тихомирова. Есть основание полагать, что существует не только мотивация мышления, заставляющая человека мыслить, но и мотивация, сопровождающая весь процесс мышления. Так, за каждым элементом проблемной ситуации стоит мотивационный «потенциал», каждый элемент имеет своего рода мотивационную «валентность» (К. Левин), ценность для субъекта, которая находит выражение в эмоциональной оценке этого элемента. Такого рода мотивационные «процессы» происходят, по-видимому, под влиянием ситуативных познавательных потребностей. Экспериментальные исследования показывают, что такого рода эмоциональные оценки играют важную роль в мыслительной деятельности. В психологии накоплены данные, которые свидетельствуют о том, что мотивационный потенциал имеет и приемы мыслительной деятельности: «овладение приемом не сводится только к формированию соответствующей умственной операции, необходимо, кроме того, возникновение мотивов, потребностей в использовании данной операции как способа деятельности» [4, С. 3].

До сих пор остаются в тени мотивационные аспекты динамической стороны деятельности, мотивационные основы самого процесса мыслительной деятельности. Переход от известного к неизвестному, открытие нового сопровождается мотивационными сдвигами, исследованными еще недостаточно. Кроме того, к целемотивационной сфере относятся процессы целеобразования, которые в последнее время получили широкое экспериментальное и теоретическое исследование (см. работы О.К. Тихомирова, Э.Д. Телегиной, Т.Г. Волковой, И.А. Васильева, В.А. Терехова, Л.П. Гурьевой, А.Е. Войскунского, С.М. Джакупова и др.). Исследованы процессы целеобразования в различных видах деятельности, взаимодействие общих и промежуточных целей. Очевидно, что часто в мыслительной деятельности нет конкретных, четко определенных целей.

В условиях обучения в качестве общей цели обучающего и обучающихся выступает познавательная цель, которая необходимо входит в состав и деятельности преподавания, и деятельности учения. Именно она способствует формированию совместно-диалогической познавательной деятельности [3].

В свою очередь, как мы полагаем, одним из важнейших условий развития понимания является процесс преобразования совместно-диалогической познавательной деятельности студентов в индивидуально-диалогическую познавательную деятельность студента, которая активизирует рефлексивные механизмы мыслительной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. — М., 1982—1984.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1998. — 35 с.
3. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. — Алматы, 1992. — 194 с.
4. Познавательная деятельность личности / Под. ред. В.М. Соловьева. — Ульяновск, 1985.
5. Рубинштейн Е.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — 200 с.

79. Васюра С. А.

Ижевск

ЦЕННОСТЬ ОБЩЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В связи с происходящими в современном обществе процессами гуманизации возрастает роль собственной активности человека, его способности ставить и решать задачи в различных сферах своей жизнедеятельности, осуществлять задачи самоизменения и саморазвития. Одним из приоритетных направлений

современных гуманитарных и естественнонаучных исследований является проблема активности человека в познании, деятельности, общении.

На активность человека в общении оказывают влияние его субъективные ценности, которые в отечественной психологии также обозначаются понятиями «личностные ценности», «ценностные ориентации». Они воплощаются в определенных способах обращения человека с партнером по общению, регулируют его коммуникативную активность (К.А. Абульханова-Славская; А.А. Бодалев; В.А. Лабунская; Л.И. Рюмина и др.). Человек стремится к общению, если оно соответствует его субъективным ценностям, и избегает его, если оно идет вразрез с ними, либо находится на периферии личностной системы ценностей.

Субъективные ценности по функциональному значению могут быть разделены на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства) [5]. К терминальным ценностям, как считают М.С. Каган, А.М. Эткинд, можно отнести общение. «Будучи самоценным, внутренне мотивированным, общение несет в себе те подкрепляющие механизмы, которые делают возможным неограниченное и творческое развитие человеческих отношений... Внешняя мотивация взаимодействия, когда оно базируется на любых иных мотивах, кроме потребности в общении с данным партнером, будь то потребность в одобрении, в достижении, в эмоциональном обладании и т.д., водит субъекта по замкнутому кругу состояний нужды, удовлетворения и пресыщения» [1, С. 31].

Нами было предпринято изучение особенностей коммуникативной активности у студентов в связи с соотношением ценности и доступности общения. Коммуникативная активность понимается нами как сложное, многокомпонентное психологическое образование, как мера взаимодействия субъекта с другими людьми, исходящего из его собственной инициативы. Для диагностики коммуникативной активности применялся тест суждений А.И. Крупнова [2]. В нем реализован системный подход, позволяющий выявить структурные компоненты коммуникативной активности — динамические, эмоциональные, мотивационные, когнитивные, регулятивные, а также трудности ее реализации — операциональные и личностные [Там же]. Ценности студентов изучались с помощью методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) [4]. В методике Е.Б. Фанталовой используются понятия, означающие в основном терминальные ценности, выделенные в таком виде М. Рокичем [5]. В исследовании также применялась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Сферы, предназначенные для оценки их по параметрам «ценность» и «доступность», как отмечает Е.Б. Фанталова, можно варьировать в зависимости от целей и задач намеченного исследования. В этой связи нами в список ценностей была введена ценность общения (Каган М.С., Эткинд А.М. и др.) [1]. Таким образом, с помощью методики УСЦД Е.Б. Фанталовой можно диагностировать ценность и доступность такой жизненной сферы, как общение и, следовательно, определить либо внутренний конфликт, блокаду коммуникативных потребностей ($\text{Цо} > \text{До}$), либо снижение коммуникативных потребностей, «внутренний вакуум» в сфере общения ($\text{До} > \text{Цо}$), либо внутреннюю согласованность в этой сфере ($\text{До} = \text{Цо}$).

В исследовании приняли участие 124 студента Удмуртского госуниверситета. Для обработки результатов использовался статистический пакет SPSS, применялся кластерный и корреляционный анализ, t -критерий Стьюдента.

Выделены четыре группы студентов в зависимости от соотношения ценности и доступности общения. Первый кластер характеризует расхождение между относительно высокой ценностью общения и низкой доступностью общения ($\text{Цо} > \text{До}$), второй кластер — между невысокой ценностью общения и высокой доступностью общения $\text{До} > \text{Цо}$, третий кластер — относительную согласованность высокой ценности общения и высокой доступности общения ($\text{Цо} = \text{До}$), четвертый кластер характеризует относительно низкую ценность общения и низкую доступность общения ($\text{До} \geq \text{Цо}$). Следует отметить, что в 1-ой и 2-ой группах различия между ценностью общения и доступностью общения не достигают критического значения — 4. Тем не менее, можно констатировать несоответствие между «хочу» и «могу» в сфере общения у студентов этих групп.

В первую группу вошли 16, во вторую — 45, в третью — 51, в четвертую — 12 человек. Наиболее многочисленными оказались группа с высокой ценностью общения и высокой доступностью общения, с низкой ценностью общения и высокой доступностью общения. Далее был проведен сравнительный анализ показателей коммуникативной активности и ценностной сферы в выделенных группах. Наиболее существенно отличается коммуникативная активность представителей 3-ей ($\text{Цо} = \text{До}$) и 4-ой групп ($\text{До} \geq \text{Цо}$) — групп с относительно согласованными показателями ценности общения и доступности

общения, высокими и низкими соответственно. Пассивность в общении студентов 4-ой группы проявляется в отсутствии стремления к контактам, взаимодействию с людьми, неумении и нежелании ставить перед собой коммуникативные задачи. У них не развиты операции общения. Эти различия наблюдаются на фоне различий представителей этих групп в приоритетности таких ценностей, как интересная работа, красота природы и искусства.

Меньше различий (различия по двум показателям) по коммуникативной активности установлено между группами 1-ой ($\text{Цо} > \text{До}$) и 3-ей ($\text{Цо} = \text{До}$), 2-ой ($\text{До} > \text{Цо}$) и 4-ой ($\text{До} \geq \text{Цо}$):

- между группами 1-ой ($\text{Цо} > \text{До}$) и 3-ей ($\text{Цо} = \text{До}$) выявлены различия по эмоциональному (стеночность) и регулятивному (интернальность) компонентам коммуникативной активности, наиболее существенными различиями в ценностной сфере представителей этих групп является ценность и доступность свободы, а также различия по ценности «здоровье»;
- между группами 2-ой ($\text{До} > \text{Цо}$) и 4-ой ($\text{До} \geq \text{Цо}$) **установлены различия по динамическому (астеничность) и регулятивному (интернальность) компонентам коммуникативной активности; различия по приоритетности ценности «активная, деятельная жизнь».**

Менее других по показателям коммуникативной активности отличаются группы 2-ая ($\text{До} > \text{Цо}$) и 3-я ($\text{Цо} = \text{До}$), 1-ая ($\text{Цо} > \text{До}$) и 4-ая ($\text{До} \geq \text{Цо}$):

- между группами 2-ой ($\text{До} > \text{Цо}$) и 3-ей ($\text{Цо} = \text{До}$) установлено отличие по мотивационному (эгоцентричность) компоненту коммуникативной активности, по ценности «здоровье»;
- между группами 1-ой ($\text{Цо} > \text{До}$) и 4-ой ($\text{До} \geq \text{Цо}$) наблюдаются различия по динамическому (азергичность) компоненту коммуникативной активности, по ценности «материально-обеспеченная жизнь», ценности и доступности свободы.

Не установлено различий по показателям коммуникативной активности между группами 1-ой ($\text{Цо} > \text{До}$) и 2-ой ($\text{До} > \text{Цо}$). Тем не менее, сфера общения является сферой внутреннего дискомфорта, сферой расхождений между желаемым и действительным для представителей этих групп. Следует отметить, что умеренное рассогласование ценности и доступности может являться условием развития субъекта или источником его неуверенности, неспособности добиваться поставленных целей. Эти группы отличаются по приоритетности ценности «здоровье» и доступности такой ценности, как свобода. В сфере межличностных отношений коммуникативная активность представителей этих групп воплощается по-разному. У студентов 1-ой группы ценность общения реализуется в стремлении к прямолинейности и несдержанности в общении. Скептицизм и неконформность в отношениях проявляют студенты 2-ой группы.

Итак, выявлены особенности коммуникативной активности студентов с разным соотношением ценности и доступности общения. Эти особенности установлены по динамическому, эмоциональному, мотивационному, регулятивному компонентам коммуникативной активности, по показателям трудностей ее реализации. В координатах «ценность» и «доступность» общения субъект определенным образом выстраивает свою коммуникативную активность. Он не только опирается на свои природно обусловленные свойства, но и определенным образом регулирует собственную активность. Субъект вырабатывает эффективные приемы и способы общения или демонстрирует операциональные трудности реализации коммуникативной активности. В практическом плане результаты проведенного исследования могут быть применены в целях психологического консультирования.

Литература

1. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25—34.
2. Крупнов А.И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация образования. — 1995. — № 3. — С. 64—70.
3. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М.: Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта, 1998. — 246 с.
4. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — Самара: БАХРАХ-М, 2001. — 128 с.
5. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. — San Francisco, 1968.

80. Савченко Н. А.

Таганрог

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

До некоторого времени тема нравственности и духовности считалась принадлежащей философии, этике, религии. Научная психология, следуя за рационалистически-объективистской позицией естественных наук, исключала из области своего исследования вопросы, касающиеся духовного и нравственного измерения личности. Обращение к данной проблеме стало актуальным после того, как в структуре личности начали выделять духовный уровень как реально существующую действительность, когда начали поднимать вопросы, связанные с осмыслением физической жизни человека. Данные вопросы особенно актуальны в условиях современной жизни, при которой человеческие отношения все больше вытесняются, заменяясь на внешний, вещественный обмен. Актуальность исследования социальных представлений личности о таких феноменах, как духовность и нравственность не вызывает сомнения. Сложность этих образований состоит в том, что в психологической науке окончательно не определена специфика понятий «духовность», «нравственность» и «мораль». Довольно часто эти понятия смешиваются, подменяются друг другом и в обыденном сознании человека. В связи с этим было проведено пилотажное исследование, целью которого является выявление представлений о духовности и нравственности.

В качестве объекта исследования выступили студенты-психологи. Предметом исследования являются социальные представления о духовности и нравственности. Выборка составила 25 человек.

Гипотеза исследования заключается в том, что представления о нравственности отличаются большей конкретностью, чем представления о духовности.

В исследовании применялась разработанная анкета, выявляющая представления о духовности и нравственности. Результаты подвергались контент-анализу.

В результате обработки ответов на вопрос «Что такое нравственность?» были получены следующие категории ответов: «это правила поведения в обществе» (33 %), «соблюдение моральных норм, принципов» (27 %), «положительные качества личности» (42 %), «соответствие культуре» (27 %).

При обработке результатов ответов на вопрос «Что такое духовность?» были получены следующие категории: «связанность с верой» (42 %), «стремление к высшему» (50 %), «особое состояние души» (33 %).

Также анкета содержала вопросы, направленные на определение понятий, противоположных данным феноменам: «Что такое безнравственность?», а также «Что такое бездуховность?». Результаты контент-анализа показали, что под безнравственностью понимают «неумение считаться с другими людьми» (27 %), «некультурность человека» (27 %), «несоблюдение принципов» (42 %). Бездуховность же испытуемыми рассматривается как «отсутствие веры» (42 %), «отсутствие гуманистических качеств» (42 %).

Таким образом, нравственность представляет собой некоторое следование образцам поведения, принятым в данном обществе, подчеркивается культурный аспект этого феномена. Духовность же понимается как явление, связанное с верой в Бога, стремлением к лучшему, достижением некоторого особого состояния души. Традиционное определение нравственности с позиций принципов, правил поведения, соответствия культуре сближает это понятие с моралью. Однако в психологическом плане понятие морали и нравственности представляются качественно различными феноменами.

Испытуемые, характеризуя духовность, указывают на «особое состояние личности» человека, однако содержательных характеристик состояния не дают, что говорит о сложности определения данного феномена. Вероятно, данный факт связан с особенностями отношения массового сознания к этим феноменам. Если понятия морали и нравственности являются широко обсуждаемыми, феноменами, которыми пропитана вся ткань человеческих отношений, то понятие духовности остается узко специфично религии, вынесено за контекст межличностных отношений и определяемо как отношение к сверхъестественному. Связывание духовности с религиозной верой, бесспорно, является одним из главных аспектов духовности. Однако остальная, не религиозная составляющая является сложноопределимой для людей, поскольку данная тема исконно считается сугубо личным делом человека. Действительно, вопрос духовности затрагивает интимно-личностную сферу, что создает определенное затруднение в изучении данной проблемы. Таким образом, актуальным является определение тех особенностей и качеств, которые характеризуют духовность личности.

81. Атагунов В. И.

Казань

ВОСПРИЯТИЕ «СВОБОДЫ»**УЧАЩИМИСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Ценность «свобода», являясь преимущественно образованием западной культуры, все активнее внедряется в нашу ментальность. И, как правило, наиболее сензитивной социальной группой к аккомодации данной ценности является учащаяся молодежь. В нашем исследовании мы попытались выяснить, как современные студенты понимают свободу и существуют ли отличия в содержании социальных представлений о свободе у студентов ВУЗ и ССУЗ. Респондентами являлись 716 студентов профессиональных учебных заведений (ССУЗ и ВУЗ) различных профилей республик Татарстан и Башкортостан. В качестве основного инструмента исследования выступала авторская полупроективная методика «Социальные представления о “свободе”». Испытуемым предлагалось из представленного списка персонажей (киногерои, исторические деятели, литературные персонажи и т. д.) выбрать не более трех, которые, на их взгляд, являются самыми «свободными», и обосновать свой выбор несколькими словами. После этого респондентам надо было разместить выбранные персонажи на шкале «абсолютная свобода — абсолютная несвобода». Далее испытуемые обозначали меткой свой реальный уровень восприятия свободы («Я-реальное») и желаемый («Я-идеальное»).

Результаты исследования. В табл. 1 отражены результаты восприятия собственной реальной и желаемой свободы в зависимости от уровня учебного заведения респондентов с учетом следующего: мы исходили из того, что шкала «абсолютная свобода — абсолютная несвобода» в нашей методике составляет 100 условных метрических единиц.

Таблица 1

Сравнительный анализ средних значений уровней восприятия собственной реальной и желаемой свободы студентов в зависимости от уровня учебного заведения

Уровень учебного заведения	Уровень реальной свободы («Яр»)	Уровень желаемой свободы («Яи»)	Уровень разницы между реальной и желаемой свободы («S»)
Студенты ССУЗ	57,6	85,2	27,6
Студенты ВУЗ	55,2	82,0	26,8
t-критерий Стьюдента	0,1444	0,0365	0,8917

Результаты, отраженные в данной таблице, свидетельствуют о том, что учащиеся ССУЗ имеют больший уровень притязаний по свободе, чем студенты высших учебных заведений. На наш взгляд, это может быть следствием того, что возраст и уровень образования студентов ССУЗ не позволяет всесторонне рассматривать личностную свободу. Они видят в достижении собственной свободы лишь одни блага и не осознают, что свобода также предполагает и ношу собственной ответственности. В доказательство этого свидетельствуют и результаты, полученные нами при изучении содержания представлений об искомой категории студентами ССУЗ и ВУЗ, описанные ниже.

Проведя контент-анализ обоснований выбора респондентов того или иного персонажа в качестве «свободного», мы выделили несколько типов представлений о «свободе» (см. табл. 2). Стоит сразу отметить, что 44,6 % учащихся ССУЗ и 43,4 % учащихся ВУЗ имеют одновременно несколько трактовок категории «свобода» (полиmodalный аспект). Этот факт свидетельствует о сложности самого феномена «свободы» и структуре его представлений у современной учащейся молодежи.

Следует акцентировать внимание, что в некоторых ответах респондентов обеих групп прослеживается политическая и негативная (свобода как зло, анархия и хаос) интерпретация свободы, однако мы не можем их выделить в отдельную группу, так как они не являются доминирующими в представлениях отдельных представителей выборки.

**Аспекты представлений «свободы» двух выборок
(% от общего числа каждой выборки и ранг)**

Аспекты свободы	Студенты ССУЗ		Студенты ВУЗ	
	%	Ранг	%	Ранг
Духовная (духовная сила, стремление к саморазвитию, творческие способности)	17,0	3	24,0	2
Как могущество (сила и власть, материальная обеспеченность)	22,0	2	14,5	3
Социальная (независимость в социальных отношениях)	15,0	4	13,7	4
Инфантильная (отсутствие ответственности за свои действия)	1,4	5	4,2	5
Абсолютная (отсутствие ограничений в физическом пространстве)	0	6	0,2	6
Полимодальная (одновременно содержит несколько аспектов свободы)	44,6	1	43,4	1

Из представленной таблицы видно, что у студентов ССУЗ доминирует такой аспект свободы, как «могущество». Власть и материальная обеспеченность, как маркеры свободы для данной социальной группы, может быть следствием еще незрелого в силу возраста понимания данного феномена, а также материальной и иерархической зависимостью этих респондентов от близкого окружения. Эта же причина, на наш взгляд, лежит в основе полученных различий со студентами ВУЗ по духовному аспекту свободы. Студенты ВУЗ, в свою очередь, в отличие от учащихся ССУЗ, чаще понимают свободу как «избавление от ответственности и проблем». Данный факт может являться следствием того, что учащиеся высшей школы, в силу возраста, имеют более насыщенную жизнь. Большинство современных студентов ВУЗ, помимо учебной деятельности, заняты подработкой, что накладывает на них дополнительную профессиональную ответственность. Кроме того, данный возраст характеризуется тем, что молодые люди начинают вступать в серьезные межличностные отношения, в том числе и с противоположным полом, что также добавляет груз ответственности на их деятельность.

82. Бахаровская Е. И.

Ижевск

ТРЕНИНГ АРТИСТИЗМА ПЕДАГОГА (ТРАП) КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ ФОРМА ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Роль педагога сегодня значительно возрастает. Ребенок, как и взрослый, нуждается в чутком собеседнике. В наш век компьютерных технологий (Интернета, компьютерных игр) учитель должен уметь быть интересен ребенку, иначе контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен, иначе знание предмета и мира, которое педагог передает детям, будет им неинтересно. Однако к этой новой роли он не вполне готов и не будет готов, если не изменится система его профессиональной подготовки, поскольку одной теорией и декларированием идей гуманизации не обойтись.

Профессия учителя — одна из тех редких профессий, где личность педагога, его опыт, характер, мировоззрение являются инструментом профессиональной деятельности. «Я — инструмент свой», — говорил о сущности актерской профессии великий русский актер Михаил Чехов. Эти слова в полной мере можно отнести к профессии учителя.

Однако сегодня идейно провозглашенные принципы личностно-ориентированного, диалогового взаимодействия с ребенком, принципы обучения, построенные на развитии творческого, а не репродуктивного освоения знаний, до сих пор окончательно не разработаны как практический инструмент учителя.

Прежде чем учить творчеству, надо самому понять и почувствовать, что есть творческое состояние, где таятся собственные творческие ресурсы, как их открывать и пополнять и каковы могут быть результаты.

Студентам-будущим педагогам необходимо научиться тонко «прикасаться» к личности ученика в процессе передачи человеческого опыта, сохраняя за ним право самостоятельного, творческого выбора. «Технология прикосновения» к личности ребенка объединяет педагогику и искусство и складывается из артистических умений учителя:

- 1) умения ярко и пленительно выразить свое Я, чтобы оно было привлекательно для ученика, а также было доступно для его восприятия и понимания (обаяние и заразительность);
- 2) умения чувствовать психическое состояние ученика и понимать, что с ним происходит (эмпатия и рефлексия);
- 3) умения выстроить и развивать свои взаимоотношения с учениками, а при необходимости уметь их перестроить, скорректировать (умение импровизировать и избегать штампов);
- 4) умения не только взаимодействовать с учениками, но и воздействовать на них (коммуникативная компетентность, эмоциональность преподавания, чувство юмора);
- 5) умения быть оптимистичным, управлять своим собственным психическим состоянием и вызывать творческое самочувствие (активное использование педагогической режиссуры).

В целом педагогический артистизм может быть определен как способность целесообразного личностного взаимодействия педагога с учениками, основанная на выразительной образно-эмоциональной «инструментовке» педагогического процесса; умение войти на время в необходимую роль, используя для достижения совместного с учащимися успеха в соответствии с определенными педагогическими задачами и конкретной ситуацией.

Артистизму нельзя обучить. Но можно научиться понимать его проявления, осознавать и по достоинству оценивать его значимость в педагогическом процессе. Можно развить некоторые качества личности — образное мышление, наблюдательность, воображение, эстетику речи, пластическую культуру и др. — напрямую связанные с педагогическим артистизмом.

С целью развития педагогического артистизма студентов-будущих учителей нами был разработан тренинг артистизма педагога (ТРАП). Его методологической основой являются системы К.С. Станиславского и М.А. Чехова, получившие свое развитие в трудах Е.Б. Вахтангова, О.И. Кнебель, Б. Брехта, Б. Шоу и др., где предложены интересные подходы, способствующие формированию человека-творца. Свой вклад в понимание роли и значения элементов театрального мастерства в деятельности учителя внесли Ю.П. Азаров, В.М. Букатов, П.М. Ершов, А.П. Ершова, И.А. Зязюн, Ю.Л. Львова, В.А. Кан-Калик, В.Ф. Моргунов, Е.А. Ямбург и др.

В своей основе системы К.С. Станиславского и М.А. Чехова представляют методологию подготовки и реализации творческого результата.

Изучая природу сценического действия, К.С. Станиславский систематизировал те элементы творчества, которые позволяют сделать это действие целесообразным, продуктивным в обстоятельствах жизни роли. Универсальность подхода К.С. Станиславского, опирающегося в своих исследованиях на природные, психологические закономерности взаимодействия человека с окружающим миром, позволяет говорить о том, что элементы эти должны присутствовать и в процессе педагогического действия в обстоятельствах урока.

К числу творческих элементов относятся:

- внимание к объекту;
- органы восприятия: зрение, слух и др.;
- память на ощущения и создание на ее основе образных видений;
- воображение;
- способность к взаимодействию;
- логичность и последовательность действий и чувств;
- чувство правды;

- вера и наивность
- ощущение перспективы действия и мысли;
- чувство ритма;
- обаяние и выдержка;
- мышечная свобода и пластичность;
- владение голосом, произношение;
- чувство фразы;
- умение действовать словом.

Овладение этими элементами творчества приводит к созданию нормального творческого самочувствия.

С.В. Гиппиус, Л.П. Новицкая, В.А. Петров, Г.В. Кристи определили роль и значение тренинга как формы занятия, стимулирующего активность студентов и играющего важную роль в развитии их профессионально-личностных качеств.

Тренинг, как совокупность специально организованных форм общения и обучения, имеет важное преимущество, которое состоит в групповом характере его организации. Групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению собственной проблемы. Человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе, «заикливания» на своих трудностях. Выявление общего «поля проблем» уже в первый день работы убеждает студента в том, что его проблема не только не уникальна, но достаточно типична, что многие из присутствующих имеют аналогичную. Это совпадение проблем уже само по себе выступает мощным положительным фактором.

В тренинге студент может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров. Если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже провала, то тренинговые занятия выступают в качестве «психологического полигона», где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, преодолеть ксенофобию, научиться по-новому относиться к себе и к людям. Главное, что все это происходит в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки.

Важно, что в тренинговой группе студенты могут идентифицировать себя с другими, сыграть роль другого человека (педагога, ученика, родителя, зрителя, слушателя и др.) для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то. Возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия, рефлексия способствуют личностно-профессиональному росту студентов и развитию самосознания.

Итак, в тренинге:

- 1) целенаправленно создается среда и атмосфера, обеспечивающая глубокую проработку проблем профессиональной деятельности как на уровне личности, так и на уровне студенческой группы;
- 2) развиваются способности анализировать ситуацию и собственное поведение, возникает возможность изменения стереотипов, имеющихся у студентов и мешающих им гибко реагировать и быстро перестраиваться в различных условиях;
- 3) формируются навыки межличностного взаимодействия;
- 4) происходит овладение студентами определенными социально-психологическими и профессионально-педагогическими знаниями;
- 5) занятия в форме тренинга позволяют зафиксировать личностные особенности студентов, уровень их развития, готовность к научению, самоизменению.

Разработанный нами тренинг артистизма педагога (ТРАП) состоит из трех частей.

Первую из них составляют упражнения, направленные на формирование и развитие умений, навыков и установок эффективного педагогического общения: создания благоприятной, стимулирующей работоспособности атмосферы педагогического общения; умения слушать и слышать, смотреть и видеть.

Вторая часть тренинга посвящена развитию чувствительности, то есть чувствительности в восприятии окружающего мира. Это дает возможность поддержания установившихся контактов с учащимися, эффективного планирования, режиссирования педагогического процесса, а также разрешения проблемных и конфликтных ситуаций во взаимодействии с детьми путем развития эмпатии, рефлексии, интуиции.

Третья часть посвящена тренингу креативности, то есть беглости, гибкости и оригинальности мышления, толерантности, раскрепощенности воображения, умения жить и творить в предлагаемых педагогической ситуацией условиях.

Тренинг артистизма педагога успешно прошел первый этап апробации. В эксперименте принимали участие студенты очной и заочной форм обучения музыкально-театрального отделения, ИЗО, отделения теории и истории НХТ ИИИД УдГУ и студенты Республиканского музыкального колледжа. В двух экспериментальных и двух контрольных группах по тридцать человек (всего — 120 испытуемых) в период с 2006 по 2008 год были измерены пять показателей, входящих в структуру педагогического артистизма:

- 1) самоконтроль в общении по методике М. Снайдера;
- 2) наблюдательность по методике Л.И. Маленковой;
- 3) уровень эмпатии по методике Мехрабиана;
- 4) уровень коммуникативной компетентности по методике Г.С. Трофимовой;
- 5) уровень владения педагогическим артистизмом по методике Е.И. Бахаровской, Г.С. Трофимовой.

В итоге первого этапа научного эксперимента по всем пяти показателям были получены достоверно значимые изменения. Так, например, показатель уровня владения педагогическим артистизмом в первой экспериментальной группе вырос с 6,33 до 7,97 единиц, что соответствует средне-высокому уровню владения ПА. Во второй экспериментальной группе этот же показатель вырос с 6,4 до 8,19 единиц, что соответствует высокому уровню владения ПА. В каждой экспериментальной группе, разделенной для проведения тренинга на подгруппы по 15 человек, занятия проводились еженедельно в течение семестра перед выходом на педагогическую практику. Те же показатели уровня владения педагогическим артистизмом в контрольных группах, где тренинг (ТРАП) не проводился, значительно ниже. В первой контрольной группе средний показатель изменился с 6,40 до 6,76 единиц, а во второй — с 6,39 до 6,94 единиц измерения. Данные показатели соответствуют низкому уровню владения ПА.

Подошел к завершению второй этап эксперимента, который проводился в период с 2009 по 2010 год. В качестве испытуемых в нем приняли участие не только студенты, но и учителя школ, руководители кружков и Домов культуры Удмуртской республики (г. Ижевска, пос. Перевозное Воткинского района, пос. Ува Увинского района). В трех экспериментальных и трех контрольных группах по 30 человек (всего 180 испытуемых) были измерены те же показатели. Собранные результаты обрабатываются. Содержание тренинга артистизма педагога (ТРАП) было откорректировано и дополнено.

В случае успешного завершения эксперимента тренинг артистизма педагога (ТРАП) может быть рекомендован для включения в вузовскую программу подготовки студентов-будущих учителей.

83. Кропачева М. Л.

Ижевск

ОБ ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Как известно, квалифицированный врач должен обладать не только основательной специальной, но и универсальной этико-деонтологической подготовкой. В литературе, посвященной медицинской деонтологии, отмечается, что деонтологическое воспитание должно стать «тотальным» во всех дисциплинах с первого курса и до полного формирования в сознании будущих врачей деонтологических стереотипов. На решение этой задачи направлена экспериментальная программа освоения азов этико-деонтологической культуры через латинские пословицы, поговорки и афоризмы в рамках курса «Латинский язык и основы медицинской терминологии». В соответствии с программой изучение специально отобранных крылатых латинских выражений не ограничивается их механическим заучиванием: выражения иллюстрируются текстами, построенными на материале книг известных врачей и призванными помочь студентам с первых дней обучения в вузе сформировать правильное представление о своей будущей профессии. Чтение текстов на занятиях сопровождается обсуждением, нередко перерастающим в бурные дискуссии, поскольку яркие примеры соблюдения деонтологических норм лучшими представителями отечественной медицины нередко приходят в противоречие с поведением тех врачей, с которыми студенты сталкиваются в жизни.

По завершении работы по экспериментальной программе студентам было предложено описать один день из жизни врача, желательно от первого лица, представив себя спустя несколько лет квалифицированным специалистом. Сочинения были написаны на русском языке, но в текст органично включались латинские фразы. После этого был проведен контент-анализ студенческих работ с целью выявления личностных качеств, которыми обладает описываемый студентами врач, и этико-деонтологических норм, которыми он руководствуется.

Контент-анализ показал, что чаще всего студенты подчеркивали такие стороны медицинской профессии, как гуманизм и человеколюбие. Из 40 полученных работ эти качества упоминаются в 18 (45 %) и чаще всего выражаются латинскими афоризмами «Noli nocere», «Omnes, quantum potes, juva», «Salus aegroti suprema lex medicorum», «Beatus, qui prodest, quibus potest». В 12 работах (30 %) находит отражение процесс формирования у первокурсников чувства долга, выражающийся в осознании необходимости выполнять свои обязанности, нередко преодолевая себя («Долг зовет», «Debes, ergo potes», «врач должен отдать всего себя для работы» и др.). 12 студентов (30 %) описали врача, обладающего важным умением убедить, утешить и успокоить больного, внушить ему надежду на выздоровление: «не отчаивайтесь», «успокоила родителей, сказав: «Nil desperandum», «Тяжелобольным пациентам я пытаюсь внушить надежду на лучшее», «Все будет хорошо. Nil desperandum», «Comple aegrotum bona spe», «Medicus nihil aliud est, quam animi consolatio» и др. 9 будущих врачей (22,5 %) отмечают необходимость проявления решительности, уверенности, энергичных действий при выполнении своих обязанностей: «Audentes fortuna juvat», «Periculum in mora», «Res, non verba», «не сомневаясь в точности диагноза». 8 описанных студентами врачей (20 %) говорят об интересе и любви к своей профессии: «с новыми силами прийти на любимую работу», «иду домой довольная от того, что я принесла пользу моим маленьким пациентам», «лечить больных мне точно доставляет удовольствие», «мне очень нравится помогать людям и дарить им надежду и радость» и др. 7 студентов (17,5 %) обращают внимание на такую важную черту «врачебного характера», как стремление к постоянному самообразованию и самосовершенствованию: «я читаю различные медицинские справочники», «перечитывала книги по медицине», «Repetitio est mater studiorum» и др.

Таким образом, можно сказать, что программа освоения азов этико-деонтологической культуры для части студентов не прошла бесследно. Можно предположить, что при использовании воспитательного потенциала каждой преподаваемой в медицинском вузе дисциплины, нравственные нормы и принципы действительно станут внутренней потребностью личности выпускника вуза.

84. Овсянникова Т. В.
Ижевск

ПОЗИЦИЯ «ПОСРЕДНИКА» У СТУДЕНТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Основной целью современного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является подготовка специалиста к участию в межкультурной коммуникации, поэтому возникает необходимость формирования межкультурной компетентности.

Понятие межкультурной компетентности является ключевым во многих исследованиях по межкультурной коммуникации, и актуальность ее формирования отмечается в работах А.П. Садохина, Ю. Рот и Г. Коптельцевой, А.Ю. Муратова, Н.Н. Васильевой, Р.Р. Бикитеевой, Г.С. Трофимовой, А.Н. Утехиной, Н.В. Янкиной, А.Портера, К. Блужинско и других авторов. В нашем понимании межкультурная компетентность профессионала и студента социальной специальности — это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли «Посредника» между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определенной этнической общности, нации и всего человечества и воспринимая ситуацию межкультурного диалога как неперемное условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур.

В формировании межкультурной компетентности разные авторы высказываются в пользу применения различных моделей. Например, В.И. Наролина предлагает модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности, состоящую из двух взаимосвязанных ступеней, которые она условно называет «инкультурацией» и «аккультурацией».

По А.П. Садохину понятие «инкультурация» подразумевает освоение индивидом присущих какой-либо культуре миропонимания и поведения, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с представителями данной культуры и отличие от представителей других культур; тогда как термин «аккультурация» используется для обозначения процесса и результата взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры перенимают нормы, ценности и традиции другой.

Технологический компонент модели формирования межкультурной коммуникативной компетентности у В.И. Наролиной основан на проблемном подходе и проблемно-диалогическом методе как средстве, развивающем личность обучающегося. Она предлагает использовать три уровня проблемности. Первые два соответствуют ступени «инкультурации», а третий имитирует процесс «аккультурации». После изучения нового текстового материала, прослушивания аудиоматериала или просмотра видеосюжетов (первый уровень проблемности) обучающимся предлагается проанализировать содержащиеся в них факты о культурных, языковых, поведенческих универсалиях или различиях в процессе сопоставления культур, а также сформулировать проблемы, которые позже предложат для обсуждения предполагаемым (воображаемым) «представителям других культур» в ходе учебного диалогического общения (второй уровень проблемности). Познавательные-коммуникативные задания третьего уровня проблемности предполагают выход обучающегося за пределы представленной для изучения новой информации или самостоятельное формулирование новых проблем, поиск путей их решения в условиях реального или виртуального межкультурного общения.

Т.В. Любова дает научно-практическое обоснование следующих педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов:

- формирование у студентов ценностного отношения к изучению иностранного языка как средства межкультурной коммуникации;
- овладение в процессе изучения иностранного языка реалиями культуры, этических и моральных ценностей жизни носителей языка;
- насыщение содержания обучения иностранному языку информацией, отражающей культурное многообразие мира;
- сопоставление в процессе обучения элементов культуры другой страны с элементами родной культуры;
- использование в системе поликультурного образования диалогической формы обучения;
- рациональное сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, последние пять педагогических условий являются общими в моделях обоих авторов. Мы согласны, что важно использовать материалы, содержащие реалии культуры носителей языка (печатные тексты, в том числе в учебнике Headway, аудио- и видеоматериалы). Сопоставляя элементы родной и изучаемой культуры, можно сформулировать возможные проблемы, возникающие в процессе общения, и провести ролевые игры для отработки роли посредника в диалогическом общении. Чтобы расширить представление о культурном многообразии в современном мире, предлагаем выйти за пределы аудитории и в условиях реального (студенты-иностранцы) или виртуального общения (студенты из других стран, изучающие английский как иностранный) добывать интересующую информацию.

Нам кажется, что для студентов специальности «человек-человек» очень важно научиться быть посредником между представителями своей и иной культуры. В словаре В. Даля отмечается: «посредничать, быть сознательным посредником, хлопотать меж двух сторон, соглашая их». Отсюда следует, что формированию межкультурной компетентности студентов будут способствовать следующие приемы педагогической деятельности, выраженные в виде трех этапов:

1 этап — подготовительный: совместная разработка преподавателем со студентами программы межкультурного взаимодействия (мозговой штурм для разработки тем переписки с иностранными студентами).

II этап — деятельностный: переписка через Интернет со студентами из других стран, изучающих английский язык как иностранный; ролевые игры (проблемные ситуации и их анализ с точки зрения посредничества); совместное планирование дальнейших этапов программы.

III этап — заключительный (рефлексивный): совместное оценивание результатов работы, самооценка студентами качеств посредника в себе.

Литература

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 3. — М.: Рус. Яз., 1990. — 555 с.
2. Любова Т.В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов // Образование и саморазвитие. — 2008. — № 4(10). — С. 81—86.
3. Наролина В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. — 2009. — № 1. — С. 124—128.
4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М.: Высш. шк., 2005. — 310 с.

85. Кашапов А. С.

Ярославль

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Работа подготовлена при финансовой поддержке РФНФ
Проект № 08-06-00775а

Процесс личностного развития идет постоянно. Особенно активным он становится в студенческие годы. В этом возрасте усложняются и становятся более ответственными решаемые человеком общественные задачи, следовательно, возрастают требования к личности, повышается личная ответственность. Поскольку модернизация современного высшего образования сопряжена с множеством проблем, поэтому акцент делается на росте творческого и нравственного потенциала студентов, развитие их инициативы, активности и способностей. Формирование этих качеств происходит, прежде всего, в студенческие годы, когда преобладающим видом деятельности является межличностное общение. Поэтому актуальной становится проблема повышения социальной адаптированности студентов младших курсов. Несмотря на интересные результаты, полученные Л.Н. Борониной, Ю.Р. Вишневым, Я.В. Дидковской (2001), Ф.Е. Василиюком (1984), Ф. Зимбардо (1991), И.С. Коном (1990), И.Е. Лилянталь (2000), В.А. Якуниным, С.Ю. Добряком (2004), данная проблема остается актуальной.

Остаются малоисследованными следующие вопросы: что хотят, что могут современные студенты, как помочь им научиться ориентироваться в особенностях личности, осознаваемых и неосознаваемых мотивах поведения для того, чтобы было легче «войти» в жизнь и реализовать свой потенциал. Многим студентам, не имеющим таких ориентиров в сложных процессах межличностного взаимодействия, приходится иной раз идти вслепую, совершая разнообразные ошибки. Особенно важно, на наш взгляд, помочь понять студентам свои возможности, достоинства и недостатки, научиться психологически достоверно охарактеризовывать самого себя как личность, чтобы, выйдя из стен вуза, чувствовать себя уверенно и безопасно, знать свои желания и интересы. Однако ежегодно значительное количество первокурсников болезненно переживают адаптационный период. Возможно, если они будут знать больше об этой проблеме, то смогут ориентироваться в новой ситуации.

Цель работы: исследование развития личностных качеств студентов в условиях социально-психологической адаптации.

Методики: 1) Методика «Социально-психологическая адаптация» (Роджерс К., Даймонд Р.); 2) Методика «Оценка поведения в конфликте» (Томас К.Н.); 3) Методика «Мотивация стремления к успеху» (Эллерс Т.); 4) Методика «Мотивация избегания неудач» (Эллерс Т.); 5) Методика «Субъективный локус контроля» (Роттер Дж.).

В нашей работе реализовывались основные теоретические положения, разработанные Дж. Гилфордом, А.В. Дмитриевым, Л.С. Выготским, В.А. Леви, В.Т. Лисовским, А. Маслоу, Н.М. Пейсаховым, К. Роджерсом, М. Фокс, В.А. Якуниным и др. В контексте данных подходов адаптация понималась как приспособление организма личности, ее систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. В качестве психологического фактора, связанного с особенностями личности, рассматривались такие характеристики, как общая и специальная подготовленность, характер, психические процессы, темперамент, функциональное состояние, возраст.

В проведенном нами исследовании в 2008 году приняли участие 180 студентов-первокурсников факультетов психологии и биологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (90 студентов факультета психологии и 90 студентов факультета биологии). А в 2009 году — 160 студентов-второкурсников факультетов психологии и биологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (80 студентов факультета психологии и 80 студентов факультета биологии).

Примененный нами факторный анализ позволяет свидетельствовать о том, что учебная деятельность студентов-психологов является более организованной, а механизмы ее обеспечения более эффективными, чем студентов-биологов. Выявленная дезорганизованность структуры качеств студентов-биологов позволяет предположить о нарушении у них механизмов функционирования учебной деятельности.

Установлено, что индекс организованности структур социально-психологических качеств студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а также студентов, проживающих в Ярославле, иногородних практически одинаковы; это может свидетельствовать о том, что данные показатели не оказывают значимого влияния на механизмы организации учебной деятельности.

Проведенное лонгитюдное исследование позволило установить, что у обследованных нами студентов (психологов и биологов) на протяжении обучения на 1 и 2 курсах наблюдается увеличение значения по показателю «соперничество» ($R = 0,24$; $P < 0,00384$) и снижение значения по показателю «компромисс» ($R = 0,27$; $P < 0,00146$). Также нами установлена отрицательная динамика по показателю «мотивация стремления к успеху» ($R = 0,25$; $P < 0,00301$).

Анализ достоверности различий по критерию Т-Стьюдента позволил выявить, что у студентов психологического факультета второго курса выше значения по показателям «адаптация» ($R = 0,000237$) и «самопринятие» ($R = 0,000096$) по сравнению со студентами-второкурсниками биологического факультета. Установленная закономерность может быть связана с тем, что специфика профиля обучения на психологическом факультете оказывает влияние на успешность адаптации студентов. Необходимость постоянного обращения к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию у студентов-психологов позитивного отношения к своей личности и самопринятию. Установлено, что стремление к доминированию ($R = 0,028$) и использованию стратегии избегания в конфликте ($R = 0,05$) более характерно для студентов, обучающихся на бюджетной основе.

С помощью методики Эллера установлено, что у иногородних студентов выше мотивация стремления к успеху ($R = 0,024142$) по сравнению с ярославскими студентами. Следовательно, иногородние студенты больше нацелены на достижения в учебной деятельности, поскольку вынуждены рассчитывать в большей степени на себя и свои силы в учебной деятельности.

В ситуации конфликта студенты-биологи склонны использовать конструктивную стратегию поведения. Для них характерен высокий уровень эмоциональной саморегуляции, однако они не всегда готовы принимать на себя ответственность за свои действия. Выявлено, что у данной группы студентов мотивация избегания неудач доминирует над мотивацией стремления к успеху, а принятие других — над самопринятием. Исходя из полученных данных, можно предположить о возможной тенденции нарушения механизмов социальной адаптации студентов-биологов.

Выявленное стремление студентов-психологов к стратегии ухода в ситуации конфликта позволяет предположить, что причины использования данной стратегии поведения могут быть различными: с одной стороны, могут быть обусловлены психологическими защитами личности, а с другой стороны, — доминированием надситуативного уровня мышления. Использование данной стратегии поведения в конфликте может быть эффективным и адаптивным в контексте анализа конкретной конфликтной ситуации. Высокие показатели по шкалам «эмоциональная комфортность» и «самопринятие» могут служить критерием определения степени успешности социально-психологической адаптации студентов-психологов.

Высоко адаптированные студенты характеризуются способностью к целеполаганию, им интересен новый круг общения, где они чувствуют себя достаточно комфортно, у них четко выделено стремление к доминированию. К сожалению, низко адаптированные студенты дискомфортно чувствуют себя из-за нерешенных проблем адаптационного периода, они переживают дистрессовые состояния.

Поскольку на данный момент существует очень мало литературы, где описывались бы адекватные методы и технологии, обеспечивающие успешное прохождение периода адаптации, мы планируем разработать программу, которая позволила бы студентам младших курсов лучше адаптироваться к обучению в вузе.

Таким образом, для понимания сущностных характеристик процесса адаптации к профессиональной подготовке целесообразно выделить следующие основные функции: коммуникативная, мотивационная, ориентирующая, развивающая, когнитивная. Все выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой, а именно социальными ролями, социальными формами поведения и социальными связями. Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса — чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс социально-психологической адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Результаты эмпирического исследования были воплощены в процессе организации и осуществления цикла внеучебных мероприятий «первоПСИпосвят». Данные мероприятия, реализованные в период с 2005 по 2009 гг., ориентированы на посвящение первокурсников в студенты. В контексте проведения «первоПСИпосвят» происходило усвоение первокурсниками традиций студенческой жизни на факультете психологии. В процессе неформального общения студенты имели возможность более ярко проявить и закрепить свои индивидуальные качества, значимые для успешной социально-психологической адаптации, для установления конструктивных отношений с однокурсниками, студентами старших курсов и преподавателями.

86. Яценко А. Ф.
Владивосток

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ОПТИМАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В условиях реформирования российской экономики и ограниченности возможностей вследствие глобальных кризисных явлений особую актуальность приобретает поиск инновационных подходов в повышении качества подготовки специалиста. Эпоха новых информационных и коммуникационных технологий привнесла дополнительные изменения в сферу управления вузом. Мерой инновационного потенциала, жизнеспособности и жизнестойкости вуза становится его способность обеспечивать социальное пространство для созидательной творческой деятельности специалистов и притока результатов этой деятельности студентам. Важное место в управлении инновационной деятельностью занимает формирование компетенций студента на базе компетентностного подхода. Указанные обстоятельства потребовали проведения работы по научному обоснованию глобальных нововведений в высшем образовании Приморского края в условиях проектирования широкомасштабного педагогического эксперимента по модернизации отечественного образования. Авторы А.С. Асмолов и Г.У. Солдатова, опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского в структуре ключевых компетенций личности, рассматривают социальную компетентность как продукт социальной ситуации развития, представляющей собой специфическую систему отношений среды и субъекта, отраженной в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми. В данном аспекте ключевым моментом является определение межличностных, информационных и коммуникативных компетенций для каждого этапа подготовки специалиста в вузе. «Объективизация» данных по указанным видам компетенций в каждом подразделении университета необходимо для выживания всей

структуры образовательного учреждения в современных социально-экономических условиях. Полученная информация будет служить объективным критерием для определения «зон неэффективности» расходования «оборотных» ресурсов, сбалансированности на этапах оказания образовательных услуг вузом. Соответственно, в некоторой степени, увеличится «прозрачность компетентностных технологий» внутри университета. В условиях сотрудничества в данном подразделении работники университета «сформируют» оптимальный набор методов и форм учебной деятельности студентов и определяют «зоны неэффективности». Составление эффективных маршрутов движения студентов по этапам подготовки специалиста в вузе необходимо для обеспечения затратной эффективности и преемственности в развитии профессионально-личностных качеств выпускника. В этой связи в Тихоокеанском государственном экономическом университете реализуется комплекс мероприятий по разработке наиболее эффективной комплексной модели стратегического управления. Проектирование вуза нового типа учитывает внедрение новых методик, средств, приемов, технологий педагогического процесса современной школы и имеет в своей основе компетентностный подход в подготовке будущих экономистов. Разработка эффективной стратегии управления высшим учебным учреждением предполагает три этапа: 1-й этап — сбор информации о настоящем положении учреждения; 2-й этап — анализ сложившихся обстоятельств (проведение PEST-анализа и SWOT-анализа), 3-й этап — разработка проекта будущего образа учреждения и путей его достижения с учетом вновь открывающихся возможностей и угроз. При формировании стратегии учреждения общим моментом является необходимость понимания стратегии в управляемой системе. Необходимо обеспечить максимально высокий уровень понимания стратегии вуза у студентов, находящихся на различных формах обучения. В ходе изучения особенностей развития в университете утвержденной миссии, как генерального носителя профессионально-личностных компетенций в процессе формирования мировоззрения студентов, нами проведено анкетирование студентов очной (168 человек) и заочной форм (79 человек) обучения. В частности, обнаружены достоверные отличия по *t*-критерию Стьюдента в формировании межличностных, информационных, коммуникативных компетенций и понимании студентами указанных групп содержания общеуниверситетской миссии, её ценности в развитии профессионально-личностных качеств специалиста. В ходе обработки полученных данных осуществляется поиск путей повышения эффективности работы для конструирования «организационно-устойчивой» атмосферы высшего учебного заведения по следующим направлениям: улучшение внутриорганизационной среды, повышение качества функционирования трудового коллектива, оптимизация взаимодействия с внешней средой университета. Представляется актуальным дальнейшее расширение использования методик стратегического менеджмента в разработке оптимальных маршрутов подготовки специалиста в экономическом университете. На основе SWOT анализа в университете также разрабатываются подходы к трансграничному образованию (cross-border education), проводится работа по содействию решения таких актуальных проблем студентов, как повышение мотивации к компетенции в сфере иностранного языка будущего специалиста в регионе АТР, стажировки за рубежом и дистанционное образование на протяжении всей будущей профессиональной деятельности. Использование современных подходов к стратегическому управлению вузом позволит обеспечить поиск инновационных взаимосвязей между звеньями организационной системы вуза и удовлетворить потребность экономики региона в качественных специалистах с учетом развития личности профессионала в сфере экономики.

87. Варначева А. Г.

Ижевск

ПОДГОТОВКА ОРГАНИЗАТОРОВ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С ДЕТЬМИ

В условиях отсутствия монополии государства на профессиональную подготовку организаторов детских общественных объединений (ДОО) остро стоит проблема подготовки профессиональных кадров на новой концептуальной основе, интегрирующей позитивные традиции прошлого и инновации.

В исследованиях последнего десятилетия XX века отчетливо обозначилась тенденция синтезирования знаний о сущности и уникальности миссии взрослого, взаимодействующего с детским объединением. Внимание ученых было перенесено на осмысление роли и позиции взрослых в создании и развитии детского общественного объединения как аспекта проблемы их подготовки. Данной проблеме посвящены работы Н.Ф. Басова, Н.А. Жокиной, А.Г. Кирпичника, Р.А. Литвак, О.Г. Миронец, И.В. Руденко, Т.В. Трухачева [2; 3; 4; 5]. Анализ исследований дает возможность говорить о том, что в них поднимается проблема взаимодействия, с точки зрения его принципов, особенностей, но сам процесс взаимодействия взрослого и ребенка, их сотрудничество в процессе реализации социально значимой деятельности освещены недостаточно. Это обуславливает актуальность нашего исследования.

Мы рассматриваем взаимодействие взрослого и ребенка в ДОО как сотрудничество, выделяя при этом следующие признаки:

- равноправное взаимодействие взрослого и ребенка, то есть равенство в общении и партнерство в социально значимой деятельности;
- возникновение оптимальных межличностных отношений, определяющих положительный характер совместной деятельности;
- обмен определенными ценностями в процессе совместной деятельности;
- собственная активность ребенка в достижении целей, самостоятельность его выбора.

Позицию взрослого в детском движении Т.В. Трухачева в своих работах определяет так: «Это есть выраженное определенным образом (словом, действием или бездействием) мотивированное отношение к ребенку..., которым руководствуется взрослый в объединении и за его пределами в процессе взаимодействия...» [1, С. 230—231].

В определении подчеркивается важность отношений между организатором и ребенком. Мы считаем, что именно в процессе формирования гуманистической системы отношений у взрослых появляется возможность для осознания своей позиции во взаимодействии с детьми. Поэтому система подготовки должна включать не только осмысление особенностей детской общественной организации как специфического социального института, но и способность и готовность организаторов ДОО выстраивать сотрудничество с подростками и социальным окружением.

Нами было конкретизировано понятие «готовность организаторов детского движения к сотрудничеству с ребенком». Мы определили его как системное образование личности, интегрирующее в себе сформированные теоретические знания аксиологических особенностей, принципов, содержания и технологий работы в современном детском движении; направленность на лично значимую деятельность в детском движении; сформированную партнерскую позицию; коммуникативные, организаторские и рефлексивные способности, обеспечивающие успешность и эффективность деятельности взрослого в детском движении.

На основе данного определения и анализа современных исследований по этой проблеме мы выделили структурные компоненты готовности организаторов детского движения к сотрудничеству с детьми, обосновали их содержание и представили их в виде модели.

Модель готовности организаторов детского движения к сотрудничеству с детьми состоит, с нашей точки зрения, из следующих взаимосвязанных структурных компонентов:

- мотивационно-ценностный компонент;
- эмоционально-волевой компонент;
- когнитивный компонент;
- технологический компонент;
- рефлексивный компонент.

Мотивационно-ценностный компонент готовности рассматривается нами как система побуждений, потребностей, целей, интересов, присущих данной личности; он определяет смысловую составляющую партнерской позиции во взаимодействии с ребенком в детской организации. Развитие мотивационно-ценностного компонента происходит через изучение сущности и аксиологических основ детского движения, анализ проблемных ситуаций, организацию и самостоятельное проведение студентами семинарских занятий, в процессе подготовки к которым студенты вступают в сотрудничество с преподавателем и другими студентами.

Эмоционально-волевой компонент готовности предусматривает способность субъекта преодолевать негативные переживания, связанные с деятельностью взрослых в детских организациях. Эмоционально-волевой компонент анализируется через характер взаимодействия участников

студенческой группы во время реализации образовательной программы, во время посещения музея истории детского движения Удмуртии.

Когнитивный компонент готовности предполагает наличие у организаторов системы знаний о существенных особенностях детской общественной организации и соотношении их с процессом деятельности в детской организации. Развитие когнитивного компонента модели происходит в процессе изучения сущности и аксиологических основ детского движения.

Технологический компонент готовности характеризуется способностью в практической деятельности реализовывать технологии сотрудничества. Технологический компонент реализуется через деятельностное моделирование студентами процесса освоения педагогических технологий, таких как «Технология КТД», «Технология групповой проблемной работы», «Технология проектной деятельности», «Технология фокус-группы» и др.

Рефлексивный компонент готовности предполагает развитие навыков самооценки. Рефлексивный компонент проходит через весь процесс подготовки организаторов детского движения. С помощью методов индивидуальной и групповой рефлексии участники группы в ходе занятий анализируют как теоретический материал, так и практические упражнения, направленные на отработку навыков сотрудничества.

Нами были выделены четыре уровня готовности организатора детского движения к сотрудничеству с ребенком: высокий, достаточный, средний и низкий.

Разработанная модель готовности была положена в основу образовательной программы подготовки организаторов детского движения к сотрудничеству с детьми. Образовательная программа реализовывалась со студентами специальности «Социальная педагогика» в 2008—2009 годах в форме интенсивного курса. В процессе реализации образовательной программы использовались следующие методы: ролевые игры, моделирование и анализ проблемных ситуаций, дискуссии, конструирование технологий, упражнения на овладение навыком.

С помощью методов статистической обработки данных установлено, что в целом по группе наиболее чувствительными к изменениям оказались технологический и рефлексивный компоненты модели готовности к сотрудничеству. В результате расчета *t*-критерия Вилкоксона выявлено:

- положительная динамика показателей технологического компонента модели, характеризующаяся повышением уровня сформированности коммуникативных способностей студентов ($t = 0,015$ при $p < 0,05$);
- положительная динамика показателей рефлексивного компонента модели сотрудничества. Установлено, что после реализации программы у участников группы есть достоверный сдвиг в сторону ориентации на личностную модель взаимодействия с ребенком ($t = 0,001$ при $p < 0,05$), повышение уровня сформированности гражданских качеств ($t = 0,010$ при $p = 0,05$) и общей культуры личности ($t = 0,001$ при $p = 0,05$).

Результаты проведенного нами исследования говорят о том, что разработанная нами образовательная программа повысила уровень готовности организаторов детского движения к сотрудничеству с детьми.

Мы считаем, что только создание научно обоснованной системы подготовки организаторов детского движения будет являться условием успешного развития детского общественного объединения как социального института, обеспечивающего продуктивную социализацию юных граждан.

Литература

1. Детское движение. Словарь-справочник / Сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. — М., 2005. — 544 с.
2. Жокина Н.А. Педагогические основы сотрудничества взрослых и подростков в детских общественных самодетельных объединениях: Дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 1996. — 168 с.
3. Литвак Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 1997. — 45 с.
4. Миронец О.Г. Педагогические условия эффективности процесса профессиональной подготовки организаторов детского и юношеского движения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск, 1996. — 15 с.
5. Руденко И.В. Становление и развитие системы подготовки педагога-организатора детского общественно-го объединения (10-е годы XX — начало XXI века): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2008. — 45 с.

88. Морозов А. В., Елизарова З. А.

Арзамас

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Сфера дополнительного профессионального образования (ДПО) ориентирована на тесную связь с изменениями в реальном секторе экономики, с производством, непроизводственной сферой и на удовлетворение потребностей личности, общества и государства в непрерывном образовании. ДПО принадлежит важная роль в развитии современного российского общества, поскольку реформы, проводимые в стране, требуют гибкой профессиональной переориентации граждан, овладения новыми профессиональными знаниями и специальностями.

Основными задачами данной системы являются получение новых и укрепление имеющихся профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств обучающихся и подготовка их к выполнению новых трудовых функций. ДПО призвано помочь личности адекватно ориентироваться в новой социально-экономической обстановке, представлять и защищать свои интересы, уважая интересы и права других людей.

Необходимо отметить, что ДПО выполняет целый ряд функций:

Основное воздействие при реализации *акмеологической функции* направлено на развитие человеческого потенциала специалистов, их духовно-нравственных качеств, субъектности, креативности, индивидуальности. В связи с этим внутренним содержанием является целенаправленное исследование собственных личностных ресурсов и способов их оптимального использования. ДПО может рассматриваться, с одной стороны, как новая ступень профессионально-личностного развития, а с другой — как особый процесс и результат саморазвития личности, обогащения профессиональной культуры личности новыми качествами, возвышающими ее до уровня высокого профессионализма, как мощный способ творческой самореализации личности.

Сервисная функция обусловлена тем, что система ДПО призвана сочетать потребности реального сектора экономики в квалифицированных кадрах руководителей, специалистов и в обучении безработных граждан. В связи с этим данная система должна быть открытой, гибкой, мобильной, способной к естественной самоорганизации, структурно-функциональному упорядочиванию. Эти обстоятельства и приводят к возникновению профессиональных ассоциаций, новых альтернативных форм, всевозможных сочетаний механизмов, обеспечивающих обратную связь названной системы с заказчиком и потребителем, а также учет их меняющихся потребностей.

Диагностическая функция заключается в диагностике уровня профессиональной компетентности, личностных потребностей обучающихся, которая осуществляется на каждом этапе курсового обучения и во многом обеспечивает успешность обучения в системе ДПО. Кроме того, человеку оказывается помощь в профессионально-личностной рефлексии.

Компенсаторная функция реализуется на основе диагностической функции и нацелена на устранение пробелов в базовой профессиональной подготовке специалистов, на внесение корректив в их теоретические знания, умения и практический опыт, сложившиеся к началу обучения и на его различных этапах, т. е. эта функция ДПО позволяет человеку компенсировать неудовлетворенность уровнем своих знаний.

Инновационная функция обусловлена тем, что важнейшее назначение ДПО связано с разрушением сложившихся негативных стереотипов профессиональной деятельности специалистов, перестройкой мышления и деятельности, формированием аналитических умений, позволяющих глубоко проникать в сущность процессов, явлений. Чрезвычайно важно, чтобы каждый специалист в ходе обучения изучил сущность инновационных процессов в профессиональной деятельности, научился управлять ими. В связи с этим задачи ДПО следует связывать с формированием концептуального мышления специалистов, с их готовностью к инновационной деятельности. Степень готовности определяется следующими условиями:

- уровнем сформированности системы мотивов и целей;
- наличием знаний, необходимых для творческого осуществления деятельности;

- включением человека в деятельность, в процессе которой формируются профессиональные умения и способности.

Прогностическая функция связана с развитием способности обучающихся предвидеть будущие проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать опережающие конструктивные модели их разрешения, предусматривать последствия принимаемых профессиональных решений.

Специализирующая функция. Абсолютное большинство образовательных задач ДПО продиктовано, прежде всего, профессиональными потребностями специалистов, их социальным статусом, профессиональными и должностными функциями, ориентацией на социальные нужды, учет социальных требований к профессиональной деятельности, ее развитию [2].

В современных условиях концепция непрерывного профессионального образования рассматривается как инструмент экономической политики, направленной на повышение конкурентоспособности, достижение полной занятости населения, а также обеспечения профессиональной мобильности работников в связи с внедрением новых технологий. В настоящее время определены основные принципы непрерывного образования, на которые необходимо опираться в процессе профессиональной переподготовки:

Принцип базового образования, который основан на определении базовой общеобразовательной подготовки и является как бы стартовой площадкой для дальнейшего движения в образовательном пространстве в том случае, если данное образование соответствует определенным требованиям: достаточно высокому уровню социализации личности, ее жизненному и профессиональному самоопределению, достаточно осознанному плану ее дальнейшей карьеры и высокому уровню познавательных умений. Что касается базового профессионального образования, то его необходимо понимать как первое профессиональное образование (вне зависимости от его уровня, ступени), которое позволяет человеку приступить к квалифицированному труду, требующему специальной подготовки (в отличие от неквалифицированного или малоквалифицированного, к которому позволяет профессиональная подготовка). Первое высшее образование условно можно отнести к базовому образованию, так как оно подразумевает не только получение высшего профессионального образования, но и высший уровень общего образования.

Принцип многоуровневости заключается в наличии нескольких уровней и ступеней образования и предполагает подготовку специалистов разного уровня образования и квалификации, которое наиболее соответствует запросам и способностям каждого человека, что обеспечивает более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда.

Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и дополнительного образования, в основе которого заложено движение вперед человека в образовательном пространстве, стремление к профессиональному мастерству, так как у человека появляется возможность в любой период продолжать свое образование и своевременно адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

Принцип маневренности образовательных программ, который, по сути, является своеобразным вектором профессиональной переориентации и предусматривает не только возможную человеком смену деятельности на том или ином этапе жизненного пути в зависимости от своих личных интересов и жизненных планов, но и получение параллельного образования в двух или нескольких областях.

Принцип гибкости организационных форм, особенность которого заключается в том, что для свободного перемещения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить ему максимальную гибкость и разнообразие форм обучения, так как обучение в очной форме в условиях рыночных преобразований становится дорогим [1].

ДПО, как часть системы образования взрослых, характеризуют многофункциональность, динамизм, опережающий характер развития по отношению к объектам профессиональной деятельности обучающихся. Важно подчеркнуть открытость системы ДПО, ее ориентацию на конечный результат, связанный с решением актуальных профессиональных проблем, гибкость, определяемую возможностью учета объективных потребностей специалистов в их профессиональном личностном развитии. Особенностью сферы ДПО является участие в ней специфической категории взрослых обучающихся, имеющих базовое профессиональное образование и опыт профессиональной деятельности.

На наш взгляд, при организации обучения любой категории граждан, необходимо учитывать их возрастные и психофизиологические особенности, специфику предыдущей деятельности. Опережающий характер обучения дает возможность сократить или избежать периода вынужденной безработицы после увольнения из армии, сокращения рабочего места и т. д.

Отличительными характеристиками данного направления являются мобильность, гибкость, оперативность. Преимуществом этого вида обучения является и способность к инновациям. Дополнительные знания, приобретенные в процессе профессиональной переподготовки, могут стать средством самообеспечения и самореализации в новых условиях жизни.

Литература

1. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. — М., 2005.
2. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев и др.; Под ред. В.А. Сластенина. — М., 2006.

89. Чуб Я. В.
Екатеринбург

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ КОНСТРУКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Через 5 лет нынешние старшеклассники после окончания высших учебных заведений будут заниматься таким видом деятельности, о котором обществу в данный момент еще не известно (Д.А. Медведев). Чтобы быть успешным и эффективным специалистом, молодому человеку необходимо получить навыки профессиональной деятельности (компетентность и компетенции), позволяющие ему легко адаптироваться в быстро меняющемся пространстве жизнедеятельности социальных миров и наиболее продуктивно участвовать в производстве нового общественного продукта — инициативно, целеустремленно и творчески.

Творчество определяется как целенаправленная деятельность человека по созданию новых материальных и духовных ценностей, обладающих личной и общественной значимостью. Творческая деятельность субъекта является его внутренней потребностью, создает предпосылки для дальнейшего развития личности и входит в структуру процесса технологического мышления специалиста в качестве его системообразующего компонента. Активность субъекта по выработке новых, не бывших ранее идей неизбежно возрастает на этапах поиска возможных вариантов выхода из проблемной ситуации и принятия решения о реализации наиболее приемлемого из них.

В то же время, вступая в профессионально-образовательную деятельность, студент (субъект) претерпевает определенные психические изменения, называемые в дальнейшем новообразованиями. В логико-смысловой модели субъекта профессиональной деятельности [2] одним из основополагающих метапрофессиональных новообразований назван его практический интеллект, который так же, как и творческие способности является атрибутом технологического мышления. На наш взгляд, практический интеллект как свойство индивида заключается в системной взаимозависимости практической деятельности относительно мыслительной и позволяет говорить о степени развитости технологического мышления индивида как системообразующем конструкте профессиональной деятельности субъекта. Технологическое мышление определяется направленностью на создание идеальных образов преобразования предметно-чувственной деятельности (способов преобразования) и целесообразного отношения к объективной реальности, происходящих как до, так и во время практического изменения этих способов. При этом чем более разнообразны виды деятельности и исполняемые в них роли, тем в большей степени развиваются и творческие способности, и практический интеллект студента, и его технологическое мышление.

Профессиональное технологическое мышление формируется во взаимодействии с внешней постоянно меняющейся действительностью. Субъект деятельности стремится к максимальному приближению его продуктов требованиям профессиональной среды («максимальной проясненности сознания» [1]). Оно может рассматриваться также и как атрибут культуры человека, и как условие успешности его профессиональной деятельности, которая становится все более динамичной, изменяющейся. Формирование профессионального технологического мышления студента (субъекта) является, по существу,

безальтернативным направлением модернизации высшего профессионального образования в условиях интеграции социальных миров, обострения конкуренции между отраслями профессиональной деятельности и перехода цивилизации на инновационный путь развития.

Литература

1. Визитей Н.Н. Теория физической культуры: к коррективке базовых представлений. Философские очерки. — М.: Советский спорт, 2009. — 184 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.

90. Маслов Е. Б., Дубовицкая Т. Д.

Стерлитамак

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Становление личности, несомненно, сопровождается определенными психологическими проблемами, обусловленными различными внешними и внутренними факторами. В этой связи люди всегда будут нуждаться в психологической помощи в решении своих проблем, а значит и в соответствующих специалистах. *Психологическая помощь* — это область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей в решении их проблем. Оказание психологической помощи является визитной карточкой практикующего психолога, его стержневой компетенцией, развитие которой должно осуществляться уже в процессе профессиональной подготовки специалиста-психолога.

Как известно, специфика психологической помощи, оказываемой специалистом психологом и психотерапевтом, во многом определяется концепцией, через призму которой специалист смотрит на человека и его проблему. *Концепция* в данном случае предстает как специфическая система аргументированных взглядов, обуславливающая понимание механизмов возникновения психологических проблем и предопределяющая приемы и способы их разрешения. Изучение различных концепций, лежащих в основе психологической помощи, являясь важным элементом как теоретической, так и практической подготовки будущих специалистов, в то же время представляет для студентов определенную трудность в силу их многочисленности и противопоставления друг другу.

В этой связи нами предложена принципиальная схема, характеризующаяся определенными структурными элементами, которые, с одной стороны, отражают базовые элементы каждой концепции, а с другой, позволяют сопоставить различные концепции по одним и тем же критериям. Основными структурными элементами этой схемы являются: 1) сущность концепции; 2) основные структурные компоненты и категории; 3) понимание сущности человека; 4) базовые стремления личности; 5) причины психологических проблем, переживаемых человеком; 6) цель психологической помощи; 7) понятие психологического / психического здоровья, нормы; 8) методы и техники психологической помощи; 9) требования к личности психолога; 10) рекомендации и ограничения в применении.

Сравним различия некоторых известных концепций по параметру: базовые стремления личности. Соответственно, в психоанализе З. Фрейда — это стремление/влечение к удовольствию (главным из которых является удовольствие, получаемое от сексуальных отношений) и избегание неудовольствия; в аналитической психологии К. Юнга — это индивидуация (путь к себе, самореализация) — стремление личности к полному воплощению своих возможностей, к творческому самовыражению и физическому совершенству; в индивидуальной психологии А. Адлера — стремление к преодолению ощущения собственной неполноценности и превосходству; в рационально-эмотивном поведенческом консультировании А. Эллиса — выживание, свобода от боли и счастье; в когнитивной терапии А. Бека — избегание опасности и боли, стремление к безопасности и удовольствию; в логотерапии В. Франкла — стремление к поиску и реализации смысла жизни; в клиентцентрированной терапии К. Роджерса — стремление к самоактуализации (стремление расти, развиваться, максимально выявить лучшие качества

своей личности, заложенные в них от природы, реализовывать весь свой потенциал); в гештальт-консультировании Ф. Перлза — стремление к равновесию (гомеостазу); в транзактном анализе Э. Берна — жажда стимула, жажда признания, удовлетворяемая с помощью «поглаживаний», структурный голод, касающийся структурирования времени (часов бодрствования); в психодраме Я. Морено — стремление к выражению чувств, гармоничным отношениям с окружающими, встрече с истинным самим собой; в нейролингвистическом программировании Р. Бэндлера, Д. Гриндера, М. Эриксона — избавление от негативных переживаний и мыслей, достижение успеха.

Знакомство с различными концепциями по одной и той же структурной схеме способствует развитию системного мышления у будущего психолога, а также позволяет ему определиться в собственном видении механизмов и методов оказания психологической помощи.

91. УТЕХИНА А. Н.

Ижевск

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Анализ результатов дипломных и диссертационных исследований свидетельствует о том, что большинству студентов не хватает таких качеств и знаний, как психологическая и нравственная готовность жить и трудиться в новых условиях; отсутствуют профессионально-социальные компетенции, позволяющие достойно выходить из сложных ситуаций; они не знают основ проявления нравственности, не понимают и не могут аргументировать свое эмоциональное состояние и состояние других людей (сокурсников, педагогов, детей, близких); они не умеют сотрудничать, согласовывать свои действия с сокурсниками, будущими коллегами. Их эмоциональные переживания зачастую носят негативный характер, они не испытывают радости и удовольствия от взаимопомощи и заботы, не умеют радоваться успехам других. Все это свидетельствует о необходимости обращения к профессионально-нравственной ориентации студентов — будущих специалистов. В программе профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования (утвержденной приказом Министерства образования РФ от 18.10.99) определена основная цель: выполнение государственного заказа, т. е. формирование личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего социально-профессиональной и гражданской активностью, высокой общей культурой и нравственными качествами, способствующими эффективности профессионального становления и социального взаимодействия. Как видим, налицо социальный заказ нашего общества и государства к содержанию образования и качеств формирующейся в образовательной системе личности.

Представляется необходимым дать определение профессионально-нравственной ориентированности будущего специалиста.

Профессионально-нравственная ориентированность — это интегральное качество студента — будущего специалиста, который обладает совокупностью нравственно-ценностных установок, базовых знаний, содержательностью представлений о профессиональной морали, аргументированностью суждений, осознанностью эмоциональных переживаний, соответствием нравственных суждений поступкам.

В основе профессионально-нравственного развития студентов видится обязательным обеспечение единства и взаимосвязи компонентов, структурирующих его: когнитивного (представление о профессиональной морали); чувственно-эмоционального (развитость эмпатийных переживаний); действенно-практического (проявление нравственных качеств в профессиональной и повседневной жизнедеятельности).

На факультете иностранных языков и литературы разработана, апробирована и внедряется технология социального проектирования, обеспечивающая каждому студенту возможность реализовывать различные позиции в профессионально-нравственном становлении.

В качестве методологической основы построения технологии социального проектирования нами определены:

- *Аксиологический* подход, в соответствии с которым предполагается развитие у студентов духовных сил, способностей, умений, позволяющих будущим специалистам преодолевать жизненные препятствия; овладение студентами ценностными профессиональными качествами, моральной ответственностью в ситуациях адаптации к профессиональной, социальной и природной сферам.
- *Личностно-ориентированный* подход, предполагающий создание единой образовательной и воспитывающей среды в вузе с первого курса до последнего, в которой сохраняется единство содержательных технологических и психологических основ на протяжении всего периода обучения в вузе. Создание специальных педагогических условий, обеспечивающих профессионально-нравственное становление:
 - а) вовлечение студентов в специально организованную деятельность (студсовет, конкурсы «Начинающий учитель», «Лучший переводчик», студенческий театр «Языковая радуга» и др.);
 - б) использование технологии социального проектирования (проведение занятий, конкурсов, руководство кружками, где есть возможность студентам выполнять различные социальные роли (от исполнителя до организатора);
 - с) осуществление систематического педагогического мониторинга динамики развития профессионально-нравственных качеств.
- *Компетентностный* подход, в соответствии с которым определяются профессионально-нравственные компетенции как результативно-целевая основа социального проектирования:
 - а) когнитивная компетенция, т. е. знания о моральных идеалах, принципах, сформированных нравственных суждениях, нравственных убеждениях; знания о профессиональной морали, приобретаемые в процессе структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, предполагающих расширение, приращение накопленных знаний;
 - б) чувственно-эмоциональная компетенция, т. е. развитость эмпатийных переживаний, выражающихся в профессиональной чуткости, скромности, благородстве;
 - с) действенно-практическая компетенция, выражающаяся в проявлении нравственных качеств в профессиональной деятельности: сотрудничество, толерантность, разрешение проблемных ситуаций, прием, переработка, выдача информации, умение предвидеть и преодолевать профессионально-этические затруднения.

Нами выделены *принципы* образовательно-воспитательного процесса: принцип гуманистической направленности, целостного подхода к организации воспитательной работы, непрерывности нравственного воспитания на различных курсах обучения и, конечно, принцип профессиональной направленности.

Хотелось бы подробнее остановиться на *содержании* профессионально-нравственного развития будущих специалистов по языку. Именно в обучении языковым дисциплинам кроется огромный содержательный потенциал, грамотная реализация которого способствует воспитанию профессионально значимых нравственных качеств. Это дисциплины культурологии, раскрывающие *философские категории универсального характера* (картина мира, человек, ценности); дисциплины литературоведческого блока, обучающие *текстовым аналитическим* стратегиям, позволяющим проводить обмен идеями, представлениями, установками, ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности (по Т.М. Дридзе); дисциплины лингвистического блока, обеспечивающие студентов *языковыми* аналитическими стратегиями (знаково-языковые коды ценностно-нравственного характера, лингвокультуронимы универсального и частного характера).

Выбор *методов социального проектирования* обусловлен общеобразовательной профессиональной подготовкой специалиста по языку на уровне государственного стандарта, а также социальным заказом нашего общества на становление профессионально-нравственной позиции будущего специалиста. Очень важно подчинить весь учебно-воспитательный процесс такой глобальной задаче, как становление профессионально-нравственной личности, чему способствуют методы социального проектирования.

Первая группа методов: методы формирования знаний, понятий, суждений, убеждений; методы формирования умений, навыков, воли, характера; методы формирования системы отношений, нравственного поведения.

Данные методы применяются на занятиях различного типа в различных формах — лекциях, семинарах, погружении, уроках поиска истины, бинарных уроках в процессе дискуссий, анализе ситуаций, при проведении деловых и ролевых игр.

Вторая группа методов: методы формирования профессионально-нравственного сознания личности; методы вооружения профессионально-нравственным опытом в поведении и деятельности; методы стимулирования профессионально-нравственного поведения и деятельности.

Данная группа методов реализуется в следующих формах учебно-воспитательной работы — деловые и ролевые игры, нравственно-этические дискуссии, чтения, научные конференции, проектные работы.

Третья группа методов: методы моделирования ситуаций (case-study) и проектирование содержания нравственно обогащающих бесед, обсуждений, проектов; методы коррекции неадекватного безнравственного поведения; методы стимулирования и поощрения морального самоопределения будущего специалиста; методы анализа ситуаций.

Данные методы реализуются в следующих формах: учебные тренинги, профессионально-нравственные консилиумы с приглашением ученых педагогов и психологов.

Работа по профессионально-нравственному развитию студентов осуществляется в учебной и внеучебной деятельности. Преподавателями и студентами изучаются возможности, предоставляемые содержанием учебных дисциплин для воспитания нравственных качеств. Анализ программ и учебных планов позволил нам обогатить их содержание гуманно-нравственными представлениями и определить стратегии внеучебной воспитательной работы.

Как видим, социальное проектирование в системе непрерывного языкового образования осуществляется совместными усилиями студентов и преподавателей в процессе целенаправленной образовательно-воспитывающей деятельности и общения. Социально воспитывающее пространство представляет собой пространство профессиональной культуры, основанной на традиционной и инновационной деятельности. Традиции — это овладение студентами ценностным опытом, накопленным поколениями педагогов и студентов, а инновации — это процесс социального проектирования, в ходе которого студенты выходят на новый уровень профессиональной компетентности — профессионально-нравственный.

Стратегия диагностирования содержит требование всесторонности проверки результатов формирования профессионально-нравственных компетенций:

- в *когнитивной* сфере: овладение знаниями и способами их достижения, например, в соответствии с таксономией целей обучения (Б. Блум). Называются уровни овладения материалом, когда студент знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал;
- в *психологической* сфере: проверка развития познавательных процессов, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях;
- в *социальной* сфере: диагностика степени овладения социальными нормами, нравственное и правовое самосознание, общественная активность, адаптируемость в коллективе и способность к совершенствованию профессиональных компетенций в изменяющейся социальной среде.

Мы выделяем некоторые условия успешного диагностирования эффективности социального проектирования: а) методику самодиагностики и самоанализа достижений в педагогической деятельности; способность будущего специалиста включаться в рефлексивно-проектную деятельность; б) создание специальных обучающих ситуаций с целью развития рефлексивных способностей студентов; в) сотрудничество с сокурсниками в рефлексивно-проектной деятельности; г) обмен опытом работы с сокурсниками.

Как показали наши исследования, эффективность профессионально-нравственного развития студентов характеризуется положительной динамикой результатов, измеряемых специальными методами и формами контроля. Процедура выявления уровня сформированности профессионально-нравственных компетенций основывается на информации, которая поступает от студентов к преподавателю в ходе тестирования, анкетирования, наблюдения, анализа учебной и воспитательной работы на педагогической практике в школе, выступлений в дискуссиях, ролевых, деловых играх и тренингах. Чрезвычайно важна на этапах апробации, верификации и внедрения предлагаемой технологии обратная связь:

преподавателю она позволяет диагностировать результаты овладения студентами необходимыми профессионально-нравственными компетенциями, позволяет оценивать результаты, проектировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития студентов. Не менее важна обратная связь для студентов, поскольку благодаря ей студенты осознают (рефлексируют) свои достижения и недостатки, получают оценку своей деятельности и советы по ее корректировке.

Литература

1. Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления: Межвуз. сб. науч. тр. ... В 2-х ч. / Под ред. А.В. Репринцева. — Курск: Изд-во Курского пед. ун-та, 2002. — 2.1. — 260 с.
2. Дридзе Т.М. Информативно-целевой анализ содержания текстовых источников // Методы сбора информации в социологических исследованиях. — М., 1990. — 170 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 110 с.
5. Масленникова В.Ш. Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности. — Казань: РИЦ «Школа», 2004. — 175 с.
6. Слостенин В.А. Аксиологические основания образования. — М.: Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000.
7. Утехина А.Н. Функциональное содержание структуры личностно-гуманного педагогического взаимодействия: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ижевск, 2000. — 34 с.
8. Oser F. Ethos — die Vermenschlichung des Erfolgs. — Obladen: Leske+Budrich, 1998. — 255 s.

92. Рылова Л. Б.

Ижевск

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ / ВНЕДРЕНИЯ ИНСТИТУТА ТЬЮТОРСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование проведено в рамках проекта № 3.1.1/4903 АВЦП
«Развитие научного потенциала Высшей школы»

Ключевые вопросы:

1. Каким образом и в какой мере условия образования как сферы, как системы и как института (идеология, структура организации и управления, базовые технологии, инфраструктура среды/культуры, образ жизнедеятельности) влияют на организацию и содержание тьюторской деятельности?
2. В каких методологических/научно-теоретических рамках рассматривать деятельность тьютора: в рамках педагогики/педагогической деятельности или деятельность тьютора возможна/необходима в иных — непедагогических рамках, как новая деятельность/практика и новая профессия, имеющая свои рамки, цели, свое содержание, оргформы, процессы, механизмы деятельности?

От результатов решения этих вопросов зависит содержание и организация тьюторской деятельности, ее модель и ответ на вопрос: как возможна тьюторская деятельность в вузе?

Первый вопрос (условия образования) напрямую связан с понятием образовательного пространства, в котором разворачиваются отношения «тьютор—тьюторант» и сводится к различению вариантов этих отношений: «тьютор—тьюторант» в рамках закрытого образовательного пространства — в рамках ГОС; «тьютор—тьюторант» «над» ГОС, но в рамках традиционного/классического образования; и «тьютор—тьюторант» в системах открытого образования/открытого образовательного пространства неклассической системы образования.

Другая сторона вопроса отражает альтернативный принцип отношений «тьютор—тьюторант» — как некой самодостаточной формы отношений и оформления новой/иной профессиональной деятельности, естественно вписывающейся в *любые* формы образования и образовательной практики. И в этой связи возникает принципиально важный вопрос: что является стержневым специфическим ядром тьюторской деятельности, ее теоретическим и методологическим содержанием, в отличие, например, от отношений преподаватель/профессор—студент (учитель—ученик) в классических системах образования? В чем специфика *места* тьютора и тьюторской деятельности в различных практиках образования и образовательных пространствах?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо определиться, в какой культурной/теоретической рамке они (вопросы) формулируются.

Тезис 1. Тьютор работает в рамках определенной конкретной данности, в том и с тем, что существует в данных условиях и в данном/наличном пространстве. В его деятельность не входит разворачивание, обогащение культурной среды тьюторанта, формирование образовательных практик, актуальных ситуаций и форм (мест) творческой активности, в которых мог бы реализоваться личностный потенциал тьюторанта. Отсюда тьюторант разрабатывает/проектирует индивидуальный образовательный маршрут (программу, стратегию) относительно реально существующих условий, в рамках реально возможного. И в этом смысле тьюторская деятельность зависима от этих условий и рамок, является элементом данности. Сама индивидуальная образовательная программа тьюторанта (ИОП) вписана в рамки конкретных/наличных условий и не может являться содержательной / идеальной формой развития его потенциальных возможностей. Отсюда — ИОП превращается в «симулякр» развития.

Тезис 2. Институт тьюторства и тьюторской деятельности осуществляется как особая, внешняя позиция относительно культурного обустройства образовательной системы, содержания образовательных практик и технологий. (Когда весь мир культуры — потенциальный ресурс развития, а границы, рамки его освоения/присвоения и обогащения в самом субъекте — «производителя» и потребителя «культурных форм»). Деятельность тьютора — «над» данностью (условий, технологий, практик, содержаний, инфраструктуры, среды и т. д.). Она морфологически и структурно является одновременно и ее функциональным элементом (как профессиональной и должностной единицы, вписанной/приписанной в определенную структуру — например, в ВУЗ) и, в предельном смысле, разворачивается как мыследеятельность «над» всей территорией образования (как сферы и как системы, с ее инфраструктурой, связями, ресурсами, содержательными и организационными формами управления и обучения) и социокультурного пространства. То есть тьюторская позиция обладает максимальной степенью свободы (выбора стратегии и техник деятельности, ресурсов и способов работы с тьюторантом) в отличие, например, от позиции и деятельности преподавателя/учителя и выстраивает необходимую/возможную (в рамках индивидуализации) степень образовательной свободы тьюторанта.

Тезис 3. В каждом из этих условий возможна и реальна деятельность тьютора — как в рамках педагогической деятельности/направленности, так и вне ее/«над» ней. Однако если рассматривать тьюторскую деятельность как непедагогическую, то все предыдущие вопросы снимаются.

Понятие образовательного пространства является ключевым в содержании позиции тьютора и тьюторской деятельности. Традиционная модель образования связана с понятием закрытого образовательного пространства, строящегося на представлении человека «волящего» в выполнении «должного», когда формально содержание образования «вменяется» в практику обучения в традиционных, фиксированных формах и структуре ГОС — на «входе» в определенные уровни подготовки. Это означает, что цели, содержание и путь движения студента заранее выстроены и его задача — воспроизвести эту заданность. Здесь тьюторская позиция возникает и оформляется как посредническая не между культурой (идеальной формой) и индивидом (натуральной формой), а между редуцированными формами учебного «должного» (когда в учебнике есть все ответы), зафиксированного в ГОС, и наличным уровнем ЗУНов неопита. Субъектность тьюторанта, его самоопределение носит усеченную (ущербную) форму — в границах готовых стандартов. Преодоление границ «должного», выход в открытые формы образования (через рефлексивные практики и формы самоопределения) в рамках традиционной машины в массовом масштабе возможны лишь как исключение, дополнительный эффект для «избранных». Преодоление сопротивления «машины» (ее структурной и технологической жесткости и рамочной однозначности, натурализма содержания), выстраивание открытых горизонтов образования тьюторанта — «над» стандартами, превращение их в ресурс развития становится одной из главных задач взаимодействия тьютора

и тьюторанта. Ее решение невозможно, если рядом, в самой «машине» не оформлена позиция менеджмента по организации необходимых условий для подобной стратегии. А это означает (в пределе) *разрушение остова и оснований существования самой машины*. Отсюда — тьюторская позиция в ее полном содержательном объеме невозможна. Необходима *переходная модель* как новая образовательная практика, вырастающая из норм классической модели (начиная со старшей школы) и *особым образом* преодолевающая их (нормы). Актуальность конструирования переходной модели связана и с проблемой профессиональной подготовки самих тьюторов, как новой, неотработанной в широкой практике позиции (в российском профессиональном образовании). Переходная модель необходима как практика проб, эксперимента, исследований, мониторинга и экспертизы внедрения и реализации тьюторства как института в целом и, в перспективе, — возможностей его массового распространения в рамках разных форм образования и подготовки.

Открытое образование и связанные с ним формы образовательного пространства (как пространства самоопределения для субъекта развития) изначально и априори включают позицию тьютора (по статусу и содержанию) как ведущую, актуальную и «оестественную» самой идеологией/философией открытого образования. Здесь тьютор конструирует субъектность тьюторанта относительно открытого образовательного пространства как онтологически и методологически выстроенного культурного пространства в многообразии его культурных форм, предметностей, практик мышления и деятельности, символических идеальных форм в историческом измерении. В этом пространстве возможны «места» (институциональные и клубные формы) самоопределения и развития творческого потенциала тьюторанта, поиска его культурной идентичности через проектирование его будущего и установку на возможность продуктивного действия/деятельности в этом пространстве будущего. То есть традиционный/классический набор знаний, умений, способностей, компетенций, зафиксированный в ГОС как самодостаточный («застывший») и безотносительный к субъекту образования, олицетворяющий прошлое как «должное», становится одним из образовательных ресурсов, материалом, актуализируемым и объективируемым в деятельности тьюторанта *как субъекта культуры*.

Данное представление открытого образования и связанного с ним открытого образовательного пространства для Российского образования существует как идеальная «невозможная» возможность (не считая локальных его проявлений в практике инновационных систем образования), как перспектива глобального культурного проекта, требующего масштабных научных разработок и управленческих усилий, инвестиций в инфраструктурные изменения (в качестве версии можно предположить возможность подобного проекта как экспериментальное направление продуктивной деятельности различных персонажей/институций социокультурной действительности, в их взаимодействии, в том числе как проект актуальной деятельности тьютора и тьюторанта).

Готовить к тому, чего еще нет — действовать в неопределенности и непредсказуемости будущего (и прошлого), но которое можно «придумать» и сотворить (в мышлении и деятельности) и действовать в настоящем относительно содержания этого будущего, — значит реально его осуществлять. Деятельность тьютора должна быть рассмотрена и выстроена и относительно этого будущего, чтобы не догонять, а приближать, опережая настоящее (из будущего построить прошлое и осуществлять в настоящем).

Таким образом, можно представить как минимум три обобщенные модели деятельности тьютора с соответствующими необходимыми организационными и управленческими условиями.

Первая модель — как «идеальная модель в идеальных условиях», действующая в образовательных практиках открытого образования (неклассическая модель).

Вторая модель — как обобщенная модель, действующая в образовательных практиках классического/закрытого образования, которая возможна при конструировании и функционировании особых форм инфраструктуры и культурной среды. Но в результате ее масштабной реализации существуют серьезные риски разрушения самой классической/традиционной модели образования.

Третья модель — как обобщенная *модель перехода* из закрытых — в открытые формы образования и образовательных практик.

В каждой модели тьюторской деятельности есть своя специфика и есть то общее — то внутреннее ядро, без которого тьюторская деятельность невозможна.

93. Купчинаус С. Ю.

Ижевск

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ**

Заявленные процессы модернизации и инновационного развития отечественной экономики распространяются и на образовательную сферу, в частности, на подготовку специалистов для управления. Можно утверждать, что, в конечном счете, организационное управление и информационное моделирование решают общую задачу, а именно — взять некоторую предметную область под эффективный контроль, управлять ею. Но в отдельности они решают задачу лишь в определенной части — либо недостаточно строго, слабо формализовано, а значит неточно, как в случае управления, либо не до конца, в определенной части — как это делает инфомоделирование. На наш взгляд, только объединив эти научные направления, можно преодолеть указанные недостатки, поднять управление на новый качественный уровень, во-первых, через разработку новых информационных продуктов, а, во-вторых, путем комплексного развивающего обучения студентов, подготавливая их как современных управленцев и информатиков, а в перспективе, в идеале — как универсальных специалистов, управленцев-информатиков. Предлагается взглянуть на проблему с трех позиций.

Информационное моделирование и развитие практического мышления студентов. Основным содержанием профессиональной деятельности работников в любой сфере деятельности является управление некоторой предметной областью через анализ и моделирование ее процессов и явлений конструктивно-логическими средствами, для чего специалисту управления необходим определенный уровень конструктивно-логического мышления (КЛМ). Именно такое мышление требуется любому профессионалу при анализе, описании и оптимизации управляемой ситуации в предметной области, при принятии решений и их исполнении. Конструктивно-логическое мышление требуется и для эффективной работы с современными программными системами, поддерживающими деятельность широкого круга специалистов. Одним из наиболее эффективных средств разрешения управляемой ситуации является программное моделирование — решение задачи путем программирования ее математической модели на ЭВМ. Нецелесообразно рассматривать всех специалистов, занятых программным моделированием и управлением в различных областях практики, как программистов, поскольку сегодня для широкого круга специалистов создаются и совершенствуются специальные программные системы как эффективные средства описания и анализа предметной области. Содержанием работы таких специалистов является сбор данных, анализ, описание и измерение параметров управляемой ситуации, ее структурирование на составляющие, конструирование различных вариантов управления и их оценка, выбор наиболее оптимального варианта решения и его реализация, достижение цели управления. В процессе решения задачи управления, во всех компонентах решения — ситуациях, ресурсах и действиях — исполнителю требуется ЗУН системного анализа и синтеза, позволяющие выявлять и использовать различные характеристики структур и процессов (регулярность, декомпозицию, вложенность, агрегаты, прототипы и т. п.).

Первичный анализ управленческой деятельности позволил предположить определенное соответствие между двумя обсуждаемыми видами конструктивно-логической деятельности — управлением и программированием. Ранее в [2; 3] показано, что ключевые психологические компоненты деятельности специалиста, занятого управлением в некоторой предметной области, подобны компонентам деятельности программиста, а, значит, и компонентам учебной деятельности студента, обучающегося программированию. Данная аналогия требует более глубокой теоретической проработки и экспериментальной проверки, но она позволяет выдвинуть гипотезу, что обучение программированию, информационному моделированию может использоваться как инструмент развития конструктивно-логического мышления, формирующий и развивающий технические умения и навыки управленческой деятельности. Разумеется, управление и его разновидности, могут существенно отличаться от программирования в исполнительной практической части, но во многом подобны в регуляционной, ориентировочной части.

Управление и информационное моделирование как две стороны единой деятельности над предметной областью. Ретроспективный взгляд показывает, что в последние десятилетия методологии и технологии управления и инфомоделирования неуклонно сближаются, проникают друг

в друга. Сегодня одним из звеньев, связывающих эти взаимодействующие научные направления, стимулирующих их имплицитное сближение, могут и должны стать педагогическая психология, педагогика и информатика, нацеленные на развитие КЛМ. При рассмотрении двух видов практического мышления, таких как управленческое мышление (УМ) менеджера-управленца предметной области и мышление программиста-информатика (ИМ), программно моделирующего предметную область, обозначены место КЛМ как пересечения УМ и ИМ, и его роль как транзитного вида практического мышления при развитии одного из названных видов мышления через обучение другому. На наш взгляд, имеет место сближение двух видов деятельности до пересечения и, в перспективе, — до слияния, отождествления, т. е. отношения между рассматриваемыми понятиями можно представить так: УМ \longleftrightarrow КЛМ \longleftrightarrow ИМ.

Формирование и развитие КЛМ рассматривается нами как общий предмет педагогической психологии и информатики. Аналогия между двумя названными видами деятельности, заявленная ранее, позволила выдвинуть гипотезу, что обучение программированию, информационному моделированию может использоваться как инструмент развития мышления, формирующий и развивающий многие операционные умения и навыки управленческой деятельности.

Следуя [1], для обоснованного установления сходства управленческого мышления и мышления информатика, занимающегося программным моделированием предметной области, на наш взгляд, следует: а) провести детальный психологический анализ содержания и структуры деятельности по инфомоделированию предметной области с перечнем когнитивных функций; б) выявить в деятельности программиста и информатика перцептивные и интегральные процессы; в) обоснованно и детально сопоставить деятельность программиста с деятельностью управленца, выявить точки соприкосновения и резервы для взаимодействия и взаимопроникновения.

Цель проводимого психолого-педагогического исследования: выделив общее в деятельности управленца и программиста, использовать проблемное обучение программному моделированию как средство формирования КЛМ, а через него — развитие УМ. С другой стороны, двигаясь в обратном направлении, в обучении будущих специалистов сферы управления целесообразно использовать средства формального описания и анализа предметной области, ее структурирования по различным измерениям, программного моделирования управленческих ситуаций, автоматизации синтеза управленческих решений.

Субъектно-ориентированный подход в совместном обучении будущих управленцев и информатиков с использованием принципа рефлексии. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают вопросы будущего взаимодействия двух категорий участников управления, которых необходимо учить совместной деятельности уже в вузе. В рамках известных концепций персонализации управления и субъектно-ориентированной компьютеризации управления [4] требуют дальнейшего изучения вопросы, относящиеся к **рефлексивным процессам в управлении и инфомоделировании, а именно:** а) **вопрос роли и места в инфомоделировании ключевого метапроцесса любой сложноструктурированной деятельности — рефлексии;** б) **структура и механизмы рефлексивного взаимодействия участников процесса компьютеризации управления;** в) **дальнейшее изучение воздействия учебной деятельности по инфомоделированию как на основные структурные аспекты рефлексии будущего руководящего субъекта — кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный, так и на формирование трех основных форм его рефлексии — ситуативную, ретроспективную и перспективную, зависящие от временных функций рефлексии [1].**

На наш взгляд, целесообразно использовать встречное развивающее обучение программному моделированию и управлению двух категорий студентов для развития их профессиональных качеств. Для этого, с одной стороны, как ранее [см. 2; 3] было предложено в обучении программированию выделять три аспекта (три инструментальных уровня) управления ситуацией, такие же аспекты можно выделять и в обучении управлению. С другой стороны, в обучении будущих специалистов сферы управления предлагается шире использовать средства формального описания и анализа предметной области, ее структурирования по различным измерениям, программного моделирования управленческих ситуаций, автоматизации синтеза управленческих решений — нами начата разработка средств и методологической основы совместного развивающего обучения студентов — будущих специалистов управления и студентов-информатиков.

Использование принципа совместного развивающего обучения, как и принципа рефлексии, в подготовке двух категорий студентов позволит формировать и развивать в них способности к конструктивной деятельности, в целом, и к управлению, в частности.

Литература

1. Карпов А.В. Психология управления: Учеб. Пособие. — М.: Гардарики, 2006. — 584 с.
2. Купчинаус С.Ю. Субъектно-ориентированный подход в совместном обучении будущих управленцев и информатиков с использованием принципа рефлексии // Рефлексивные процессы и управление: сб. материалов VII Межд. симп., 15—16 окт. 2009 г. — М.: Когито-Центр, 2009. — С. 121—124.
3. Купчинаус С.Ю. Подход к обучению студентов в рамках парадигмы персональной поддержки управленческой деятельности // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: материалы VI Межд. конф. В 2 т. — Иркутск, 2009. — Т. 2. — С. 291—299.
4. Лепский В.Е. Субъектно-ориентированная концепция компьютеризации управленческой деятельности. — М.: ИП РАН, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2000. — 42 с.

94. Калинина И. А., Пономарев М. А.
Москва

ВЫБОР БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ АБИТУРИЕНТОВ

Ценности жизни и ценностные ориентации студенчества привлекают в последние годы все большее внимание исследователей. Актуальность изучения данной темы вызвана тем, что ценностные ориентации и факторы, оказывающие влияние на их формирование, являются основой качеств личности, которые позволяют нам оценить потенциальные возможности субъекта, его ближайшие намерения и перспективы движения, а также ограничивающие его условия среды. Понимание ценностных ориентаций абитуриентов может являться одним из регуляторов поведения и учебной деятельности.

Важность данной темы обостряется также в связи с существующими условиями экономического кризиса, который затронул в той или иной степени экономические, политические, социальные и духовные сферы людей. Такие быстрые изменения провоцируют распад ценностных систем, потерю в обществе ориентиров, которыми выступают социальные нормы. В молодежных сообществах этот процесс существенно осложняется возрастными особенностями освоения социальных ценностей и норм, связанный с тем, что в период молодости ценностно-нормативная регуляция только формируется. Данное положение, несомненно, сказывается на образовательном процессе в мотивации к обучению, представлении о жизненных перспективах, жизненных целях и способах их достижения.

Исходя из вышесказанного, нами было проведено исследование с целью выявления ведущих ценностных ориентаций абитуриентов при выборе профессии. В исследовании принимало участие 95 абитуриентов во время проведения Дня открытых дверей (март 2010 г.) на факультете Менеджмента Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова. В тестировании участвовали 62 девушки и 33 юноши. Возраст абитуриентов составил от 15 до 18 лет.

В качестве диагностической методики был использован опросник, разработанный на кафедре Управления человеческими ресурсами данного факультета в соответствии с выдвинутой целью. Опросник «Ценностные ориентации абитуриентов» предполагает интерпретацию по нескольким шкалам: интеллектуальные ценности, материальные ценности, ценности самовозвышения, ценности социального одобрения. Во второй части опросника абитуриентам предлагалось проранжировать предложенные ценности в порядке собственного предпочтения или отказаться от них.

Результаты статистической обработки данных по опроснику позволяют заявить о вполне равномерном распределении ценностей. Однако возможно выявить и общую тенденцию среди абитуриентов в выраженности ценностей самовозвышения (среднее значение соответствует 9,17 баллам из 12), что вполне соответствует мотивационному профилю менеджера. Однако не следует слишком преувеличивать значение ценности власти как побуждающего фактора, ведь любые мотивы или потребности способны стать побуждающей силой поведения и деятельности человека.

Абитуриенты также ориентированы на обучение (значения шкалы интеллектуальных ценностей составляет 7,71 баллов). Предпоследнее место занимают материальные ценности (среднее значение равно 7,02 балла), и менее всего получили показатели ценностей одобрения (среднее значение соответствует 6,13 баллам).

Справедливости ради, следует заметить, что абитуриенты имели возможность отказаться от некоторых ценностей во второй части опросника, а, значит, лишить их для себя личностного смысла, поэтому картина позволяет более конкретно заявлять о ведущих ценностных ориентациях абитуриентов.

Так, например, интеллектуальные ценности имеют показатели 7,72 балла (при максимальном значении 12 баллов), однако такой показатель, как желание интеллектуального развития отметили лишь 12 испытуемых из 95 человек, желание творческой реализации — 15 испытуемых, а возможность развивать какие-либо способности кроме интеллектуальных определили 18 испытуемых. Встает закономерный вопрос: «Каким образом возможна творческая и профессиональная реализация и удовлетворение интеллектуальных потребностей без стремления к интеллектуальному развитию? Может быть, абитуриентами предполагается профессиональная реализация за счет формальных признаков, например, карьерного роста?»

Интересным является и тот факт, что интеллектуальное развитие не является приоритетом для большинства абитуриентов, но, тем не менее, важным показателем при выборе вуза является уровень образования (85 % абитуриентов ориентировались при выборе вуза на показатель уровня образования), который данный вуз может гарантировать.

Анализ полученных данных позволяет выдвинуть предположение, что уровень образования, который может обеспечить вуз, — это одно из необходимых условий при выборе места учебы; интеллектуальные ценности также занимают доминирующее положение; однако самый главный связующий компонент между этими двумя составляющими практически отсутствует — это готовность учиться, интеллектуально развиваться и творчески реализовываться. Данный вывод является поводом, чтобы задуматься о способах проведения психолого-педагогического сопровождения для формирования готовности к обучению в рамках компетентного подхода.

Несмотря на сложившуюся картину, на вопрос: «Какие способности Вы хотели бы в себе развивать?» — ответ чаще всего касался именно психологических проблем, например, преодоления сложностей в общении или конфликте, понимания партнера по общению, способов воздействия на подчиненных.

Однообразными оказались также ответы о других предпочтениях при выборе вуза, главным из которых стал показатель престижности.

Результаты проведенного опроса позволяют проанализировать ожидания абитуриентов после окончания вуза, которые в наибольшей степени определяют их выбор не только будущей профессии, но и учебного заведения.

Соотношение высоких результатов по шкале ценностей самовозвышения (9,17 баллов из 12) и профиля предпочтений при выборе профессии демонстрирует, что работа менеджера, по мнению абитуриентов, является престижной (89 % абитуриентов ориентировались при выборе профессии именно на этот показатель), обеспечивающей карьерный рост (73 %) и высокооплачиваемой (59 %). По-видимому, именно материальные компоненты позволяют почувствовать свою власть над другими.

Полученные результаты, на наш взгляд, еще раз подтверждают предположение, что сегодняшние абитуриенты предполагают профессиональную самореализацию по формальным признакам, таким как карьерный рост, престижность профессии и требования к зарплате. То есть наиболее действенными видами мотивации будет именно внешняя, что, возможно, возникает по причине плохой информированности в мире о профессии менеджера.

Однако низкие показатели по шкалам «Возможность командовать» (5 %), «Возможность помогать другим» (20 %), «Возможность общаться» (25 %) еще раз подтверждают узость представлений о будущей профессиональной деятельности, что может являться одной из возможных причин последующих профессиональных кризисов, хотя сами абитуриенты придерживаются противоположной точки зрения. Показатели информированности о профессии по данным опросника достаточно высоки, средний балл соответствует значению 7,8.

Учитывая полученные данные, вполне закономерно выделить поле деятельности для профориентационной работы, вернее, те информационные центры, которые являются приоритетными у абитуриентов. Больше всего информации о вузе и будущей профессии школьники получают из Интернета

и общения с родителями, поэтому функции сайта академии должны включать в себя не только информационную поддержку, но и функции психологической поддержки родителей.

Таким образом, опираясь на результаты анализа, мы можем сделать следующие выводы: среди равномерного распределения различных ценностных ориентаций, тем не менее, можно наблюдать тенденцию к повышению ценностей самовозвеличивания, которые реализуются через внешнюю мотивацию: желание карьерного роста, престижности профессии и высокой зарплаты. Наличие интеллектуальных ценностей не находит своего подтверждения в предлагаемых возможностях интеллектуального развития или творческой самореализации. Профессиональная информированность у абитуриентов также оказывается сниженной.

Сделанные выводы могут служить основой для разработки рекомендаций субъектам образовательного процесса для формирования полноценной учебно-профессиональной Я-концепции абитуриентов и студентов в ходе проведения лекционных и практических занятий. Оптимальными организационными формами деятельности является активное взаимодействие, в основе которой лежит инициативность и практическое участие каждого абитуриента или студента.

95. ГРЕБЕНКИН Д. Ю., РЫЛОВА Л. Б., СИРОТКИН С. Ф., ЧЕРЕМНЫХ М. П.
Ижевск

Тьюторство как антропопрактика: Опыт реализации экспериментальной программы

Исследование проведено в рамках проекта № 3.1.1/4903 АВЦП
«Развитие научного потенциала Высшей школы»

Одной из основных проблем существующей системы высшего образования является проблема его содержательного и организационного устройства. Система образования, в том числе и высшего, решает актуальную задачу — поиск условий для формирования человека, способного в изменяющихся, динамичных условиях жизни найти и выстроить свою жизненную и профессиональную траекторию, преодолеть принципиальную фрагментарность знания, обрести собственную интеллектуальную и нравственную целостность и самобытность.

Проект «Развитие теории и практики тьюторства в Удмуртском государственном университете (УдГУ)» следует рассматривать как шаг в реализации программы по построению и апробации перспективных образовательных моделей в университете для развития потенциала высшей школы, подготовки кадров, обеспечивающих распространение, закрепление и развитие практик индивидуального сопровождения развития в системе высшего образования.

Актуальность внедрения тьюторской позиции в деятельность высшей школы определяется необходимостью укрепления культурной формы «Университет» на основе принципов развития субъектности участников образовательного процесса, индивидуализации, построения инновационных путей развития университета исследовательского типа, научного осмысления и реализации практик человеческого роста. Педагогическое пространство университета упрочняется за счет реализации тьюторства, изменения организационных условий в университете, в том числе и за счет разработки индивидуальных тьюторских моделей, создаваемых с учетом специфики факультетов, видов деятельности, индивидуального стиля деятельности тьютора. Данному вектору развития противостоят тенденции к размыванию культурной формы «Университет» как разрушения его ценностного содержания на основе принципов дегуманизации, десубъективации и деиндивидуализации.

Необходимость реализации теории и практики тьюторства в Университете при реализации его миссии может быть показана через проблему эффективности и результативности института высшего образования. Ориентировка системы высшего образования на подготовку специалиста как основного продукта университета не может считаться единственной и системообразующей, так как ставит университет в подчиненную позицию в отношении современных экономических и политических моделей, лишая

его сущностной характеристики — производства нового знания. В современных условиях есть опасность подмены исконной университетской задачи подготовки критически мыслящих профессионалов, самостоятельно и с большой долей персональной ответственности выстраивающих траектории развития, задачами пролонгированной социализации немотивированного к развитию подрастающего поколения в виде массового бакалавриата.

Реализация программы «Развитие теории и практики тьюторства в УдГУ» (в период 2009—2010 гг.) направлена на формирование инновационной среды университета через построение действующей модели тьюторства, а также на позиционирование УдГУ как одного из ведущих научно-исследовательских и внедренческих центров тьюторской тематики в РФ.

Основными направлениями реализации проекта являются: 1) теоретические разработки проблематики тьюторства; 2) создание УМК и программного обеспечения деятельности тьюторов; 3) построение системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки по должности «тьютор»; 4) реализация тьюторских моделей в образовательной системе УдГУ и на опорных площадках в Удмуртской Республике.

Основные акценты деятельности по программе сделаны на:

- концептуализацию тьюторской деятельности в системе высшего образования;
- организацию и функционирование коммуникативных площадок (теоретические семинары, дискуссионные клубы, проектные группы, курсы повышения квалификации) по проблематизации, рефлексивному осмыслению тьюторских практик в системе образования;
- институционализацию тьюторских практик (создание организационных структур: экспериментальной площадки Федерального института развития образования (ФИРО), регионального тьюторского центра и сети опорных экспериментальных площадок по тьюторской тематике);
- анализ, обобщение и оценку практической деятельности тьюторов, действующих на базе факультетов и институтов УдГУ.

В программе закладываются следующие ориентиры развития образовательной системы УдГУ:

- формирование у студентов новых образовательных потребностей;
- включение студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников университета в современные формы мышления и деятельности (гуманитарно-организованное управление, проектирование, исследование);
- включение участников программы в различные формы современных общественных, научных, профессиональных коммуникаций;

В результате реализации первых этапов программы осуществлен анализ характеристик и особенностей образовательного пространства Удмуртского госуниверситета на предмет необходимости и возможности внедрения тьюторских технологий. Проведенные в рамках программы мероприятия позволили согласовать интересы и скоординировать деятельность ведомств и организаций, участвующих в реализации на территории республики инновационной программы внедрения новой профессиональной позиции «тьютор».

Деятельность коммуникативных площадок позволила концептуализировать, критически осмыслить программу по разработке теории и практики тьюторства в Удмуртском госуниверситете. Выявлена высокая заинтересованность профессорско-преподавательского состава в использовании технологий тьюторской деятельности и их актуальность для построения инновационных моделей стратегического развития университета.

Теоретические разработки по тематике тьюторства легли в основу построения модели тьюторства как разговорной антропопрактики. На основании модели продолжена разработка научно-методического подхода к конструированию организационных форм и регламентов тьюторской деятельности в вузе. В модели рассмотрены вопросы предметности тьюторской деятельности; профессионализма тьютора, его квалификационных характеристик, краткое описание базовых функций и компетенций, модель тьюторской команды; формы тьюторства в университете; технология тьюторской деятельности с позиций форм деятельности тьютора/студента.

Тьюторство понимается как разговорная антропопрактика, имеющая принципиальные отличия от педагогической деятельности, направленная на восстановление способности к диалогическому взаимодействию. В модели вводится и получает обоснование понятие «тьюторант», рассматривается предмет тьюторского действия. Тьюторство понимается как преодоление монологичности, неспособности к

диалогу и производство индивидуальных пониманий образовательной деятельности тьютором. Тьюторство в организационно-управленческом контексте есть попытка перейти от количественного к качественному (критическому) построению академической траектории.

Осуществленные аналитический и теоретический этапы программы позволили реализовать экспериментально-практическое внедрение технологий тьюторской деятельности в УдГУ (на базе следующих структурных подразделений: институт искусств и дизайна; институт педагогики, психологии и социальных технологий; факультет удмуртской филологии; географический факультет; физико-энергетический факультет).

Обнаружено, что реализация тьюторского сопровождения студентов высших учебных заведений может эффективно осуществляться в области разрешения академических проблем студентов (учебных затруднений, коррекции мотивации обучения и профессионального развития); для повышения степени самостоятельности и ответственности студентов при прохождении профессиональной подготовки; повышения эффективности управления образовательным процессом в УдГУ; развития форм тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности студентов и профессорско-преподавательского состава. Конструируемые образовательные программы подготовки тьюторов и реализация технологий тьюторского сопровождения студентов соответствует современным тенденциям изменения структуры, форм и содержания высшего образования (Болонский процесс, инноватизация системы образования, значительное увеличение доли индивидуализации в образовании).

Дополнительной коммуникативной площадкой при реализации программы являлись курсы повышения квалификации педагогических кадров. Курсы охватывают широкий круг вопросов, посвященных анализу философских и исторических оснований тьюторской деятельности в различных системах образования, методологическим и теоретическим основам тьюторской деятельности в университете. В рамках курсов повышения квалификации представлены и проанализированы возможности реализации тьюторской деятельности по построению индивидуальной образовательной программы субъектов научной и проектной деятельности, анализируются принципы конструирования учебного предмета в юношеском образовании, в проблемном ключе рассматриваются тьюторство и тенденция индивидуализации в образовании.

Представляется, что значимыми результатами проводимой в Университете деятельности по осмыслению инновационных образовательных технологий и их активному применению будет повышение позитивного имиджа Университета, укрепление связей университетского сообщества внутри образовательного пространства республики, а также появление и разработка новых проектных идей, способных стать основанием стратегической образовательной политики Университета и его перехода на новый этап развития.

4.4 Психология профессиональной педагогической деятельности

96. Прыгин Г. С., Мурзина Г. А.
Набережные Челны

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Актуальность изучения проблемы стиля индивидуальной деятельности в аспекте типологии субъектной регуляции во многом определяется и тем, что эта проблема находится на стыке фундаментальных областей общей психологии — саморегуляции произвольной активности и индивидуального стиля деятельности человека — и тесно связана с ними.

Достаточно очевидно, что регуляторные процессы у конкретного человека должны иметь свою индивидуальную специфику, формирующуюся при его взаимодействии с окружающим миром и обозначаемую

в психологии понятием «индивидуальный стиль» (А. Адлер, Г. Олпорт, К.М. Гуревич, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Б.Ф. Теплов и др.). Феномен индивидуального стиля связан с большим кругом разнообразных характеристик индивидуальности человека, в связи с чем до сих пор нет единства во взглядах на то, что следует относить к стилевым проявлениям.

Как отмечает Е.П. Ильин [2], широкое исследование стилей деятельности осуществлялось В.С. Мерлиным и его коллегами и, конечно же, Е.А. Климовым. По Е.А. Климову (1969), проявление стиля деятельности многообразно: это и практические способы действия, и приёмы организации психической деятельности, и особенности реакций и психических процессов. Он отмечает, что под индивидуальным стилем следует понимать всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, которые обусловлены его личностными особенностями. Я. Стреляу (1982) также, характеризуя разные стили деятельности, отмечает, что стиль — это совокупность разных действий, их система.

Отметим, что это именно система способов, а не отдельные способы, предпочитаемые человеком. Тот факт, что одинаковые стили в разных видах деятельности связаны с одними и теми же типологическими особенностями, позволяет думать, что многие стили деятельности отражают *стиль поведения*, который проявляется в деятельности, но не зависит от её содержания [2].

В психологии изучение индивидуального стиля имеет долгую историю и традицию, различные для зарубежной и отечественной психологии. Эти различия связаны, прежде всего, с исследованиями стиля как индивидуального своеобразия деятельности в отечественной и личностного подхода к этой проблеме в зарубежной психологии.

При личностном подходе индивидуальный стиль непосредственно связан с личностной типологией и характеризует основные устойчивые способы решения жизненных проблем. Исследователи этого направления используют в качестве критерия для выделения стилей различные личностные переменные (динамика или устойчивость ценностей, взаимодействие личностных черт, доминирующая направленность или способ разрешения жизненных проблем). В этой связи представляет практический интерес исследовать особенности индивидуального стиля деятельности в регуляторном аспекте — с точки зрения личностно-типологических особенностей субъектной регуляции. На наш взгляд, именно это направление исследования индивидуального стиля деятельности может внести ясность в дискуссию о связи индивидуального стиля и успешности деятельности. В качестве «точки приложения» наших теоретических и эмпирических исследований была выбрана педагогическая деятельность.

Собственно стили педагогической деятельности широко исследовались в разных направлениях: с точки зрения особенностей нервной системы, ее силы и слабости (Н.А. Аминов), особенностей структуры деятельности и преобладания в ней исполнительной или ориентировочной основы (С.В. Субботин), в зависимости от выраженности экстраверсии либо интроверсии педагогов в связи с процессами общения (В.А. Кан-Калик) и пр. Наиболее полно проблема стиля педагогической деятельности изучалась А.К. Марковой и ее коллегами. Ими выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного педагога [4]: *эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)*, *эмоционально-методичный стиль (ЭМС)*, *рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)* и *рассуждающе-методичный стиль (РМС)*.

Кроме того, в целостной педагогической деятельности можно выделить ту ее часть, которая характеризуется как «педагогическое общение». В наиболее общем виде педагогическое общение определяется как общение педагога с учащимися, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся, творческого характера их учебной деятельности, для формирования личности школьника и которое обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя [1].

Ранее нами было показано [5], что тип субъектной регуляции деятельности учащихся и педагогов является одним из важнейших факторов, определяющих *специфику их общения* в учебно-воспитательном процессе. Было выделено 6 стилей педагогического общения: доверительно-диалогический стиль общения (ДдС), альтруистический стиль педагогического общения (АлС), рефлексивно-манипулятивный стиль общения (РмС), пассивно-индифферентный стиль общения (ПиС), конформный стиль общения (КфрС) и авторитарно-монологический стиль (АмС).

Цель данного исследования состояла в том, чтобы выявить особенности стиля педагогической деятельности и специфику общения у преподавателей, характеризующихся разными типами субъектной регуляции. Объектом исследования явились преподаватели вузов. *Гипотеза* состояла в том, что в зависимости от личностно-типологических особенностей субъектной регуляции стили педагогической

деятельности и общения у педагогов будут различными; наибольшей эффективностью будут обладать преподаватели, имеющие «смешанный» тип субъектной регуляции.

Обследование проводилось в два этапа, сообразно поставленным задачам. Первый этап был направлен на выявление у педагогов типологических особенностей субъектной саморегуляции деятельности и формирование трех типологических групп «автономных», «зависимых» и «смешанных» (по 30 человек в каждой), во втором этапе определялись стили их педагогической деятельности и педагогического общения.

В качестве методического инструментария были использованы опросник «автономности-зависимости», разработанный нами; методика «Анализ учителем стиля своей педагогической деятельности» А.К. Марковой и модифицированный список личностных качеств Т. Лири, позволяющий диагностировать стили педагогического общения.

В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что стили педагогической деятельности и общения у преподавателей в зависимости от их личностно-типологических особенностей субъектной регуляции различны, в частности, преподавателям:

- «автономного» типа более свойственны эмоционально-методический и рассуждающе-импровизационный стили педагогической деятельности; в то же время для них характерен рефлексивно-манипулятивный стиль общения;
- «смешанного» типа более свойствен эмоционально-импровизационный стиль педагогической деятельности и альтруистический стиль общения;
- «зависимого» типа — рассуждающее-методичный стиль педагогической деятельности и также альтруистический стиль общения.

Таким образом, можно говорить о том, что наибольшей эффективностью в педагогической деятельности обладают учителя со смешанным типом субъектной регуляции.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: 1996.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969.
4. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 40—48.
5. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. — М.: ГУ ВШЭ, 2006. — 410 с.

97. КАЗАРИНА Н. Г.

Ижевск

ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ К КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКА: НОВОЕ КАЧЕСТВО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

Утверждение нового государственного стандарта начального общего образования и новых требований к результату образования ставит перед школами задачу переноса акцента с понятия «образованность» на понятие «компетентность». В новом ФГОС требования к личностным и метапредметным результатам освоения программ в начальной школе заданы в том числе через социальную и коммуникативную компетентность (например, готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций). Это новое качество результата образования задает актуальность поиска средств, методов, технологий, обеспечивающих преодоление недостаточного развития у современных детей навыков социального взаимодействия. Опыт

показывает, что хорошая информированность учеников по широкому кругу социальных явлений, обеспечиваемая уроками истории, обществознания, литературы и т. д., все же не приводит сама по себе к социальной компетентности ученика.

Компетентностный подход, таким образом, диктует и новую тактику образования, а именно: школа должна обучать не только и не столько знаниям, сколько поведенческим моделям (не «ЗУНы», но развитие личностных и поведенческих компетенций через тренинги, проекты, волонтерское движение). Совершенно очевидно, что обучать поведенческим моделям, отвечающим критериям социальной и коммуникативной компетентности, конфликтологической компетентности, могут те учителя, которые сами имеют эти компетенции. И тогда вопрос о компетентностном подходе как способе оценки не только результатов образования (ученик), но и оценки кадров в образовании (учитель) становится очень острым.

Однако система компетентностного подхода к кадровому ресурсу традиционно разрабатывалась в рамках рекрутинга и профотбора персонала и управления персоналом (HR-технологии) в бизнесе. Наше стремление к унификации порождает тенденцию перенести сложившуюся систему бизнес-компетенций на почву образования и представить учителя как менеджера по персоналу. Но образовательная деятельность имеет свою специфику: результатом ее должно стать личностное и интеллектуальное развитие другого человека — ученика, тогда как в бизнесе результат измеряется в абсолютно других категориях. Еще одно фатальное отличие образования от бизнеса: вопрос о способах достижения результата. И те компетенции, которые сегодня востребованы на рынке труда в бизнесе, могут не совпасть с таковыми в образовании даже в свете принятия новых образовательных стандартов, безусловно, учитывающих те глобальные изменения, которые происходят в мире.

Опыт подобного сопоставления был предпринят на базе нашего лицея в 2009 году в сотрудничестве с Центром тестирования и развития в МГУ «Гуманитарные технологии», который успешно работает в области HR-технологий, а именно: было проведено дистанционное тестирование педагогов с использованием комплекса «Профкарьер» (разработка Центра тестирования). Учителей, прошедших тестирование, администрация лицея оценила как профессионалов, что позволило выделить 2 группы: педагоги с высокой профессиональной успешностью (высокоуспешные — 6 человек) и средней профессиональной успешностью (среднеуспешные — 10 педагогов).

Результат тестирования был представлен системой компетенций.

Сама система компетенций также разработана в ЦТР «Гуманитарные технологии» и является универсальной системой бизнес-компетенций, описывающей потребности работодателей современного рынка труда.

Собственно компетенции понимаются в рамках подхода Центра тестирования и развития как «факторы поведения, которые значимы для эффективной работы в самых разных организациях и на самых разных позициях».

Сама система включает 3 блока: эмоциональные компетенции: лидерство — мотивация достижений и стрессоустойчивость; поведенческие — ориентация на клиента, коммуникабельность, командность, организованность и лояльность; а также блок интеллектуальных компетенций — гибкость, комплексное решение проблем и ориентация на развитие. Каждая из компетенций имеет 10 уровней выраженности.

Итак, мы можем проанализировать профиль компетенций в группе среднеуспешных и высокоуспешных педагогов, допуская, что профиль группы высокоуспешных — в некотором смысле идеальная модель работника (педагога) в этом конкретном учебном заведении.

Таким образом, мы видим, что описанный через систему бизнес-компетенций профиль педагога выглядит довольно стертым: нормативный коридор (от 3,5 до 7,5) пытаются преодолеть лишь две компетенции: командность и нормативность. Однако работа педагога на уроке — деятельность скорее индивидуальная, чем командная. Учитывая, что оценку успешности осуществляла администрация, можно говорить, что командность как компетенция в этом контексте описывает работников как успешно выстраивающих отношения с администрацией на основе нормативности (субординации, корпоративных норм). То есть это скорее показатель закрытости и формализованности взаимодействия, вполне востребованных в бизнесе, но не совсем однозначных в педагогическом общении. То есть остается неясным, как эти две компетенции применимы для описания прямой профессиональной деятельности учителя.

Интерес представляют и те две компетенции, показатели по которым практически ниже нормативного коридора: лидерство и мотивация достижений. Высокие показатели по этим компетенциям весьма значимы для отбора на работу в бизнесе. Лидерство в рамках данного подхода понимается как умение

воодушевлять и убеждать, побуждать к работе, способность вызывать интерес и доверие у людей, принимать единоличную ответственность за решение. Как отмечалось, педагоги обнаружили низкое наличие этого качества. Очевидно, что низкие показатели по лидерству вполне отвечают высоким значениям по компетенции командность в профиле педагогов (члены команды, но не лидеры).

Также низкие значения имеет и мотивация достижений. Причем отличия между группой высокоуспешных и среднеуспешных педагогов по этому показателю являются достоверными: у высокоуспешных мотивация достижений достоверно ниже, чем у среднеуспешных. То есть педагогам, а высокоуспешным в особенности, практически не свойственны инициативность, ориентация на достижение высоких результатов с элементами риска, готовность браться за новые дела, готовность предвидеть проблемы и предлагать их решения. Отметим, что в высокоуспешные попали те педагоги, которые имеют большой педагогический стаж (среднее значение — 22,2 года). Может быть, причина тому — профессиональное выгорание, зачастую сопровождающее педагогов — стажистов?

Тем не менее, и тут не все однозначно: что такое педагогические риски? Это далеко не риски в бизнесе. А так востребованная в бизнесе готовность предвидеть проблему в педагогике иногда может и превратиться в навешивание ярлыков...

Становится очевидным тот факт, что переход на компетентностный подход к результатам образования (к ученику) неизбежно приведет к компетентностному походу в отношении педагога, так как компетенции учителя проявляются в компетентности ученика.

Полученный опыт описания педагогов через бизнес-компетенции убеждает нас в том, что педагогическая деятельность требует разработки совершенно особой системы компетенций для оценки своих кадров и развития их личного потенциала (на основе личного профиля компетенций).

И, вероятно, точкой отсчета для разработки системы профессиональных компетенций педагога должен стать ученик, а не администратор. Какие поведенческие, эмоциональные и личностные компетенции учителя влияют на желание ученика ходить к нему на урок, изучать его предмет, устанавливать с ним межличностные отношения, ориентироваться на те модели поведения, которые педагог считает нормативными и т. д. Представляется, что такой подход к проблеме профессиональной успешности педагога — профессиональной компетентности — отвечает тем задачам, которые ставит перед образованием новый государственный стандарт.

98. Сунцова Я. С.

Ижевск

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система НПО является первоначальной ступенью СПО, а для некоторых выпускников школ единственной возможностью получения профессионального образования. Данный факт влечет за собой отбор наиболее компетентных педагогических кадров. Поэтому сегодня, в нестабильных условиях существования системы НПО, особенно актуальной является задача исследования особенностей профессиональной деятельности педагогов, работающих в училищах и профессиональных лицеях.

Объектом исследования является профессиональная деятельность. Предметом: особенности профессиональной деятельности педагогов учреждений НПО. Гипотеза исследования: компоненты профессиональной деятельности педагогов спецдисциплин (мастеров профтехобучения) имеют большее количество связей с карьерными ориентациями как ориентирами профессиональной деятельности, чем у педагогов общеобразовательных дисциплин.

Цель: изучить особенности профессиональной деятельности педагогов учреждений НПО. Задачи: 1) изучить карьерные ориентации педагогов общеобразовательных и специальных дисциплин; 2) исследовать компоненты профессиональной деятельности (профессиональную направленность,

коммуникативно-организаторские склонности, эмпатические способности и педагогико-технические умения) педагогов двух групп; 3) выявить специфику корреляционных связей исследуемых показателей в группах педагогов общеобразовательных и специальных дисциплин.

Для решения поставленных в работе задач были использованы следующие методики: 1) опросник карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры» (опросник Э. Шейна, переведен и адаптирован В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер); методика оценки профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов) диагностика коммуникативных и организаторских способностей (Б.А. Федоришина); оценка способности педагога к эмпатии (А.А. Крылов); диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина); перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности (Л.Е. Бачина, А.Е. Ольшанникова).

В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных дисциплин (18 человек) и педагоги специальных дисциплин (18 человек).

Для изучения связей между компонентами профессиональной деятельности педагогов двух групп был проведен корреляционный анализ по Пирсону.

В группе *преподавателей общеобразовательных дисциплин* были выявлены положительные и отрицательные корреляционные связи между следующими компонентами профессиональной деятельности.

Так, карьерная ориентация «профессиональная компетентность» отрицательно связана с показателем «способность к эмпатии с незнакомыми людьми» ($r = -0,843$; $p \leq 0,02$). Чем более педагоги общеобразовательных дисциплин ориентированы в своей профессиональной деятельности на достижение профессиональной компетентности (наличие талантов и способностей в определенной области), тем менее они проявляют эмпатию с незнакомыми людьми, склонны судить людей по их поступкам, проявляют избирательность в общении, эмоциональные проявления держат под контролем.

Карьерная ориентация «автономия» отрицательно связана с «эмпатией с родителями» ($r = -0,684$; $p \leq 0,029$) и с показателем «социальная активность» ($r = -0,781$; $p \leq 0,008$). Таким образом, чем более значимо для педагогов стремление к автономии—независимости, то есть потребности все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать, тем меньше педагоги проявляют эмпатию к родителям, меньше становятся зависимыми от мнений, наставлений и просьб родителей и тем меньше педагоги проявляют и социальную активность — стремление к взаимодействию с окружающими, участие в совместных видах деятельности.

Карьерная ориентация «стабильность места работы» положительно связана с показателем социальной активности ($r = 0,666$; $p \leq 0,035$) и с показателем мотивации одобрения ($r = 0,647$; $p \leq 0,043$). Таким образом, чем более значима для педагогов общеобразовательных дисциплин стабильность места работы, тем чаще педагогов данной группы стремятся проявлять социальную активность, участвовать в различных видах мероприятий, организуемых образовательным учреждением, и тем больше ориентированы на мотивацию одобрения, то есть стремятся показать себя с лучшей стороны, достичь особых профессиональных успехов, чтобы быть замеченными.

Карьерная ориентация «стабильность места жительства» положительно коррелирует с таким показателем, как «интеллигентность» ($r = 0,694$; $p \leq 0,026$). Чем более значима стабильность места жительства, то есть желание обосноваться в определенном географическом регионе, тем более педагоги стремятся к богатой внутренней культуре, специальным знаниям в различных областях науки.

Такая карьерная ориентация, как «служение», отрицательно связана с использованием мимики в профессиональной деятельности ($r = -0,723$; $p \leq 0,018$). Таким образом, чем более значимо для педагогов «служение», т.е. стремление работать с людьми, помогать людям, тем меньше они используют в качестве способа воздействия на других различные мимические реакции.

Карьерная ориентация «вызов» положительно коррелирует с мотивацией одобрения ($r = 0,777$; $p \leq 0,008$) и эмпатией с детьми ($r = 0,695$; $p \leq 0,026$). Таким образом, чем более значима для педагогов карьерная ориентация «вызов» — активное стремление к преодолению препятствий, решению трудных задач, конкуренции, тем более они ориентированы на мотивацию одобрения своей профессиональной деятельности со стороны других людей и тем больше проявляется эмпатия с детьми, то есть способность к сопереживанию, умение ощущать душевное состояние учащегося.

Карьерная ориентация «предпринимательство» отрицательно связана с показателем: эмпатия с родителями ($r = -0,803$; $p \leq 0,005$) и с показателем мимика ($r = -0,729$; $p \leq 0,017$). Чем более значимо для педагогов общеобразовательных дисциплин стремление к созданию нового, своих методов

работы, тем ниже уровень эмпатии с родителями, то есть зависимость от их мнения и тем реже педагоги в процессе профессиональной деятельности используют невербальные компоненты воздействия, в частности, мимику.

Во второй группе испытуемых — *преподавателей специальных дисциплин* были выявлены следующие корреляционные связи между компонентами профессиональной деятельности и карьерными ориентациями.

Так, карьерная ориентация «профессиональная «компетентность» положительно связана со взаимопониманием ($r = 0,779$; $p \leq 0,008$). Таким образом, чем выше стремление к профессиональной компетентности (наличию способностей и талантов в определенной области деятельности) педагогов специальных дисциплин, тем легче они налаживают взаимопонимание с коллегами, обучающимися и их родителями.

Карьерная ориентация «менеджмент» отрицательно связана с социальной автономностью ($r = -0,818$; $p \leq 0,004$) и с организованностью ($r = -0,818$; $p \leq 0,036$). Чем выше ориентация педагогов специальных дисциплин на интеграцию усилий других людей, учащих в том числе, тем меньше значимость личностной позиции педагога в организации или совместной деятельности и, соответственно, тем ниже организованность данной группы педагогов.

Карьерная ориентация «автономия» положительно связана и с коммуникативными ($r = 0,698$; $p \leq 0,025$) и с организаторскими способностями ($r = 0,659$; $p \leq 0,038$). Таким образом, чем более значимо для преподавателей стремление все делать по своему усмотрению, работать по своей программе, тем лучше раскрываются у них и коммуникативные склонности (стремление к общению, быстрая адаптация в новом коллективе), и организаторские (умение организовать учеников для определенной деятельности).

Карьерная ориентация «стабильность места работы» положительно связана с интеллигентностью ($r = 0,634$; $p \leq 0,049$) и мотивацией одобрения ($r = 0,754$; $p \leq 0,012$). Чем более значима для педагогов данной группы стабильность места работы, тем больше педагоги ориентированы на стремление к знаниям в различных областях культуры и науки и на стремление показать себя с лучшей стороны, достичь особых профессиональных успехов, добиться признания со стороны коллег, обучающихся и их родителей.

Карьерная ориентация «стабильность места жительства» положительно связана с показателем «эмпатия со старшим поколением» ($r = 0,662$; $p \leq 0,037$). То есть чем выше стремление педагогов данной группы обосноваться в определенном регионе, тем больше они проявляют эмпатию к старшему поколению, в том числе и к своим родителям.

Карьерная ориентация «служение» положительно связана со взаимопониманием ($r = 0,770$; $p \leq 0,009$) и социальной адаптивностью ($r = 0,813$; $p \leq 0,004$). Чем более значима для преподавателей специальных дисциплин работа с людьми, тем легче им удается достичь взаимопонимания с людьми и тем выше их социальная адаптивность в новом коллективе или обществе, то есть благополучность взаимоотношений в группе, контактность и удовлетворенность своим положением в группе.

Карьерная ориентация «вызов» положительно связана с показателями: эмпатия с родителями ($r = 0,648$; $p \leq 0,043$); взаимопониманием ($r = 0,770$; $p \leq 0,009$); социальной адаптивностью ($r = 0,813$; $p \leq 0,004$). Таким образом, чем больше педагоги данной группы нацелены на преодоление препятствий, на решение трудных задач, тем больше они проявляют эмпатию с родителями, вероятно, рассматривая их как единомышленников в воспитании подрастающего поколения, и тем лучше у них взаимопонимание в коллективе и тем выше у них социальная адаптивность, то есть благополучность взаимоотношений, гибкость поведения, удовлетворенность своим положением в группе, контактность внутри коллектива и с внешним окружением.

Карьерная ориентация «интеграция стилей жизни» положительно связана с интеллигентностью ($r = 0,640$; $p \leq 0,046$) и взаимопониманием ($r = 0,812$; $p \leq 0,004$). Чем более значимо для педагогов специальных дисциплин стремление к сбалансированности различных сторон жизни: семьи, карьеры, саморазвития, тем более им присуще стремление к знаниям в различных областях культуры и науки и взаимопонимание — умение понять точку зрения другого человека.

Такая карьерная ориентация, как «предпринимательство», отрицательно связана с показателями организованность ($r = -0,716$; $p \leq 0,02$) и социальной автономность ($r = -0,660$; $p \leq 0,038$). Таким образом, чем более значимо для педагогов желание создавать что-то новое, преодолевать препятствия, тем менее они желают работать на других, работать по шаблону; демонстрируют стремление иметь

свою марку, свое дело и тем меньше им свойственна организованность и социальная автономность, то есть значимость личностной позиции в совместных действиях и организации или участии в совместной деятельности.

Выводы. Таким образом, в работе рассмотрена модель профессиональной деятельности педагогов учреждений НПО как совокупность показателей: карьерных ориентаций; профессиональной направленности; коммуникативно-организаторских склонностей; эмпатических способностей; перцептивно-интерактивной компетентности; педагогико-технических умений.

В ходе исследования выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение в том, что компоненты профессиональной деятельности педагогов спецдисциплин (мастеров профтехобучения) имеют большее количество связей с карьерными ориентациями, чем у педагогов общеобразовательных дисциплин. То есть педагоги спецдисциплин при реализации своих карьерных целей (профессиональных ориентиров) задействуют большее количество компонентов профессиональной деятельности, что, вероятно, и способствует их более высокой профессиональной мобильности, успешности и адаптивности.

99. Морозов А. В., Петрова Л. Е.

Арзамас

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР В СИСТЕМЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ ВУЗЕ

Профессиональная деятельность менеджера связана с систематическими психологическими, физическими, интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Периодически возникающие стрессовые ситуации, часто ненормированный рабочий день, нерегулярное питание, отсутствие систематических занятий спортом, неполноценный отдых стали характерной особенностью жизни многих современных специалистов. Указанные факторы крайне негативно влияют на состояние здоровья менеджеров, уровень их работоспособности, возможность профессионально расти и развиваться. В медицинской практике уже существует термин «синдром менеджера», включающий в себя симптоматику стенокардии, повышенную тревожность, избыточную массу тела, проблемы в семейных отношениях [4].

Рассматривая подробно профессиональную деятельность менеджера, важно отметить основные ее компоненты. Прежде всего, деятельность менеджера сложна и многогранна, что связано, с одной стороны, с отличной адаптивностью данного специалиста на рынке труда, а с другой — с выполнением целого ряда функций в рамках основных профессиональных ролей. Выделяют такие роли менеджера, как управление организацией или подразделением, работа как специалиста и управление людьми [3]. Выполнение профессиональных обязанностей в рамках каждой профессиональной роли, конечно, зависит от конкретного места работы данного специалиста, но очень часто требуется одновременная их реализация.

Таким образом, к работе менеджера относят выполнение целого ряда функций: принятие решений, планирование, контроль, помощь сотрудникам в решении проблем, обучение и консультирование сотрудников, осуществление информационного взаимодействия, осуществление кооперации и мотивирования персонала [Там же].

Для эффективного осуществления трудовой деятельности менеджер должен обладать профессионально важными качествами личности, которые являются основополагающими при приеме на работу данного специалиста.

По существу профессионально важные качества описываются на трех различных уровнях:

- 1) на уровне задач деятельности менеджера: указывается, в каких классах задач менеджер непременно должен быть успешным, например, в планировании, разрешении конфликтов и т. п.;
- 2) на поведенческом уровне: описываются паттерны успешного поведения менеджера, например «умеет слушать», «тактичный»;

3) на уровне свойств личности (мотивационные, характерологические, интеллектуальные свойства).

С.А. Маничев предлагает рассмотреть следующие основные группы профессионально важных качеств менеджера: мотивационно-волевые качества (мотивация достижения, стрессоустойчивость), интеллектуальные качества (общий интеллект, внимание), коммуникативные качества (стиль руководства, способность к кооперации и групповой работе, ориентации в разрешении конфликтных ситуаций, общий уровень социальной компетентности, характерологические особенности) [Там же].

С.И. Макшанов утверждает, что общим для всех существующих подходов к определению нормативной модели эффективного руководителя является стремление обнаружить закономерные отличия эффективного менеджера от неэффективного. Различия между подходами определяются представлениями о том, где следует искать эти отличия: в способностях, чертах характера, стиле руководства, особенностях мотивационной сферы или в предыдущем опыте.

Все множество существующих подходов автор предлагает объединить в три основные группы:

1. функциональный;
2. личностный;
3. ситуационный.

В *функциональном* подходе основным для выработки требований к эффективному менеджеру является определение его функций. При этом базой для выделения функций, под которыми понимается совокупность однородных задач, решение которых необходимо для обеспечения нормальной жизнедеятельности системы, выступает структура деятельности менеджера.

Личностный подход основывается на допущении, что эффективная управленческая деятельность связана с обладанием менеджером некоторым конечным множеством личностных черт.

Ситуационный подход основан на положении о том, что у каждого руководителя существует тенденция к эффективному руководству в одной ситуации и к неэффективному — в другой. В связи с этим необходимы оптимизация подготовки руководителей и создание для них такого организационного окружения, в котором они будут лучше работать [3].

Проблема личности управленца государственной службы и сопряженная с ней проблема личностно-профессионального развития специалиста государственной службы достаточно глубоко исследована в психологии развития и акмеологии (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.И. Катаева, Е.В. Селезнева, Л.А. Степнова и др.).

Профессионально важные качества являются значимым акмеологическим ресурсом профессионала. К профессионально важным качествам относят:

- интегративные психические свойства личности (внимание, память, воображение);
- психологические характеристики (устойчивость, терпеливость, выдержанность);
- личностно-профессиональные качества (организованность, ответственность, дисциплинированность).

Каждое из перечисленных качеств в структуре личности профессионала должно быть развито до высокого уровня [1]. Вместе с тем актуальными остаются проблемы смысловых ориентаций, ценностей, мотивации, внешних и внутренних детерминант успешности деятельности управленца в сфере государственной службы [5].

Положительная акмеологическая динамика наблюдается у специалиста государственной службы с приобретением жизненного и профессионального опыта. Здесь важно отметить, что очень часто с ростом профессионализма сотрудника растут и показатели профессионального «выгорания» личности, что негативно сказывается и на личности специалиста и, в дальнейшем, на эффективности его профессиональной деятельности.

Проблема профессионального «выгорания» личности хорошо исследована специалистами в области психологии профессионального здоровья (Р.А. Березовская, Н.Е. Водопьянова, А.Г. Маклаков, А.В. Морозов, Г.С. Никифоров, В.Е. Орел, В.П. Подвойский, С.М. Шингаев и др.) Но упомянутая проблема, а именно проблема профессионального здоровья управленцев государственной службы, на наш взгляд, остается недостаточно изученной.

По мнению Н.Е. Водопьяновой, существуют факторы, снижающие риск «выгорания» у менеджеров. К числу таких факторов автор относит ряд базисных личностных свойств (общительность, экспрессивность, эмоциональная устойчивость, оптимизм, адекватная самооценка и др.) Наряду с этими качествами,

автор выделяет просоциальные и проблемно-ориентированные модели преодолевающего поведения в трудных или критических ситуациях [2].

Перечисленные базисные личностные свойства, менеджерские умения, модели преодолевающего поведения, на наш взгляд, являются значительным акмеологическим ресурсом, нарабатывая который специалист способен сформировать собственную модель профессионала в трудовой деятельности и успешного человека в жизни в целом.

Способствовать наработке такого акмеологического ресурса призвана система высшего профессионального образования. Ведущие вузы нашей страны в настоящее время акцентируют свое внимание на проблеме профессионального здоровья, разрабатывая одноименные проекты и реализуя программу «Инновационный университет» в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Литература

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М., 2007.
 2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб., 2009.
 3. Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., 2004.
 4. Психология профессионального здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., 2006.
 5. Психология профессиональной деятельности / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М., 2006.
-

РАЗДЕЛ 5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАЦИЙ

100. ПЕРЕШЕИНА Н. В.

Киров

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Девиантность (*лат. deviatio* — отклонение) является одной из сторон всеобщего понятия изменчивости, свойственной окружающему миру, присущего ему противоречивого процесса развития, постоянного стремления к сохранению и изменению. Изменчивость в социальной сфере носит социально значимый характер и реализуется в поведении людей, поскольку она связана непосредственно с их деятельностью.

Социальная норма определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций.

В современной литературе существует множество определений девиантного поведения. Группа авторов во главе с академиком В.Н. Кудрявцевым рассматривает *девиантное поведение* как социальное отклонение и характеризуют его как отступление от существующих социальных норм, их нарушение, т. е. «ненормальное» поведение с точки зрения нормативно значимого фактора. По определению В.Т. Лисовского, под *девиантным поведением* понимается, во-первых, поведение индивида или группы, не соответствующее общепринятым нормам и ожиданиям правового или социального характера, и, во-вторых, социальное явление, выражающееся в относительно массовом проявлении фактов такого поведения. И.С. Кон определяет *девиантное поведение* как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то норма психического здоровья, права, морали или культуры.

Социальные отклонения могут иметь для общества различные последствия, а поэтому отношение к ним в обществе не всегда однозначно. Позитивные девиации служат средством прогрессивного развития системы, повышения уровня ее организованности, преодоления устаревших, консервативных стандартов поведения. Это — социальное творчество, научное, техническое, художественное, общественно-политическое, которое можно рассматривать как положительные отклонения, обеспечивающие развитие общественной системы. Негативные социальные отклонения дисфункциональны, дезорганизуют систему, являются опасными для общественного развития. К ним относятся преступность, алкоголизм, наркомания и токсикомания, проституция, суицид и некоторые другие проявления отклоняющегося поведения.

Известные на сегодняшний день теории социальных девиаций можно рассматривать в рамках двух основных подходов: объективистского и субъективистского.

В рамках объективистского подхода на первый план выступают принятые в данном обществе нормы, которые являются стандартом для сопоставления поведения и внешности человека с ними.

Субъективистский подход в качестве критерия определения девиантности рассматривает не социальные нормы, а реакцию общественности. Поведение человека, в соответствии с субъективистским подходом, может быть названо девиантным, а он сам девиантом только тогда, когда общество признает его таковым.

Известные на сегодняшний день зарубежные теории девиантного поведения можно классифицировать по выраженности в них идеи объективистского или субъективистского подходов.

Теории макроуровня предметом своего внимания имеют социальные структуры и факторы общественного устройства и развития, которые обуславливают формирование девиантных форм поведения и существование социальных девиаций вообще. Разработка теорий микроуровня предполагает исследование процессов социального взаимодействия на уровне межличностного общения в малых группах.

Теории девиантного поведения, разработанные в рамках макрообъективистского направления, строятся на изучении не отдельных личностей и особенностей или отклонений их поведения, а условных собирательных типов, объединяющих личностей, для которых характерны схожие модели поведения.

Теории деформаций или социальных изменений (Strain Theories). Сторонники теорий деформаций придерживаются позиции, что мотивация девиантного поведения уходит корнями в общественные явления и процессы.

Представители неомарксистских теорий, основываясь на идеях К. Маркса, утверждают, что нормы не добровольно принимаются обществом, а навязываются ему государством с целью защитить материальные интересы класса капиталистов.

Основной вопрос, на который пытаются ответить теории девиантного поведения микрообъективистского направления, заключается в определении меры влияния на формирование девиантного поведения социума, закономерностей социальных отношений и процессов, происходящих в обществе.

Теории контроля рассматривают девиантное поведение, как результат крушения социального контроля. Основное положение теорий контроля заключается в том, что силы социальных связей и отношений столь велики, что человек вынужден принимать и поддерживать принятые обществом нормы и модели поведения. К числу наиболее известных теорий контроля относится теория нейтрализации (Грешем Сайке, Дэвид Матза) и теория социального сдерживания (Трэвис Хирши).

Теория дифференцированного подкрепления (Роберт Баргес, Рональд Эйкерс) продолжает теорию дифференцированной связи Сатерланда, однако Баргес и Эйкерс полагают, что научение девиантному поведению происходит тогда, когда оно подкрепляется более сильно, чем не девиантное. А устойчивость девиантного поведения прямо зависит от силы, частоты и вероятности его подкрепления.

Основная идея Квиннея в *теории «Капиталистические интересы и определение девиации»* сводится к тому, что государство защищает интересы правящего капиталистического класса «системой криминальной юстиции». Потому, тогда как представители класса капиталистов крайне редко попадают под прицел закона, представители рабочего класса являются неизменным объектом применения санкций системы криминальной юстиции.

В *теории статусных политических убеждений* Жозефа Гасфелда социальный статус определяется не только экономическими характеристиками, но также способностью одной группы насаждать свои религиозные установки и жизненный стиль другим группам. Таким образом, модели поведения соответствующие идеологии и жизненному стилю конкурирующих сообществ, оцениваются представителями утвердившихся или доминантных сообществ как девиантные.

Организационные теории определения девиации исследуют деятельность служб и организаций социального контроля (полиция, психиатрические заведения и пр.). Поскольку организации социального контроля являются структурами, производящими определение девиаций, исследование действий неформальных правил внутри организации позволяет понять, как появляются категории девиаций и каким образом человек попадает в разряд девиантов. Организационные теории определения девиации включают концепцию «Социальной организации полицейского ареста» Дональда Блэка, «Моральную «карьеру» человека с ментальными расстройствами» Эрвина Гоффмана и теорию «Создания слепого человека» Роберта Скотта.

В своей *концепции социальной организации полицейского ареста* Д. Блэк пытается ответить на вопрос о том, действительно ли существуют неформальные правила в организации полицейской работы. Если такие правила действительно существуют, то тогда можно говорить о том, что институт полиции «продуцирует» девиации в дополнение к действительному объему девиаций данного общества, поскольку полиция оказывается вовлеченной в процесс формирования дефиниций девиаций и девиантного поведения. Э. Гоффман, развивая концепцию социальной организации политического ареста Д. Блэка, обращается к исследованию «моральной карьеры» пациентов психиатрических учреждений, опираясь на анализ «Я-концепции» и самооценки человека.

Р. Скотт в своей *теории «Создания слепого человека»*, опираясь на идеи организационных теорий, попытался исследовать, каким образом организации для слепых в действительности «создают» слепоту. Поскольку сама по себе слепота является отклонением от нормы, то организации для слепых являются системами, «продуцирующими» девиантов, по мнению Скотта.

Микросубъективистские теории уделяют основное внимание процессу социального взаимодействия, через который люди определяют и интерпретируют поведение индивида как девиантное, а его самого называют девиантом.

Итак, мы рассмотрели основные теории девиантного поведения. На наш взгляд, существующие объективистские и субъективистские теории девиантного поведения во многом дополняют друг друга, здесь имеется в виду, что при анализе каждого конкретного случая следует учитывать и объективные, и субъективные факторы формирования отклоняющегося поведения.

101. Рогов А. В.
Владимир

НАРУШЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПРЕДИКТОР ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Социализация детей в современном российском обществе происходит в период экономической и политической модернизации, в силу которого существенно изменилась социальная ситуация развития молодежи. В создавшихся условиях появились не только новые возможности в различных сферах жизнедеятельности, но и ряд негативных общественных явлений. Среди пагубных последствий реформирования российского общества следует отметить рост прагматизма и конкурентной борьбы в отношениях людей, резкую переориентацию с коллективных на индивидуальные цели общения, деформацию механизма передачи ценностей от старшего к младшему поколению, социальное отчуждение и рост криминальной активности молодежи. Наиболее остро перемены, происходящие в России, переживает молодое поколение.

Считается, что период детства является сензитивным для усвоения норм и правил общественной жизни (Петровский А.В., 2001). Наиболее интенсивно этот процесс протекает в младшем школьном возрасте, когда рождается социальное «Я» ребенка (Божович Л.И., 1995; Эльконин Д.Б., 1995). Решающая роль в этом процессе принадлежит совместной учебной деятельности детей (Цукерман Г.А., 2001). В ситуации общения и сотрудничества с «равными» себе ребенок приобретает ценный опыт межличностного взаимодействия, учится считаться с потребностями других людей и отстаивать свои взгляды (Пиаже Ж., 2006). Ребенок, воспитываемый стихийно, вне учебного коллектива, рискует войти в жизнь не только необразованным, но и неорганизованным, недисциплинированным, без определенных общественных установок и взглядов.

Объект исследования: межличностные отношения учащихся.

Предмет исследования: склонность к делинквентному поведению учащихся с различным социометрическим статусом.

Цель исследования: определить риск возникновения делинквентного поведения у учащихся, занимающих различное положение в системе межличностных отношений школьного коллектива.

В лонгитюдном исследовании приняли участие 36 учащихся, которые были обследованы в 4-м и 8-м классе.

Методы исследования составили: социометрический эксперимент, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, патохарактерологический диагностический опросник для подростков.

Проведенное исследование показало, что 45 % учащихся начальной школы занимают неблагоприятное положение в системе межличностных отношений школьного коллектива, то есть являются «изолированными» (11 %), «непринятыми» и «пренебрегаемыми» (34 %) в среде одноклассников. Позднее 23 % из них сохраняет свой неблагоприятный статус в средней школе. Последний факт не может

не вызывать опасений. Известно, что учащиеся, не принятые в школьном коллективе, удовлетворяют свою потребность в общении вне школы и чаще других детей вовлекаются в молодежные группы асоциальной направленности.

На основании социометрического опроса мы разделили всех детей 8-х классов на две группы: 1) школьники, занимающие неблагоприятное положение в среде одноклассников (3—4 статус) (44,4 %); 2) школьники, занимающие благоприятное положение в школьном коллективе (1—2 статус) (55,6 %).

Сравнение данных групп учащихся выявило, что дети с 3—4 статусной категорией более предрасположены к девиантному поведению, чем школьники с 1—2 социометрическим статусом. Они обладают меньшим волевым контролем эмоциональных реакций (58 и 54 Т-балла соответственно), большей склонностью к агрессии (51 и 56), преодолению общепринятых норм и правил поведения (52 и 48), предрасположенностью к делинквентному поведению (48 и 43).

Обращает на себя внимание тот факт, что 11 % учащихся 8-х классов не просто склонно к делинквентности, а имеет высокую готовность к реализации данного поведения (то есть имеют результат свыше 60 Т-баллов). Все эти дети занимают неблагоприятное положение в системе межличностных отношений классного коллектива с периода начальной школы.

Среди девочек высокий риск реализации делинквентного поведения был зафиксирован у двух детей.

Первая школьница характеризуется гипертимным типом акцентуации характера ($\Gamma = 11$) с высокой вероятностью социальной дезадаптации ($\Gamma = 11$, $E = 5$). Подростки данного типа отличаются неуправляемой активностью и постоянным стремлением к лидерству. Однако большая общительность у них сочетается с неразборчивостью в выборе знакомств, в силу чего они могут незаметно для себя оказаться в дурной компании, начать выпивать, пробовать действие наркотиков и других токсических средств. Особо следует отметить выявленный в исследовании риск, связанный с возможностью злоупотребления психоактивными веществами ($C = 2$).

У школьницы отмечаются выраженные реакции неконформизма ($K = 1$) и эмансипации ($E = 5$), что позволяет предположить высокую вероятность протестных реакций, связанных с общепринятыми нормами и правилами или авторитетным влиянием взрослых.

Исследованием определена дискордантность характера ($\Psi = 6$), когда в структуре личности оказываются ярко выраженными трудновосприимчивые, порой полярные черты. В основе данного феномена, как правило, лежит личностная дезинтеграция. Так, например, наряду с ярко выраженными гипертимными чертами, нередко можно наблюдать трудности в установлении неформальных, эмоциональных контактов и недостаток интуиции в процессе общения.

Вторая школьница имеет шизоидно-эпилептоидный тип акцентуации характера ($\Psi = 15$, $\Theta = 12$) с высоким риском социальной дезадаптации (Ψ ($\Lambda = 9$, $\Psi = 15$), Θ ($\Psi = 15$, $I = 9$, $E = 6$)) и вероятностью формирования психопатии (Ψ ($\Psi = 15$), Θ ($\Psi = 11$, $\Theta = 12$)).

Главными чертами школьницы является замкнутость и недостаток интуиции в процессе общения, склонность к состояниям злобно-тоскливого настроения с постепенно накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно было бы сорвать зло. Таким подросткам трудно устанавливать неформальные, эмоциональные контакты — эта неспособность нередко тяжело переживается. Быстрая истощаемость в контакте побуждает к еще большему «уходу в себя». Недостаток интуиции проявляется неумением понять чужие переживания, угадать желания других, догадаться о невысказанном вслух.

Исследованием установлена дискордантность характера школьницы (Ψ ($\Gamma = 8$, $\Psi = 11$), Θ ($C = 7$), E ($C = 7$, $\Pi = 10$)). В структуре ее личности присутствуют несовместимые черты характера: шизоидные черты сочетаются с гипертимными, циклоидными чертами; эпилептоидные — с сенситивными чертами; реакция эмансипации — с сенситивными и психастеническими чертами.

У школьницы ярко выражена преобладание мускулиных черт характера в системе личных отношений ($M = 10$, $\Phi = 2$). Скорее всего, наличие нарушений в полоролевом поведении является одной из причин ее отвержения одноклассниками. Проявления конформности у испытуемой выражены умеренно ($K = 2$), но обращает на себя внимание выраженная реакция эмансипации ($E = 6$). В связи с этим вероятен риск протестных реакций против общественных норм и правил, негативизм по отношению к взрослым.

Среди мальчиков к делинквентному поведению предрасположено также два ученика. Оба мальчика имеют акцентуации характера.

У первого школьника диагностирован лабильно-циклоидный тип акцентуации характера ($\Lambda = 6$, $\Psi = 7$) с риском социальной дезадаптации по лабильному типу ($\Lambda (d = 6)$).

Реакция конформизма выражена у школьника умеренно ($K = 3$), эмансипации — слабо ($E = 1$). Однако обращает на себя внимание склонность испытуемого к делинквентному поведению ($d = 6$). Опрошенные учителя утверждают, что данный школьник является объектом насмешек и издевательств со стороны одноклассников, эмоционально неустойчив и импульсивен.

Второй учащийся имеет шизоидно-эпилептоидную акцентуацию характера ($\Sigma = 11$, $\Xi = 13$) с высоким риском социальной дезадаптации ($\Sigma (\Lambda = 8, d = 5)$, $\Xi (\Sigma = 11, d = 5)$) и вероятностью формирования психопатии по эпилептоидному типу ($\Xi (K = 1, \Xi = 13)$).

Подростка отличает нелюдимость, характерная для шизоидов, и тенденция к накопчиванию аффекта, свойственная эпилептоидам. Умеренная реакция эмансипации ($E = 2$) сочетается у него с неконформизмом ($K = 0$) и склонностью к делинквентности ($d = 5$). Кроме того, обнаружена дискордантность характера. Личностная дезинтеграция проявляется в сочетании противоположных черт характера: шизоидности с гипертимностью и циклоидностью ($\Sigma (\Gamma = 8, \Psi = 7)$).

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Значительная часть учащихся начальной школы (45 %) занимают неблагоприятное положение в системе межличностных отношений школьного коллектива. Позднее 23 % из них сохраняет свой неблагоприятный статус в средней школе.

2. Учащиеся с 3—4 социометрическим статусом, по сравнению со школьниками 1—2 статусных категорий, обладают меньшим волевым контролем эмоциональных реакций, большей склонностью к агрессии и насилию, преодолению общепринятых норм и правил поведения, предрасположенностью к делинквентному поведению.

3. Наиболее подвержены к делинквентному поведению дети, сохранившие неблагоприятное положение в системе межличностных отношений школьного коллектива с периода начальной школы. Эти учащиеся имеют акцентуации характера по шизоидно-эпилептоидному, лабильно-циклоидному, гипертимному типам. У всех детей отмечается дискордантность характера и высокий риск социальной дезадаптации.

4. Возможности психолого-педагогической работы с данными школьниками связаны, с одной стороны, с включением их в школьный коллектив, привлечением к общественно-полезной деятельности, с другой — с развитием и коррекцией эмоционально-коммуникативных качеств личности.

102. Пацыба В. И.

Балашов

НЕНОРМАТИВНАЯ ЛЕКСИКА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В последнее время интерес к исследованию проявлений агрессии по-прежнему возрастает, полезно дополнить уже имеющиеся данные результатами нашего исследования. Нами был разработан и апробирован авторский методический инструментарий, состоящий из вопросов, направленных на изучение склонности молодого поколения к ненормативному речевому поведению, изучив которую, мы можем сделать некоторые выводы о том, что 61,5 % опрошенных прибегают к ненормативной лексике и имеют склонность к её употреблению. Ненормативная лексика, в первую очередь, для молодого поколения служит инструментом выражения негативных переживаний или отрицательных эмоциональных состояний: агрессии, обиды и др. В ситуации вербальной агрессии 15 % от числа всех респондентов предпочитают не реагировать на нее, т. е. почти шестая часть опрошенных в ситуации вербальной агрессии, направленной на них, предпочитает пассивную форму реагирования. Достаточно часто (45 %) в ситуации вербальной агрессии респонденты предпочитают ответить тем же. Причем доля лиц, реагирующих аналогичным образом на проявление вербальной агрессии, в 2 раза выше у тех, кто достаточно часто сам прибегает к вербальной агрессии

по сравнению с теми, кто вербальную агрессию использует в редких случаях или совсем ее не использует. Более того, еще 7,3 % респондентов среди тех, кто прибегает к ненормативному речевому поведению, заявили, что в ситуациях вербальной агрессии проявляют физическую реакцию в отношении их оппонента.

Среди юношей доля тех, кто проявит ненормативное речевое поведение в ответ на вербальную агрессию, значительно больше по сравнению с девушками (50 % против 34 %). В тоже время девушки, в отличие от юношей, не только более сдержанно реагируют на вербальную агрессию, направленную на них, но и делают замечания в подобных ситуациях, тем самым демонстрируя более активную позицию по отношению к распространению ненормативного речевого поведения в общественных местах. В большинстве случаев ненормативное речевое поведение друзей не вызывает отрицательной реакции или реакции осуждения со стороны опрошенных нами молодых людей, в то время как по отношению к употреблению ненормативной лексики посторонними или незнакомыми людьми респонденты чаще проявляют нетерпимое и осуждающее отношение. В 47 % случаев респонденты признались, что сами иногда обращаются к нецензурным выражениям под воздействием отрицательных или положительных эмоций. Молодые люди указывали, что наиболее часто они прибегают к употреблению ненормативной лексики под влиянием отрицательных эмоций. Согласно анализу результатов, к сильному сдерживающему фактору ненормативного речевого поведения можно отнести семью. Она заставляет молодёжь контролировать свою речь, чего нельзя сказать о действии окружения в учебном заведении на употребление ненормативной лексики. Большинство опрошенных чаще всего прибегают к ненормативной лексике именно на улице, часто — находясь наедине с собой, реже — находясь в учебном заведении или на рабочем месте и совсем редко дома, в окружении близких или родственников. Юноши чаще всего употребляют ненормативную лексику, общаясь с друзьями, немного реже в учебном заведении или на работе, затем находясь в одиночестве, и реже всего респонденты этой группы прибегают к ненормативной лексике дома. Девушки также чаще всего употребляют ненормативную лексику в кругу друзей, чуть реже — находясь в одиночестве. В отличие от юношей, они более сдержанны и боятся общественного порицания или осуждения.

Проанализировав результаты нашего исследования, мы можем сделать вывод о том, что третья часть всех опрошенных в ситуации вербальной агрессии, направленной на них, предпочитает пассивную форму реагирования, но почти половина молодых людей на вербальную агрессию, включая ненормативную лексику, реагируют физически или также употребляют ненормативную лексику.

103. ШРЕЙБЕР Т. В.

Ижевск

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КУРЯЩИХ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Современная практическая психология все больше ориентируется на помощь человеку в преодолении кризисных, критических, стрессовых и фрустрационных жизненных ситуаций не столько через снятие негативной симптоматики, сколько через глубинную работу с личностью. Во многих случаях эта работа, так или иначе, связана с формированием адаптивных, эффективных, продуктивных стратегий совладания со стрессом, развитием стрессоустойчивости, конструированием установок, убеждений, ценностей, способствующих повышению жизнестойкости личности.

Поскольку курение является сложным поведенческим актом, в возникновении и становлении которого принимают участие и социально-психологические, и индивидуально-личностные характеристики, курение широко изучается специалистами самого различного профиля: врачами, физиологами, социологами, педагогами и, конечно, психологами (А.А. Александров, В.Ю. Александрова, Г.П. Андрух, В.Ф. Левшин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Конечно, значительная часть исследований, посвященных проблеме курения и личности курильщика, направлена на выявление мотивации начала и продолжения курения, изучение закономерностей формирования зависимого поведения курильщика, определение субъективных (относящихся к психическому миру личности) и объективных (средовых, социальных, наследственных) детерминант курения, а также определение возраста, наиболее сензитивного для профилактики курения.

К примеру, в исследовании В.К. Смирнова среди лиц, систематически курящих табак, табачная зависимость наблюдается в 80—90 % случаев [3]. Т.В. Шемякина, А.М. Жуков говорят о возможном факторе наследования курения [5]. Г.З. Шакирзянов выявил, что возникновение табачной зависимости обусловлено не столько особенностями личности, сколько негативными влияниями микросреды, но при этом роль личностного фактора в продолжении курения несомненна [4].

Специальными исследованиями психологов установлено, что у курильщиков со стажем отмечается ряд личностных особенностей, которые можно расценить как изменения личности, связанные с курением. Это, возможно, и конституциональные (преморбидные), и приобретенные черты [1; 3; 4; 5]. К ним чаще всего относят большую экстравертированность (открытость и откровенность), претенциозность, демонстративность, эмоциональную неустойчивость, импульсивность, эгоцентризм и эгоизм, тревожность, обидчивость, недоброжелательность, конфликтность, проекция своих недостатков на других людей, неудовлетворенность собой, потребность в самоутверждении, повышенная чувствительность к психологическому стрессу.

Среди функций курения часто называются: психотерапевтическая функция, компенсационная, стимулирующая, адаптационная функция. Таким образом, можно заметить, что курение начинает выполнять те функции, которые характерны для стратегий совладающего поведения, копинг-стратегий.

Многочисленные исследования свидетельствуют о глобальности проблемы курения, которая в последнее десятилетие еще более обострилась. По данным исследования ВОЗ, опрос старших подростков города Москвы в 2007 году говорит о том, что уже 70 % из них пробовали курить, 60% курят регулярно, 30 % при случае не прочь попробовать сигарету «с травкой». Высокая распространенность курения среди детей и подростков, с одной стороны, требует разработки и внедрения профилактических программ, направленных на борьбу с курением, а с другой стороны, — учета эмоциональных, когнитивных и поведенческих особенностей курящих людей при оказании им психологической помощи и поддержки в процессе преодоления трудных жизненных ситуаций.

В проведенном нами исследовании приняли участие 60 испытуемых, которые были разделены на 4 равночисленные группы. Первую группу составили курящие подростки в возрасте 14—17 лет; вторую группу — курящие взрослые в возрасте 23—62 лет; третью — некурящие подростки; четвертую — некурящие взрослые. Для исследования типичных копинг-стратегий применялся «Копинг-тест» Р. Лазаруса. При исследовании проведена проверка данных на нормальность распределения (критерий Колмогорова-Смирнова). Для анализа различий был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса. Выявлены различия между испытуемыми всех групп по всем изучаемым копингам на уровне значимости $p = 0,000$. Показатели среднегрупповых значений представлены на рис. 1.

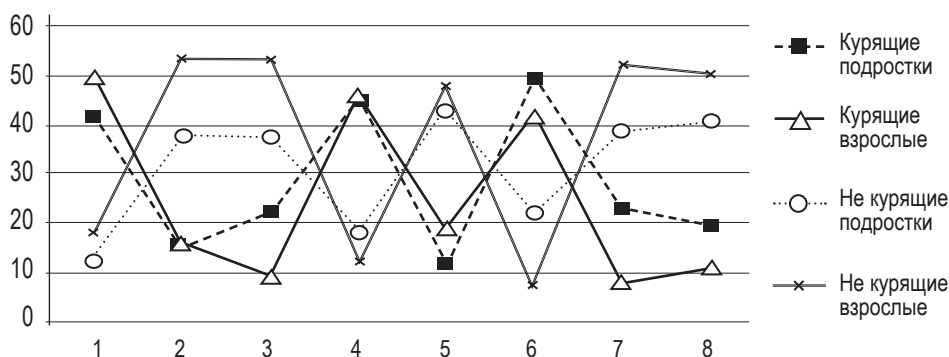


Рис. 1. Частота использования копинг-стратегий курящими и некурящими подростками и взрослыми

Примечание: 1 — конфронтационный копинг; 2 — дистанцирование; 3 — самоконтроль; 4 — поиск социальной поддержки; 5 — принятие ответственности; 6 — бегство-избегание; 7 — планирование решения проблемы; 8 — положительная переоценка.

Представленные на рис. 1 данные позволяют заключить, что профили копинг-стратегий, используемых курящими и некурящими испытуемыми, различаются в значительно большей степени, чем профили копинг-стратегий подростков и взрослых. То есть возраст в меньшей степени, чем курение влияет на выбор копинг-стратегий.

На основании результатов проведенного исследования можно выявить типичные копинг-стратегии курящих и некурящих подростков и взрослых (табл. 1).

Из данных, представленных в таблице, можно заключить, что, во-первых, репертуар копинг-стратегий у некурящих взрослых и подростков значительно шире по сравнению с курящими. Во-вторых, если рассматривать продуктивность копинг-стратегий, то именно некурящие подростки и взрослые чаще применяют базовые адаптивные и более продуктивные копинги по сравнению с курящими.

Таблица 1

Типичные копинг-стратегии курящих и некурящих подростков и взрослых

	Курящие	Некурящие
Подростки	<i>Бегство-избегание</i> Поиск социальной поддержки Конфронтационный копинг	Принятие ответственности Положительная переоценка Дистанцирование Самоконтроль
Взрослые	Конфронтационный копинг Поиск социальной поддержки <i>Бегство-избегание</i>	Планирование решения проблемы Дистанцирование Самоконтроль Положительная переоценка Принятие ответственности

Примечание: копинг-стратегии, выделенные жирным шрифтом — продуктивные копинги; выделенные курсивом — непродуктивные копинги.

Еще одна общая характеристика копинг-стратегий курящих заключается в более частом использовании продуктивной стратегии «поиск социальной поддержки». Некурящие в трудных жизненных обстоятельствах чаще пытаются решить свои проблемы самостоятельно, а курящие — прибегая к эмоциональной, информационной или действенной помощи других людей. Склонность использовать конфронтационный копинг (агрессивные усилия по изменению ситуации, предполагающие определенную степень враждебности и готовности к риску) также свойственна курящим взрослым и подросткам. Вероятно, использование перечисленных копингов может способствовать закреплению таких типично приписываемых курильщикам личностных свойств, как экстраверсия, раздражительность, вспыльчивость, проецирование своих недостатков на других, черты демонстративности.

Некурящие подростки и взрослые чаще используют копинги, традиционно рассматриваемые как более зрелые и адаптивные (положительную переоценку, самоконтроль и принятие ответственности). То есть некурящие подростки и взрослые склонны прилагать значительные усилия по регулированию своих чувств и действий, признавать свою ответственность за решение проблемы, а также находить в трудной жизненной ситуации положительные стороны и рассматривать ее как перспективную с точки зрения дальнейшего личностного роста. Курящие подростки по сравнению с некурящими подростками стремятся в трудной ситуации к бегству или избеганию проблемы, прилагают максимальные усилия к тому, чтобы не замечать проблему, а, следовательно, и не решать ее. А по данным многих исследователей (Н.А. Сирота, Ю.А. Клейберг), именно эта стратегия становится ведущей при формировании аддиктивного поведения.

Таким образом, гипотеза о том, что курящие подростки и взрослые отличаются от некурящих склонностью решать жизненные проблемы при помощи непродуктивных копинг-стратегий дистанцирования и избегания, нашла свое эмпирическое подтверждение. Психологическая помощь курящим подросткам и взрослым в трудных ситуациях должна заключаться в формировании продуктивных копингов, ориентировании на аналитический анализ проблемной ситуации и поиск конструктивных способов ее разрешения, развитию уверенности в себе, ответственности за события собственной жизни и решение жизненных проблем.

Литература

1. Александров А.А., Александрова В.Ю. Профилактика курения: роль и место психолога // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 35—42.
2. Гафарова В.В., Гагулина И.В. Курение в стрессовой ситуации // Наркология. — 1988. — № 7. — С. 23—24.
3. Смирнов В.К., Ермолова О.И. Клинико-психопатологические аспекты табачной зависимости // Наркология. — 2004. — № 5. — С. 5—42.
4. Шакирзянов Г.З. Психотерапия табачной зависимости. — М.: Независимая фирма «Класс», 2001. — 243 с.
5. Шемякина Т.В., Жуков А.М. Предрасположенность к курению табака // Наркология. — 1980. — № 3. — С. 176—185.

104. Королев С. В.

Ижевск

НАРКОТИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Одна из острейших проблем современного российского общества — алкоголизация и табачная зависимость молодежи. Потребление алкоголя в стране в последние 20 лет неуклонно растет, составив, по официальным данным, 18 литров спирта на душу населения, причем известно, что уже при 6—7 литрах нация начинает деградировать и вырождаться. По свидетельству экспертов, рост потребления алкоголя происходит за счет вовлечения лиц молодого возраста, об этом, в частности, свидетельствует, рост потребления в России пива: в 1998 г. — 22 литра, в 1999 г. — 29 литров, в 2000 г. — 37 литров, в 2005 г. — 60 литров на душу населения [2, С. 6]. То же самое можно сказать о табакокурении, по числу курильщиков Россия занимает 3 место в мире после Китая и Индии [3], однако население этих стран в разы превышает российское. Пиво и табак наркологи относят к так называемым стартовым наркотикам, употребление которых приводит к наркотизации значительных масс населения, наиболее уязвимы в этом отношении дети, женщины и молодежь.

Основная причина наркотизации молодежи связана с отсутствием внятной, близоручкой политики государства в этой сфере. В 1990-е годы в России были созданы благоприятные экономические условия для пивных и табачных компаний, которые под жестким прессингом у себя на родине стали выводить производство в развивающиеся страны. Россия стремительно, буквально в течение 5—7 лет превратилась в лидера по производству пива и табака. Для того, чтобы наладить сбыт продукции, проведена мощнейшая рекламная компания, которая привела к тому, что пиво и табак стали неотъемлемым модным атрибутом молодежи. Причем акценты были сделаны на привлечение новых демографических групп, в частности, молодых женщин и подростков. В результате Россия удерживает печальное лидерство (1 место) по подростковому алкоголизму [6]. Самое страшное, что пьющие и курящие девушки, будущие матери, становятся нормой, а значит, закрепляются на подсознательном уровне, обрекая в будущем и последующие поколения на генерацию девиантного поведения.

Сегодня в России 94 % табачного и 89 % пивного рынка контролируют иностранные транснациональные корпорации, а значит огромные деньги (пивной рынок оценивается в 5 млрд. долларов) [5, С. 16] уходят в другие страны, оставляя нам подорванное здоровье нации и сотни тысяч загубленных жизней молодых людей.

В конце 1990-х было проведено исследование [4], в результате которого выяснилось, что одной из важнейших особенностей смертности в России является ее тесная связь с употреблением алкоголя и, в частности, значительное количество преждевременных смертей в трудоспособном возрасте с пиком, приходящимся на 30—40 лет, то есть молодых людей. Причиной преждевременной смертности являются: травмы, отравления, самоубийства, убийства, дорожные происшествия, подавляющая часть которых регистрируется в выходные дни, в период, когда употребление алкоголя резко возрастает.

Один из важнейших выводов авторов связан с тем, что, сократив неоправданные потери, можно снизить смертность до показателей конца 1980-х годов, когда средний возраст жизни российских мужчин, благодаря антиалкогольной компании (1985—1988 годы), увеличился с 62 до 65 лет, а женщин — с 73 до 74,5 лет [Там же, С. 17]. Это яркое подтверждение того, какую огромную роль играет злоупотребление алкоголем в российской смертности. Поэтому закономерно, что по продолжительности жизни граждан Россия занимает 131 место в мире.

Другие исследования достаточно аргументировано доказывают тесную взаимосвязь алкоголизации и снижения рождаемости, алкоголизации и ухудшения генофонда, алкоголизации и разрушения семьи, алкоголизации и сиротства [1], алкоголизации и снижения трудовой активности, все это говорит о том, что данная проблема становится одной из насущных задач общества и государства.

Все чаще в различных кругах задают риторический вопрос: что же делать? Скептики говорят о том, что бороться с пьянством невозможно, мол, запреты ведут лишь к самогоноварению, теневому бизнесу и т. д. Однако это не так, опыт северных стран, таких как Норвегия, Швеция, Финляндия, Великобритания, народы которых склонны к алкоголизму, показывает, что бороться с пьянством можно и достаточно успешно. Однако процесс этот длительный, охватывающий не одно десятилетие.

Мировой опыт свидетельствует, что меры борьбы с пьянством охватывают ряд направлений:

1. Ограничение продажи алкоголя по времени.
2. Ограничение мест продажи алкоголя.
3. Ограничение продажи алкоголя по возрасту.
4. Повышение цены на алкоголь.
5. Социальная реклама о вреде алкоголя.
6. Пропаганда здорового образа жизни и занятия физкультурой.

Дополнительно к ним можно привести и другие, например, рост самостоятельности и ответственности граждан за себя, за свою семью, за свое здоровье, которые невозможны без демократизации, развития гражданских инициатив. Сегодня государство направляет значительные средства на развитие здравоохранения, медицинского обслуживания, однако эффект незначительный; пока граждане и в особенности молодежь не научатся отвечать за свое собственное здоровье, все усилия государства будут тщетны, поэтому вопрос профилактики сегодня первостепенный. Кроме этого, в условиях массовой культуры очень важны образцы здорового образа жизни, популяризация физкультуры и спорта, вместе с тем, «герои нашего времени» нередко на экране появляются с сигаретой, распивают алкоголь, что, конечно же, разрушительно влияет на молодое поколение.

Существуют и другие факторы, оказывающие влияние на алкоголизацию населения, например, тиражирование массовой культурой низкой культуры, гедонистических установок, когда христианские ценности, такие как семья, дети, трудолюбие, подменяются потребительскими: шмотки, гламур, легкие деньги, красивые, но ненужные вещи, спрос на которые зомбируют рекламой: «Жить нужно в кайф», «Оторвись по полной», «Вливайся», «Расслабляйся», «Не грузись» и т. д. Все это очень тесно связано с алкоголем, который действительно какое-то время создает иллюзию легкой жизни, но, правда, недолго, и это очень дорого обходится как для человека, так и для общества.

Отрадно, что в последние годы были сделаны первые шаги по борьбе с алкоголизацией, это касается ограничения рекламы алкоголя и табака на телевидении в дневное время, в ряде регионов ограничили продажу алкоголя по времени, в сентябре 2009 г. Президент РФ Д.А. Медведев признал значимость этой проблемы. Намечались позитивные тенденции в СМИ: в марте 2009 г. на первом канале вышел цикл передач «Правое дело» о вреде алкоголя (фильм «Давайте выпьем!») и о подростковом алкоголизме в России (фильм «Чижик-пыжик, где ты был»), на телеканале Россия 1 и НТВ стала появляться социальная реклама. Во многом это произошло благодаря работе трезвеннических организаций, которые на протяжении десятилетий «били в набат», поднимали проблему на всех уровнях власти, наиболее последовательно в этом отношении действовала Всероссийская общественная организация «Союз борьбы за народную трезвость» (руководитель Владимир Жданов).

Однако пока эти меры можно назвать косметическими, перелома общественного сознания к этой беде еще не наступило. Отчасти это объективно, продажа алкоголя и табака — это огромные деньги, которые делают свое черное дело, многие депутаты, разного рода чиновники, кормятся, крышуют бизнес и костями лягут, чтобы опорочить идею трезвого образа жизни. Вместе с тем для граждан, которые

искренне желают возрождения России, очевидно, что, пока нация не протрезвеет, никакая модернизация и развитие страны вперед невозможны.

Литература

1. Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века: размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. — М.: Грааль, 2000. — 416 с. — Электрон. дан. — Режим доступа: http://www.myvibor.ru/poleznoe_info/alko/info_alko11.php.
2. Клименко И.П. Горькая правда о пиве. — М., 2007.
3. По данным академика РАМН Н.Ф. Герасименко // Всероссийский форум «Здоровье или табак». — 2007. — 24 мая.
4. Политика по контролю кризисной смертности в России в переходный период: программа развития ООН / Ин-т междунар. исслед. семьи; Под ред. В.М. Школьниковой и В.В. Червякова. — М., 2000.
5. Рынок пива в России // Международный аналитический журнал «Пивное дело». — 2006. — №4. — С. 2.
6. Фильм «Чижик-пыжик, где ты был» / передача «Правое дело» 1 канал, 26 марта 2009 г.

105. МАХМУТОВА Р. К.

Ижевск

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ВЫРОСШИХ В АЛКОГОЛЬ-ЗАВИСИМЫХ СЕМЬЯХ

В нашей стране тысячи людей росли или растут в алкоголь-зависимых семьях. Ущерб, наносимый детям, выросших в семьях алкоголиков, давно является предметом изучения; правда, в основном, зарубежных специалистов [1; 2; 3; 5; 6; 7]. Алкогольная семья оставляет глубокий след в жизни человека. Это не зависит от того, сколько времени и в каком возрасте ребенок жил в ней. По мнению американского психолога Рона Росса, «если в первые пять лет жизни дети страдают от насилия, то им, скорее всего, будет трудно целиком доверять другим. Насилие и зависимость в семье в возрасте 5—9 лет повлияют на способность к самовыражению, на постановку цели и на решение проблем. Проблемы, возникшие в 9—14 лет, повлияют на общение с окружающими. В 15—20 лет при отсутствии примера нормальных отношений между родителями и членами семьи возникнут трудности в семейных отношениях» [2, С. 64].

Согласно многим исследованиям, негативные последствия, сказывающиеся на жизни взрослых детей алкоголиков, являются, главным образом, результатом проживания их в родительской семье, где один или оба родителя страдают алкоголизмом. Термин «взрослые дети» является первой частью словосочетания «adult children of alcoholics», которое обозначает взрослых людей, которые в детстве жили и воспитывались в алкогольной (или иной неблагополучной) семье [5; 6; 7].

Джоан Сойер в своей книге «Пренебрегаемое большинство» утверждает, что «58 % всех алкоголиков имеют родителя-алкоголика, другие 30 % алкоголиков женятся/выходят замуж за алкоголиков, а оставшиеся 12 % через всю жизнь проносят множество страхов и боли, с которыми они, по всей вероятности, не смогут разобраться без посторонней помощи» [3, С. 34—35]. Исследования взрослых людей, выросших в семье алкоголиков, показывают, что даже те люди, которые не стали алкоголиками и не выбрали себе брачного партнера-алкоголика, все равно в будущем будут иметь проблемы, связанные с доверием, чувством ответственности и выражением чувств.

Важнейшие особенности процесса взросления детей из алкогольных семей заключаются в том, что дети вырастают с убеждением, что мир — это небезопасное место и доверять людям нельзя; вынуждены скрывать свои истинные переживания, чтобы быть принятыми; чувствуют эмоциональное отвержение взрослых; старшие дети вынужденно берут на себя ответственность за поведение других людей; чувства, которые когда-то возникли у ребенка в ответ на ситуацию в семье — вина, страх, обида, агрессивность, злость, — становятся движущими силами в его дальнейшей жизни.

Многолетние исследования позволили дать состоянию, возникающему у членов семьи больного алкоголизмом или другими формами зависимости, название «созависимости». Как зависимость, так и созависимость представляют собой длительное хроническое страдание, приводящее к деформации личностной сферы. У созависимых эта деформация выражается в том, что они вместо любви питают к близким ненависть, теряют веру во всех, кроме себя, испытывают жгучее чувство ревности, зависти и безнадёжности [1].

Таким образом, изучение личностных дефицитов, характерных для взрослых детей алкоголиков, является первичным и необходимым этапом работы по разработке коррекционных реабилитационных программ для работы с этим контингентом.

Основную группу проведенного эмпирического исследования составили 20 участниц групп взаимоподдержки «12 Шагов»; контрольную — 10 женщин, воспитывавшихся в полных семьях, чьи родители не являются химически зависимыми.

Результаты теста на выявление созависимости (Potter-Efron, 1981, адапт. В.Д. Москаленко) подтвердили тезис о том, что женщины, выросшие в семьях алкоголиков, являются созависимыми: у 60 % (12 женщин) основной группы была зафиксирована резко выраженная созависимость, у 40 % (8 чел.) — умеренная. В контрольной группе созависимость не выявлена.

Для изучения личностных особенностей созависимых женщин были использованы: Фрайбургский опросник FPI-114 (Freiburg Personality Inventory), личностный опросник А. Басса—А. Дарки (Buss-Durkey Inventory). Для выделения специфических личностных особенностей созависимых был использован сравнительный анализ.

В основной группе у всех испытуемых выявлены значимо более высокие показатели по шкалам «депрессивность», «невротичность», «раздражительность» и «уравновешенность», что объясняет то, что хотя у них есть определенная раздражительность и невротизация, но из-за фокусирования вонне и желания декларировать социально желательное поведение из-за страха быть отвергнутыми, они транслируют нормативность поведения.

Результаты по шкале «реактивная агрессивность» указывают, что у женщин основной группы гораздо больше злонамеренной активности, чем в контрольной группе. Они могут аффективно протестовать против социума, конкретных людей и установленных правил.

Применение личностного опросника Басса—Дарки позволило изучить особенности проявления основных видов агрессии и враждебности в межличностном взаимодействии испытуемых. Индекс косвенной агрессии в основной группе статистически выше, чем в контрольной группе и представлен высоким значением. Объяснением этого факта может быть то, что дети алкоголиков с детства научены скрывать свои истинные чувства и переживания, чтобы быть принятыми другими людьми и выжить в ситуации эмоциональной отверженности и эмоциональных репрессий со стороны родителей. Неспособность распоряжаться своими эмоциями здоровым образом, фиксация на какой-то одной эмоции и неумение отвлечься от нее приводит к достоверно более высокому показателю «раздражительность» в основной группе.

В целом, основную группу от контрольной отличают статистически более высокие индексы враждебности (т. е. настроенности против других) и агрессивности (наличие деструктивных тенденций в межличностных отношениях).

Следует отметить, что показатели по всем шкалам в контрольной группе представлены в пределах нормы.

Нашей целью было не только выявить и описать личностные особенности, свойственные созависимым женщинам, но и выяснить взаимосвязи между созависимостью и полученными показателями при применении методик.

На рис. 1 представлена структура личностных свойств опрошенных созависимых женщин. В частности, можно утверждать, что системообразующим фактором социально-психологической адаптации данных женщин является созависимость и спонтанная агрессия с депрессивностью.

Данные рис. 1 указывают на согласованные изменения показателей «созависимость» с «подозрительностью» ($r = 0,561$), «спонтанной агрессивностью» ($r = 0,596$), «депрессивностью» ($r = 0,586$) и «открытостью» ($r = -0,542$). Можно предположить, что ощущение себя «жертвой» обстоятельств, а также реальное эмоциональное и физическое репрессирование в родной семье еще с детства сформировали устойчивую агрессивную модель поведения. Повзрослев, невинные очевидцы и жертвы жизни алкоголика

из-за подозрительности и страха довериться не смеют надеяться на то, что другие люди желают им помочь, и становятся неспособными просить помощь у других. Они замыкаются в себе, отрицают наличие проблем, живут в роли жертвы и со свойственной им депрессивностью.



Рис. 1. Корреляционные связи личностных свойств созависимых женщин

В свою очередь, показатель «спонтанная агрессия», будучи прямо связанным с «раздражительностью» ($r = 0,755$), «негативизмом» ($r = 0,672$), «обидой» ($r = 0,720$), «подозрительностью» ($r = 0,678$), «вербальной агрессией» ($r = 0,800$) и «враждебностью» ($r = 0,809$), демонстрирует свойственное женщинам, выросшим в алкоголь-зависимых семьях, состояние неудовлетворенности социумом и собой, отсутствие ощущения безопасной среды, а также влечение к острым аффективным переживаниям.

В целом, диагностическое обследование особенностей психологических особенностей женщин, выросших в алкоголь-зависимых семьях, сравнение их с показателями контрольной группы позволило выявить те их личностные свойства, которые могли быть сформированы под влиянием аддикции родителей и из-за отражения в психике травм различных периодов жизни. Мы выяснили, что особенности идентичности созависимой личности выражаются в снижении адаптивных возможностей, развитии депрессивных состояний, повышении уровня тревожности, подозрительности и развитии агрессивных реакций.

В целом, проведенная работа позволила утвердиться в том, что грамотно проведенная диагностика позволит надежно оценить состояние созависимой личности, сориентироваться в направлениях, методах и средствах психологической помощи.

Литература

1. Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. Лекции по наркологии. 2-е изд., перераб. и расш. / Под ред. чл.-кор. РАМН проф. Н.Н. Иванца. — М.: Нолидж. — 2000. — 267 с.
2. Росс Р. Преодоление прошлого. — М.: Триада, 2000. — 92 с.
3. Сойер Д. Пренебрегаемое большинство. — М.: Триада, 2008. — 169 с.
4. Уитфилд Д. Исцеление внутреннего ребенка. — М., 2009.— 106 с.
5. Adult children of Alcoholics (Jane G. Woitiz). — New York: Health Communications, Inc, 1989. — 174 p.
6. Whitfield Ch. L. Healing the child within (Discovery and recovery for adult children of dysfunctional families). — Pompano Beach, Fla.: Health Communications, Inc., 1987.— 179 p.
7. Woodside M. Children of alcoholic parents: Inherited and psycho-social influences // J. Psycho-at. Treat. Eval., 1983.— 137 p.

106. СЕМИНА Н. П.

Ижевск

ОБРАЗ СИТУАЦИИ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

Онтологический подход оперирует основной категорией — образом ситуации, который рассматривается как опосредующее звено между характеристиками индивидов и их поведением.

Р.С. Немов предлагает следующее определение: образ — обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств.

В.Л. Ситников [11] выделяет три подхода к пониманию образа:

1) конкретно-перцептивный (образ выступает как некий промежуточный или конечный результат познавательной деятельности, как продукт восприятия, памяти, мышления, воображения);

2) расширительно-отражательный (образ рассматривается как многомерное психологическое образование (А.Н. Леонтьев), как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий);

3) социально-перцептивный (образ понимается как представление о социальных объектах и явлениях, включающих представление субъекта о самом себе).

Для социального познания наибольшую значимость имеют второй и третий подходы.

В работах А.Н. Леонтьева [8, 9, 10] была выдвинута гипотеза об «образе мира» как многомерном психологическом образовании. А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов [12] отмечают, что отдельный образ не способен регулировать действия. «Ориентирует не образ, а модифицированная этим образом картина мира. Можно сказать, что построение образа внешней реальности есть, во-первых, актуализация той или иной части уже имеющегося образа мира и лишь, во-вторых, это есть процесс уточнения, исправления или даже радикальной перестройки его». С.Д. Смирнов считает, что любой образ есть не что иное, как элемент образа мира, и определяет «образ мира» как целостную многоуровневую систему представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности, как систему, которая «опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие» [Там же]. А.Н. Леонтьев пишет, что психология образа есть не только знание о том, как индивиды строят образ мира, но и как функционирует образ мира, опосредуя их деятельность в реальном мире. Г.М. Андреева [1], продолжая мысль А.Н. Леонтьева, добавляет, что эта «вторая реальность», возможно, важнее первой. Она функционирует в реальных отношениях людей, определяет их поведение. Люди действуют в реальном мире в соответствии с тем, как познают его, и познают его в соответствии с тем, как они действуют в нем.

Н.И. Леонов считает, что «многомерность и многофункциональность образов, которые формируются у человека в течение его жизни, вызывает все больший интерес как ученых, так и практиков, поскольку ожидается, что понимание структуры образов, путей их образования и способов преобразования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности деятельности и взаимодействия людей» [4]. Обобщая взгляд на образ социального мира с точки зрения онтологического подхода, Н.И. Леонов определяет его как «совокупность значимых свойств в структуре жизнедеятельности субъекта, где значение (как механизм осуществления центральной функции сознания) есть система координат, по которым субъект (личность, группа) осуществляет построение и изменение объективной реальности, что и является условием многообразия видов его социального поведения» [5].

В структуре социально-перцептивного образа Н.И. Леонов [4] выделяет структурный и динамический аспекты. Структурный аспект характеризуется феноменами: целостность—незавершенность, взаимосвязанность—автономность, типичность—индивидуальность. Динамический аспект характеризуется статичностью—динамичностью.

Другие ученые выделяют следующие компоненты социально-перцептивного образа:

1) изоморфность — это показатель реальности компонентов образа и приписываемых качеств [10];

2) стабильность актуализации: стабильно актуализирующиеся компоненты постоянно присутствуют в базовой структуре образа. Ситуативно актуализирующиеся компоненты имеют временную динамику, зависят от условий и причин ситуации [Там же];

3) вариативность — различие разных вариантов образа одного и того же феномена у одного субъекта (вариативность зависит от динамики протекания ситуации) [3].

Среди компонентов образа социального мира выделяют Я-образ, образ другого человека, образ группы, образ времени, образ среды, образ общества и т. д. Е.А. Климов [2] к основным типам психической регуляции сознания относит:

- 1) образ субъекта, который представлен в «актуальном Я-образе», «обобщенном Я-образе»;
- 2) образ объекта, условий, который представлен чувственными образами, репрезентативными конкретными образами;
- 3) образ субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, который характеризует свойственную человеку систему устойчивых отношений к действительности, ее направленность.

Разделяя выводы Е.А. Климова, Н.И. Леонов предлагает выделять следующие компоненты образа социальной ситуации: «ты-образы», «я-образы», представления о социальной ситуации, образ отношения к себе, к другому человеку, к ситуации.

С точки зрения Н.И. Леонова, «перспективным являются исследования образов социальных ситуаций субъектов, которые могут обеспечивать личность системой ориентации в окружающем мире» [7]. Образы социальных ситуаций по своему происхождению есть часть образа мира, и именно они определяют возможность познания поведения и управления поведением [6]. Поведением человека управляет скорее воспринимаемая, чем реальная ситуация, поэтому прогресс в области предсказания и объяснения поведения не может быть достигнут до тех пор, пока не удастся ощутимо продвинуться в исследовании феномена субъективной интерпретации ситуаций [7]. Н.И. Леонов обращает внимание на различные уровни репрезентации ситуации [4]:

1. Отсутствие данной ситуации в целостной картине мира или какого-то его аспекта.
2. Искаженное или неполное представление ситуации, которая может быть представлена не всеми характеристиками, ее образующими, или не совсем значимыми параметрами.
3. Ситуация может быть представлена через совокупность значимых параметров. При этом ситуация понимается как «когнитивный конструкт личности, отражающий часть объективной реальности, ограниченной в пространстве и времени и имеющей определенный социальный контекст». С точки зрения Т. Шибутани, поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько интерпретацией этого окружения.

В рамках онтологического подхода в состав образа ситуации созависимости входят:

- 1) Представление участников социальной ситуации о себе, своих потребностях, целях, возможностях, ожиданиях. В образе ситуации созависимости — это представление родителя (или другого человека) о себе реальном и идеальном.
- 2) Представления о другом в ситуации взаимодействия. В образе ситуации созависимости — это представление о зависимом от ПАВ и других членах семьи, их потребностях, целях, возможностях и ожиданиях.
- 3) Категоризация субъектом социальной ситуации, на основе которой проявляются особенности созависимого поведения.

Проанализировав теоретические и эмпирические исследования категоризации, Н.И. Леонов и М.М. Главатских [7] выделяют следующие свойства категоризации:

1. Неосознанность, или автоматичность.
2. Типичность или индивидуальность.
3. Временная протяженность.
4. Активность.
5. Структурированность.
6. Динамичность.

В рамках онтологического подхода созависимое поведение понимается как пространственно-временная организация активности субъекта, регуляция которой опосредована образом созависимой ситуации. В соответствии с этим образ созависимой ситуации понимается как организованная репрезентация ситуации взаимодействия с зависимой личностью, имеющая свою структуру и динамику развития. Динамическими характеристиками образа ситуации являются такие характеристики отношений, как свобода — несвобода. Все зависимые и созависимые схожи в одном: они не свободны. Одни скрывают свое пристрастие, другие скрывают семейную проблему.

Сущность онтологического подхода в изучении созависимого поведения заключается в дифференциации образов созависимого поведения, что позволяет получить развернутую многомерную картину

типов созависимого поведения, в которых отражается специфика активности субъекта в пространстве созависимого поведения.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М., 1995.
3. Лавриненко Е.В. Регуляция образом поведения в конфликте: Автореф. дис. ... канд. психол. н. — М., 1999.
4. Леонов Н.И. Конфликт, конфликтность и поведение в конфликте. — Ижевск, 2002. — 253 с.
5. Леонов Н.И. Онтологический подход в социальной психологии // Ярославский психологический вестник. Вып. 13. — Москва — Ярославль, 2004. — С. 30—32.
6. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: Дис. ... д. психол. н. (19.00.05). — Ярославль, 2002. — 383 с.
7. Леонов Н.И., Главатских М.М. Психология социального мира: Учебное пособие. — Ижевск, 2006. — 132 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975. — 289 с.
9. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. — М., 1983. — Т. 2. — С. 251—261.
10. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 1982. — № 3. — С. 26—38.
11. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. — СПб.: Химиздат, 2001.
12. Смирнов С.Д. Психология образа. — М., 1985. — 229 с.

107. Калимуллина Н. В., Агафонова А. А., Захаров М. Г.
Ижевск

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЕДУЩИХ ТИПОВ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА СТУДЕНТОВ УДМУРТСКОГО РЕСПУБЛИКАНСКОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА И ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В любом обществе существуют принятые социальные нормы. Отклонение или несоблюдение этих норм является социальным отклонением или девиацией. Эта проблема актуальна и сегодня, так как девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого общества.

Понятие «девиантное поведение» охватывает широкий круг явлений, которые в целом можно отнести к категории отклонений от принятых социальных норм (Личко А.Е., 1983).

Однако различные общества отличаются друг от друга степенью социального отклонения, в разных социальных обществах может быть разное количество индивидов, попадающих под определение «девианты». Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, медиков, работников правоохранительных органов.

Обширной проблематикой особенностей и механизмов развития девиаций занимались такие выдающиеся ученые, как Я.К. Гилинский, Э. Дюркгейм, Л. Клагес, Р.К. Мертон, Н. Смелзер, Т. Шибутани.

Нарушения поведения у подростков стали чрезвычайно актуальной проблемой в последние десятилетия. Их относительная частота и крайние формы проявления, нередко приобретающие патологический характер, обусловлены наблюдаемым в наше время ускорением физического развития и полового созревания. На девиантное поведение влияют многие факторы, в том числе и акцентуация характера.

Проблематикой акцентуаций характера занимались многие научные деятели (Ганнушкин П.Б., 1933; Личко А.Е., 1977; Смулевич А.Б., 1983; Леонгард К., 1989; Kretschmer E., 1930), что доказывает актуальность данной тематики в социальном мире.

В связи с полученными результатами теоретического анализа рассматриваемой проблемы нами была сформулирована следующая гипотеза: определенные типы акцентуаций характера учащихся социально-педагогического колледжа взаимосвязаны с развитием девиантного поведения.

Цель исследования — определить ведущие типы акцентуаций характера учащихся социально-педагогического колледжа и их взаимосвязь с формированием девиантного поведения.

Выборку данного исследования составили студенты I курса Удмуртского республиканского социально-педагогического колледжа в количестве 48 человек. Возраст учащихся от 15 до 18 лет.

В работе были использованы следующие методы исследования: психометрический, статистический.

Методики исследования: диагностика акцентуации характера (ДАХ), метод анкетного опроса.

Методика ДАХ разработана доктором педагогических наук А.С. Прутченковым на основе классификации типов акцентуаций А.Е. Личко. Она представляет собой способ определения типа акцентуаций характера, присущих подростку.

Анкетирование является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в психологии. Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих изменений в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса и т. п. В анкете оцениваются такие аспекты девиантного поведения, как состав семьи (неполная семья дает нам право определить подростка в группу риска), систематическое употребление алкоголя, частые конфликты с окружающими, пропуски школьных занятий без уважительных причин.

Исследование проводилось на базе Удмуртского республиканского социально-педагогического колледжа в несколько этапов. На первом этапе формировалась выборка в соответствии с целью исследования. На втором этапе исследования мы выявляли акцентуации характера при помощи использования методик: диагностика акцентуаций характера (ДАХ). Также был проведен опрос методом анкетирования. Это позволило нам при сопоставлении результатов обеих методик составить максимально полную психологическую картину о каждом респонденте. Заключительный этап включал в себя обработку и сопоставление полученных результатов исследования.

По результатам исследования методикой ДАХ выявлено следующее распределение типов акцентуаций: большое количество учеников, у которых выявлен лабильный тип акцентуации характера, — 33,3 %, далее следует астенический тип акцентуации — 28,6 %. Таким образом, среди исследуемых преобладают лабильный и астенический типы.

В ходе анкетного опроса было установлено, что 78,6 % опрошенных студентов имеют конфликты с учителями и родителями. 3,6 % опрошенных признались, что хоть раз пробовали наркотические средства; 35,7 % опрошенных время от времени посещают развлекательные мероприятия, где употребляют спиртные напитки; 46,4 % — зачастую прогуливают школу.

Так как по данной методике выявлено большое количество лабильных типов, рассмотрим их первыми. При сопоставлении данных, полученных в результате проведения анкетного опроса и ДАХ, получены следующие показатели: 14,3 % испытуемых автоматически попадают в группу риска по девиантному поведению, так как проживают в неполных семьях. Из них 42,8 % систематически употребляют алкоголь. Согласно анкетным данным, 85,7 % опрошенных конфликтуют с родителями, учителями.

При анализе данных, полученных с помощью используемых методик, среди подростков, которым присущ астенический тип акцентуации характера, вырисовывается следующая картина: 16,7 % испытуемых автоматически попадают в группу риска по девиантному поведению, т. к. проживают в неполных семьях.

Кроме того, результаты анкетных данных показывают, что употребляют спиртные напитки 66,7 % опрошенных. У 91,7 % испытуемых с указанным типом акцентуации имеются конфликты как с родителями, так и с учителями.

По результатам проведенной методики ДАХ выявлена склонность к девиантному поведению студентов колледжа, акцентуации характера которых относятся к лабильному и астеническому типам. Эти данные подтверждаются и результатами проведенных анкет. При сопоставлении выявлено, что у лабильного типа и астенического типа высокие процентные показатели, определяющие девиантность.

На основании проведенного исследования при анализе данных, полученных по применяемым методикам, можно сказать, что лабильный и астенический типы акцентуаций преобладают среди студентов I курса УРСПК г. Ижевска и определяют девиантное поведение подростков.

Исследовательская гипотеза о взаимосвязи определенных типов акцентуаций характера учащихся социально-педагогического колледжа с развитием девиантного поведения получила достоверное подтверждение.

Результаты работы позволяют выявить, предупредить и определить направление психокоррекционной и педагогической работы по профилактике отклоняющегося поведения подростков, а также установить проблемное поле для осуществления дальнейших исследований, посвященных рассматриваемой проблематике.

РАЗДЕЛ 6

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

108. ХАКИМОВ Э.Р., ЛАСОНЕН Й.
Ижевск; Ювяскюль, Финляндия

ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Исследование выполнено по гранту Академии Финляндии под руководством д-ра Йоханы Ласонен, Финский институт исследований образования, Университет Ювяскюля, Финляндия

Проблема исследовательских методов, которые, с одной стороны, позволяли бы выделять психологические закономерности без влияния представлений исследователя на получаемые результаты и, с другой, позволяли бы применять определенные качественные процедуры — эта проблема является одной из актуальных в современной психологической науке.

В последние годы в ряде социально-психологических исследований начал применяться метод «Тематического анализа». Этот метод был первоначально разработан Дж. Холтоном (Holton, 1973, 1978) для исследования истории науки посредством выявления глубинных устойчивых понятийных структур — «тем», которые явно или подспудно определяют интересы разных ученых одной эпохи в отличие от другой. Позже метод тематического анализа стал применяться в культурологии для реконструкции ментального пространства изучаемых культур: темы рассматривались как надличностные, ценностно-мыслительные, рационально-иррациональные схемы-образы, в большей или меньшей степени определяющие цели, идеалы, ориентации людей; а задачей тематического анализа являлось выделение списка тем, раскрытие их содержания, определение субординации и связей между ними. В частности, метод тематического анализа применен для исследования становления русской и древнерусской культур (<http://works.tarefer.ru/91/100376/index.html>).

В социально-психологических исследованиях метод тематического анализа широко применяется на Западе (Braun and Clarke, 2006; Fereday and Muir-Cochrane, 2006; Dooley, 2007; Gooden and Winefield, 2007 и др).

По мнению В. Браун и В. Кларк, тематический анализ — это качественный аналитический метод, применяемый для «выявления, анализа и описания шаблонов и тем, циркулирующих в совокупности полученных данных; при этом обеспечение минимального влияния исследователя; такого подробного и богатого описания совокупности данных, которое... зачастую дает более глубокое объяснение различных аспектов темы исследования» (Braun and Clarke, 2006, С. 79). «Тема отражает важное представление о данных, касающихся исследовательского вопроса, и представляет собой определенный уровень паттернов или значений по совокупности данных» (Там же, С. 82).

Процедура тематического анализа представляет несколько попеременно протекающих фаз:

- Транскрипция, чтение и перепроверка данных с целью записи основных идей.
- Создание исходных кодов на систематической основе, сбор данных, относящихся к каждому коду.

- Определение темы или паттерна действия, сбор данных, относящихся к каждой теме.
- Обзор тем через проверку отношения темы к выбранным кодам и всему набору данных.
- Описание определений и формулировка названий каждой теме.
- Представление исследования.

Мы провели исследование русскоязычных мигрантов в Финляндии, проживших в этой стране, как правило, более 5 лет, с целью выявления их успешности и социального благополучия. В основу исследования был положен теоретический концепт «Признание».

Этот концепт является не только термином практики: например, официальное признание компетентностей, приобретенных в системе образования в стране или за ее пределами, но и фундаментальным теоретическим концептом, объединяющим такие категории, как «мораль», «культурная борьба и борьба за экономическое перераспределение», «мультикультурализм».

А. Хоннет утверждает, что признание — это не только вопрос абстрактного правосудия и экономического распределения, но также и «Самореализация», «Гармонизация идеалов самобытного жизненного мира» и «Благополучная жизнь». Отказ в признании травмирует людей «не просто потому, что это ухудшает потребление или ограничивает их свободу..., а потому, что это разрушает их положительное самосознание, которое было ранее сформировано в межличностных отношениях» (Honneth, 1995, С. 131). Он пишет далее: «В самоописаниях тех, кто считает, что другие видят его неправильно, моральные категории играют доминирующую роль. «Подколки» воспринимаются как формы непочтительности, формы отказа в признании» (Там же, С. 131). Ч. Тэйлор находит, что признание связано с культурными различиями, и все члены общества ожидают, с одной стороны, одинакового уважения чувства собственного достоинства, а с другой — хотя бы получить признание своих самобытных культурных особенностей. Основными пространствами признания являются рабочие и учебные места (Taylor, 1994).

На основе концепта «признание» были разработаны открытые вопросы для проведения интервью. Мы провели 58 интервью, далее прослушивали записи интервью и оформили их в тексты на бумаге (все-го данные составляют около 300 страниц). Затем мы отобрали данные, представляющие опыт признания русскоязычных мигрантов в финской производственной сфере, и провели тематический анализ.

Представим некоторые результаты нашего исследования. Речь пойдет о специалистах инженерной сферы и IT-технологий. Всего выявлено 5 тем: Признание диплома о высшем образовании (1); Признание креативности (2); Признание работоспособности (3); Признание как результат конкурса на предоставление работы (4); Признание как определенная удача (5).

Приведем примеры. Первая тема: *«Мой российский диплом магистра в Финляндии признали. Везде уровень нашего российского университета воспринимается как магистр. Хотя мы учились 5 лет. ... Подготовка оказалась достаточная, причем и на «компьютер-сайенс», и на «прикладную математику». У нас хорошее образование... Мне трудно сказать, что мои профессиональные умения признаны здесь, в Финляндии, потому что я много «прыгала» между темами. Они признают, конечно, если диплом признают, то и берут «не глядя», так сказать. Они не проверяли мои знания, умения ни разу... Мой диплом не очень соответствует ожиданиям. Они считают соответственно количеству часов и названиям предметов, что я должна быть лучше квалифицирована, чем на самом деле. Я была должна глубже знать. ... Признание — это доверие» (Татьяна).*

Вторая тема: *«Мои профессиональные умения здесь признаны. Это на уровне ощущений. Это когда коллеги обращаются за советом. Рабочий режим у нас очень гибкий. Я могу прийти на работу к 11, могу прийти в 8. Никто не контролирует, во сколько ты пришел и сколько ты сделал... Признание зависит от меня самого. Я не чувствую, что меня зажимают. Я хочу развиваться и я могу развиваться. Если бы я хотел развиваться и мне бы не давали, то это была бы другая ситуация. Но этого нет! Признание не выражается в карьерном росте или повышении зарплаты. Признание это просто ощущение» (Петр).*

Третья тема: *«А потом признание зависит от самого человека. Как правило, люди не просто так попадают за границу, они проходят через какую-то «чистку»...Финны ценят очень трудоспособность и желание работать. Они сами такие и это ценят у приезжих...Финны требуют результат от любой работы. Они не ценят усилия, если не получились результаты» (Татьяна).*

Четвертая тема: *«В жизни советская выучка пригодилась... Я научился в СССР получать то, что мне положено... Я приехал сюда работать из Америки. Раз меня взяли, значит мой профессиональный уровень признается. Я не был без работы. Я ощущаю признание, если меня берут на работу,*

меня не выгоняют, платят хорошие деньги... Я не выучил финский язык... Я мог бы выучить финский, если бы мне это было нужно. Но все говорят по-английски на работе. Моя жена и ребенок говорят по-фински, они научились. ...Жена оканчивала учебное заведение на финском языке. Ребенку у меня 20 лет, он учится в техникуме на архитектора. Он разговаривает на трех языках свободно, но предпочитает финский язык» (Леонид).

Пятая тема: «Я очень разочарован Финляндией ... Я живу здесь около двадцати лет и лишь короткий период работал, когда был на практике от курсов финского языка... Моя квалификация инженера является официально признанной, но нет работы. Я уже знаю финский язык, у меня есть большой опыт работы в СССР, но финская производственная сфера не приняла меня ... Так что общество не признает меня, раз я не получаю работу, в которой мог бы использовать свой потенциал и энергию» (Николай).

Проведенное нами исследование позволяет утверждать продуктивность тематического анализа как метода исследования успешности и социального благополучия человека в современном мире. Действительно, применение этого метода показало, какие именно ментальные образы — «темы», рационально-осознанные и чувственно-иррациональные, обеспечивают субъективное ощущение и социального благополучия, и получаемого извне подтверждения успешности, особенно обостряющихся в ситуации миграции и вынужденной аккультурации.

109. Хотинец В. Ю.

Ижевск

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ В ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (на примере титульного народа Удмуртской Республики)

Цель исследования заключалась в разработке модели ментальности удмуртского народа — финно-угорского этноса Уральского региона на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей. В связи с этим были сформулированы следующие задачи: 1) выявить ценности язычества как основы религиозно-мифологических представлений удмуртского народа; 2) определить культурные ценности удмуртов с позиции теоретико-методологического подхода к изучению ценностей С. Шварца.

Для решения первой задачи был проведен контент-анализ материала этнографической и специальной литературы по верованию удмуртов, народного и художественного творчества (всего 23 источника). Частота упоминаний содержательных категорий и подкатегорий определялась с помощью сплошного терминологического подсчета в тексте каждой работы. По результатам анализа были выделены следующие ценности: *Воршуд и культ предков, Единение с природой, Представления об идеальном мире, Безропотное принятие неудач, Вечность жизни* [см. 4]. Выделенный ряд ценностей прошел экспертизу ведущими учеными — специалистами в области религиоведения, урovedения.

Для решения второй задачи был использован опросник «Культурные ценности» С. Шварца, включающий 57 ценностей, из них 30 культурных ценностей как жизненных принципов и 27 культурных ценностей как способов поведения. В силу своей универсальности она применима для исследования ценностей в разных культурах, а также для кросс-культурных исследований. Респонденты ранжировали ценности по степени важности от – 1 (отвергаемая ценность) до + 7 (наиболее важная ценность). Ценности группировались в блоки: Консерватизм, Интеллектуальная автономия, Аффективная автономия, Иерархия, Равноправие, Мастерство, Гармония.

В исследовании, которое проводилось в 2009 г., приняли участие 294 респондента (44 % мужчин и 56 % женщин) в возрасте от 25 до 55 лет удмуртской национальности со средним, начальным и средним профессиональным, средним специальным образованием, проживающие в сельских районах Удмуртской Республики. Подход к организации выборки определялся целями исследования: по результатам применения методики В.Ю. Хотинец «Уровень развития этнического самосознания» была образована

целесообразная выборка (преднамеренно выбирались респонденты с нормативным (развитым) этническим самосознанием — носители этничности (всего 139 чел.)). Контрольная группа состояла из респондентов с заниженными показателями этнического самосознания (всего 93 чел.). Респонденты с этноцентристскими проявлениями намеренно были исключены из генеральной совокупности (всего 62 чел.). Формирование выборки прекратилось, когда очередные включаемые в выборку случаи уже не стали привносить новую дополнительную информацию.

По результатам использования опросника С. Шварца установлено, что наиболее предпочитаемыми ценностями для всех респондентов явились: **Консерватизм** (*защита семьи, уважение родителей, старших, национальная безопасность*), **Равноправие** (*социальная справедливость, честность, верность*), **Гармония** (*мир на земле, защита окружающей среды*), **Мастерство** (*достижение успеха*). При этом обнаружены значимые различия между показателями ценностей респондентов с нормативным и низким уровнем развития этнического самосознания.

Выявлено, что у респондентов с развитым этническим самосознанием показатели культурных ценностей: *духовная жизнь, чувство принадлежности, смысл жизни, вежливость, взаимоуслужливость, уважение традиций, самодисциплина, единство с природой, скромность, полезность, благочестие, умение прощать* заметно отличаются в сторону повышения. В свою очередь, респонденты с низким уровнем развития этнического самосознания отличаются более высокими показателями таких ценностей, как *власть, удовольствие, благосостояние, потакание себе*.

В целом ценности респондентов с развитым этническим самосознанием расположены на полюсах: **Консерватизм** (*защита семьи, уважение родителей, старших, национальная безопасность, уважение традиций, социальный порядок*), **Равноправие** (*верность, социальная справедливость, ответственность, честность, полезность*), **Гармония** (*мир на земле, защита окружающей среды*). На полюсе **Консерватизма** личность рассматривается в сообществе других, видящая смысл жизни, прежде всего, в межличностных отношениях и взаимодействии. Социальные индивиды идентифицируют себя с группой, участвуют в общественной жизни и стремятся к общим целям. Такая культура сориентирована на поддержание статуса-кво и ограничивает действия, которые могут разрушить групповое сообщество, человеческое содействие и традиционный порядок. Важными ценностями в таких культурах считаются ценности межличностного взаимодействия в группе. Блок ценностей **Равноправия** характеризует личность, вовлеченную в жизнь других людей с явно выраженной потребностью помочь другим, проявить преданность, в трудной ситуации посоветоваться о принятии решения. Чем больше заботы проявляет человек по отношению к другим, чем больше связанным с другими он себя воспринимает, тем сильнее культивируется равноправие, равенство при распределении благ. **Равноправие** обусловлено целью взаимодействия: сохранение **Гармонии** в мире, иначе — сохранение и приспособление к существующему порядку в нем.

Ценности второй группы (с низким уровнем этнического самосознания) отличаются блоками **Иерархии** (*благосостояние*), **Интеллектуальной автономии** (свобода), **Аффективной автономии** (*удовольствие, потакание себе*). **Иерархическая** система ролевых предписаний в культуре сопровождается легитимностью неравного распределения власти, благ, ресурсов, что считается логичным и разумным. Это сопряжено с подчинением, выполнением обязанностей, следованием правил, предписанных ролями, и соглашением с наказанием в случае их нарушения. На полюсе **Автономии** личность позиционируется как независимая, свободная в мыслях и поступках, устремленная к переживанию приятных эмоций и ощущений.

К тому же шкалы ценностей респондентов в этой группе в определенном смысле связаны биполярными отношениями и в связи с этим несут мотивационные динамические противоречия. Так, блоки **Иерархия** (*благосостояние* (5,44)) и **Автономия** (*удовольствие* (4,65) и *потакание себе* (4,28)) противоречат блоку **Социальность** (*социальная справедливость* (5,33), *честность* (5,00)). Согласно С. Шварцу, биполярные отношения и противоречия в конструктах возникают при выборе субъектом противоречивых (лежащих на разных полюсах в определенном конструкте) мотивационных, целевых и т. п. единиц. Тем самым структура ценностей субъекта несет мотивационные динамические противоречия. Можно допустить, что эти противоречия обусловлены рассогласованием между этнокультурными ценностями и социально востребованными ценностями, культивируемыми в современном обществе.

Далее в ходе анализа ценностей было проведено ранжирование мотивационных доменов в разных группах с учетом степени выраженности каждой ценности, входящей в них. Установлено, что домены

Безопасность и **Поддержка традиций** занимают однопорядковые места в рейтинге. При этом домены **Социальность**, **Духовность** и **Достижение** расположены в диаметрально противоположных рейтинговых позициях. Заметим, у респондентов с развитым этническим самосознанием доминируют ценности коллективистской, социально-нравственной направленности, служащие установлению и поддержанию группового единства, групповой гармонии, духовности (**Социальность**, **Духовность**, **Поддержка традиций**, **Социальная культура**). Тогда как у респондентов с низким уровнем развития этнического самосознания более значимы ценности индивидуалистической направленности, нацеленные на материальное благополучие и гедонизм, личностный рост и достижение успехов (**Достижение**, **Самоопределение** <ценности, востребованные современным обществом>).

А теперь соотнесем *ценности язычества* как основу религиозно-мифологических представлений удмуртского народа, выявленные с помощью контент-анализа, с **культурными ценностями** этнических субъектов — носителей культуры (этнические субъекты с развитым этническим самосознанием), обнаруженные в эмпирическом исследовании по методу С. Шварца. В скобках представлено содержательное наполнение каждой ценности.

Итак, установлено согласование между ценностями:

- Воршуд и культ предков (*почитание и уважение старших*) — **Консерватизм** (хранение веры и следование религиозным убеждениям, уважение родителей, старших, уважение традиций, защита семьи, национальная безопасность).
- Единение с природой (*согласие*) — **Гармония** (единство с природой, защита окружающей среды).
- Представление об идеальном мире (*гармония и безопасность*) — **Гармония** (мир на земле) и **Консерватизм** (защита семьи, безопасность нации, уважение традиций, чувство принадлежности, хранение веры и следование религиозным убеждениям, социальный порядок).
- Безропотное принятие неудач (*скромность, терпение, сдержанность*) — **Консерватизм** (самодисциплина, вежливость, взаимоуслужливость, умение прощать), **Равноправие** (честность, верность, полезность, ответственность, социальная справедливость), **Иерархия** (скромность).
- Вечность жизни (*постоянство во времени*) — **Гармония** (единство с природой, смысл жизни).

В заключение отметим, что этническая функция культуры служит важнейшей цели — психологической защите индивида, дает ему возможность получить такой образ мира и определить свое место в нем, где можно безопасно и надежно осуществлять свою жизнедеятельность. Культура для ее носителей — это уже внутреннее, интериоризированное образование, которое включает в себя ценности и представления, правила и установки, нормы и модели поведения. Этнокультурные ценности, ставшие внутренними регуляторами поведения, являются основой самоопределения людей в группе, способом самосохранения в мире культурного многообразия. Религиозно-мифологические представления как внутренний защитный стержень от безнадежности и бессмысленности существования осуществляют функцию усложняющегося упорядочения внутреннего мира человека для самоорганизующегося определения во внешнем [1; 2; 3; 5].

Литература

1. Мацумото Д. Психология и культура. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — С. 31.
2. Пивоев В.М. Функции мифа в культуре // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. — 1993. — № 3. — С. 41—42.
3. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология: Учебник для высш. учеб. заведений. — М.: Академия; Высшая школа, 2000. — С. 181—182.
4. Хотинец В.Ю. Удмуртская ментальность и культурные ценности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2009. — Вып. 2. — С. 3—13.
5. Triandis H.C. The analysis of subjective culture. — New York: Wiley, 1972.

110. Смирнова А. Е.

Ярославль

ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ

Исследование проведено в рамках Гос. контракта Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (№ 236)

На современном этапе развития межнациональных отношений, который характеризуется обострением этнических противоречий как в России, так и в некоторых других странах, проблема изучения и формирования национального самосознания приобретает особую актуальность. Рост межэтнической напряженности как на государственном, так и на бытовом уровне является обсуждаемой и разрабатываемой проблемой социальной реальности.

В область межэтнических отношений входят и отношения между группами (соперничество либо сотрудничество), и отношения к группам, которые проявляются в представлениях о них — от позитивных образов до предрассудков (Т.Г. Стефаненко). Значительный вклад в понимаемые таким образом межгрупповые отношения вносит информация, распространяемая средствами массовой коммуникации и создающая своего рода «вторую реальность» в субъективном мире человека. Отношения между группами могут возникать и без непосредственного взаимодействия между ними, что не раз обнаруживалось в эмпирических исследованиях.

Мы выделили четыре основных группы детерминант межэтнических отношений:

1. Социальный контекст (политические, экономические и религиозные системы общества; нормы и ценности общества) и влияние на межэтнические отношения различных форм средств массовой информации.
2. Социально-индивидуальные характеристики субъектов межэтнических отношений (пол, возраст, социально-бытовые условия жизни данного субъекта, уровень образования, национальность и т. д.).
3. Комплекс социально-психологических детерминант межэтнических отношений (этническая идентичность, этническая аффилиция, этнические стереотипы, этническая толерантность).
4. Непосредственные отношения между субъектами межэтнических отношений (близость отношений).

В условиях повышения полиэтничности современного российского общества все чаще встает вопрос о специфике межэтнических взаимодействий, становлении толерантных систем взаимоотношений разных этносов в рамках одной территориальной культуры. Наиболее остро данный вопрос встает в рамках школы, так как дети, являясь представителями разных национальностей и носителями различных культур, обычаев и национально-социальных установок, зачастую еще не могут быть готовы к успешной интеграции, и поэтому возникают различные виды межнациональных напряженностей, что требует особого внимания и соответствующего сопровождения.

Мы рассматриваем межэтнические отношения как отношения между группами и отношения к группам (представления о них — от позитивных образов до предрассудков). На межэтнические отношения влияет множество факторов, таких как социальный контекст взаимодействия (политическая, экономическая, религиозная системы общества); нормы, ценности, идеалы взаимодействующих культур; социально-индивидуальные особенности взаимодействующих сторон (пол, возраст, уровень образования, социальные условия жизни, национальность). Очень важное место в детерминации межэтнических отношений занимают социально-психологические компоненты: этничность, включающая в себя потребность в этнической принадлежности, позитивной этнической идентичности, этнической безопасности, осознание принадлежности своему народу, соблюдение интересов своего народа, представления о культуре, языке, нормах и ценностях своего народа; этнический образ, содержащий в себе установки, стереотипы, предубеждения, предрассудки, ценностные универсалии и психологические универсалии.

Существует множество подходов и моделей для описания межэтнических отношений, мы, проанализировав множество из них, решили обратиться к модели «лотос» трансформационного коучинга Питера Врице, в которой основной идеей является описание двух базовых противоположностей: стабильность и изменения; направленность на цель, сила и ориентация на отношения. Рассматривая этносоциальные процессы общества в рамках этой модели, мы опираемся на основные концептуальные

позиции, заложенные Питером Врице: базовые противоположности образуют основы центровки, из которых вытекают основы действия (рис. 1).

Стабильным полюсом в межэтнических взаимоотношениях являются социально-индивидуальные характеристики субъектов межэтнических отношений (пол, возраст, социально-бытовые условия жизни данного субъекта, уровень образования, национальность и т. д.), а на полюсе изменений находится социальный контекст (политические, экономические и религиозные системы общества; нормы и ценности общества) и влияние на межэтнические отношения различных форм средств массовой информации. Вторая противоположность образуется между непосредственными отношениями между субъектами межэтнических отношений (ориентация на отношения) и социально-психологическими детерминантами межэтнических отношений — этническая идентичность, этническая аффилиция, этнические стереотипы, этническая толерантность как четкая этническая направленность.

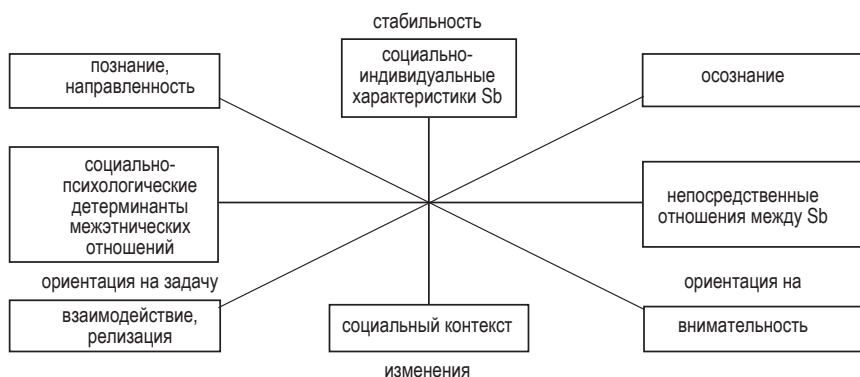


Рис. 1. Представление межэтнических взаимоотношений в модели «лотос» трансформационного коучинга Питера Врице

Этно-социальные процессы и межэтнические взаимоотношения будут являться гармоничными и сбалансированными по данной модели, когда напряжение между полюсами будет равномерным и развивающимся. Реализация становления баланса возможна через основы действия: 1 — внимательность к окружающему миру, к его изменяющимся тенденциям, к индивидуально-личностным особенностям субъектов межэтнического взаимодействия; 2 — осознание, рефлексия и принятие всех компонентов межэтнического взаимодействия; 3 — направленность на познание; 4 — компоненты выражения себя в межэтническом взаимоотношении. Эти основы действия являются базовыми при урегулировании и коррекции отклонений межэтнических взаимоотношений.

111. Константинов В. В., Ковалева Н. А.

Пенза, Саранск

РАССТАВАНИЕ МИГРАНТОВ С РОДИНОЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современных условиях недостаточно изученной психологической проблемой является проблема преодоления кризиса расставания мигрантов с родиной. С целью описания социально-психологического содержания расставания мигрантов с родиной нами было проведено эмпирическое исследование, в котором

приняло участие 169 испытуемых — иностранных граждан, из которых 70 человек являются студентами Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского и 99 человек — студентами Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева. В данном исследовании был использован комплекс следующих методов: анкетирование, метод сочинения, проективный метод, статистические методы (критерий t -Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона).

Представим основные результаты эмпирического исследования феноменологии расставания с родиной.

Особенности влияния уровня социально-психологической адаптации на степень выраженности ностальгии.

Для 1-ой и 2-ой группы испытуемых (срок пребывания менее года) оказывается характерным самый низкий (по сравнению с 3-й и 4-й группами) уровень социально-психологической адаптации. При этом 1-ая группа испытывает готовность к вступлению в социальное взаимодействие, 2-ая группа принимает пассивную позицию — здесь имеет место аффективная реакция на неудачный социальный опыт (при $t_3 = 2,701$; $p < 0,01$).

Установлено также, что испытуемые 2-ой группы в большей степени, чем испытуемые 3-ей группы склонны испытывать трудности в общении с коренными жителями города, в котором они проживают на данный момент, их круг общения составляют преимущественно люди одной с ними национальности (бывшие соотечественники) — $t_3 = 2,631$; $p < 0,01$.

Тем не менее взаимосвязь между уровнем социально-психологической адаптации и интенсивностью переживания разлуки с родиной выступает не такой ожидаемой и однозначной. Говорить о снижении выраженности — от 1-ой группы испытуемых к 4-ой группе — ностальгических переживаний практически не приходится. Согласно данным анкетирования, для испытуемых 1-ой, 2-ой, 3-ей и 4-ой групп в равной степени свойственны частые воспоминания о старых друзьях и родственниках, с которыми из-за переезда пришлось расстаться. Примечательно, что 98 % всех реципиентов также испытывают желание встречи с покинутыми близкими. Полученные данные не новы, подобные выводы намечались и в предыдущих исследованиях: «большинство мигрантов... ощущают потребность в общении со своими старыми друзьями, причем сроки пребывания мигрантов на новом месте жительства не оказывают существенного влияния на оценку потребности мигрантов в общении со своими друзьями, приобретенными до переезда в Россию» [2, с. 16—21].

Другим также не менее значимым в этом отношении признаком является желаемая частота посещения родной страны. В ходе анализа результатов анкетирования была выявлена следующая достаточно интересная закономерность: достижение высокого уровня социально-психологической адаптации может спровоцировать большую (чем на предыдущих этапах) выраженность ностальгических переживаний. Были получены интересные данные, свидетельствующие о повышении стремления вернуться на родину с течением времени. Так, например, 86 % испытуемых 4-ой группы (сроком пребывания в России свыше трех и даже пяти лет) на вопрос «Как часто вы бы хотели посещать родную страну?» отвечают: «Как можно чаще». Для сравнения: испытуемые 1-ой группы (срок пребывания — менее года) предпочитают выезжать в родную страну 2—3 раза в год по мере сдачи сессии или во время отпуска (75 %) — то есть отъезд осуществляется по возможности свободного времени; испытуемые 2-ой группы — 1 раз в год (60 %) или даже 1 раз в 2 года (32 %). Здесь можно говорить о факте повышения интенсивности ностальгических настроений в более поздние сроки пребывания в новой стране.

В процессе применения теста «Дом-Дерево-Человек» удалось выявить четкую динамику процентной представленности некоторых ведущих особенностей изображения от первой к четвертой группе испытуемых. Данная динамика вполне способна подтвердить данные о повышении интенсивности ностальгических переживаний. Полученные данные характеризуют такие параметры исследования, как чувство незащищенности, чувство неполноценности, трудности в общении, депрессивность относительно четырех выделенных групп испытуемых.

Во-первых, отмечается повышение уровня социально-психологической адаптации от второй к четвертой группе испытуемых — об этом можно судить на основании уменьшения (относительно третьей и четвертой групп испытуемых) количественного значения признаков, соответствующих симптомокомплексам «трудности в общении» (от 185 баллов к 65 и к 44), «конфликтность», «враждебность» (от 79 баллов к 23 и 17), «негативизм» (от 12 баллов к 6 и 3), «чувство незащищенности» (от 114 баллов к 43 и 39).

Однако такие симптомокомплексы, как «недоверие к себе» (85 и 107 баллов), «чувство неполноценности» (37 и 46 баллов), «депрессивность» (61 и 77 баллов) оказываются выраженными во второй и четвертый периоды пребывания в чужой стране. Оптимизация процессов социально-психологической адаптации в 3-ей группе испытуемых (значительное снижение количественных показателей признака «трудности в общении» — от 185 баллов к 65, «враждебность» — от 79 баллов к 23 и т. п.) сопутствует снижению количественных показателей признаков «депрессивность» (от 61 балла к 12), «чувство неполноценности» (от 37 баллов к 19), «недоверие к себе» (от 85 баллов к 31). В первой группе испытуемых речь может идти только о предвосхищении данного процесса, во второй — доминирующим становится весьма затрудненными. Выраженность депрессивности (77 баллов), чувства неполноценности начинает повышаться (соответственно 46 баллов) на фоне тенденции к дальнейшему снижению количественных значений симптомокомплекса «трудности в общении» (44 балла). Полученные результаты явно говорят о том, что факт установления социальных контактов с коренными жителями данного города или страны далеко не всегда предполагает обретение мигрантом чувства удовлетворения и ощущения полноты бытия, счастливой жизни.

Возникает необходимость объяснения актуализирующейся потребности посещения родины по истечении длительных временных сроков. Каким образом хорошая адаптированность имеет прямо противоположный ожидаемому эффект? Формулированию ответа на поставленный вопрос во многом будет способствовать понимание узловых моментов в динамической картине переживания расставания. Исследование расставания с родиной в процессуальном аспекте предполагает выявление динамики ностальгических переживаний. Это означает, что для каждой обозначенной выше группы испытуемых мигрантов должна быть характерна специфическая субъективная картина расставания с родиной.

Данные анализа сочинений мигрантов относительно первого периода их проживания в новой стране свидетельствуют о том, что преобладающими по количеству суждений категориями анализа выступают: «воля», «мотивационная сфера», «отношение к окружающему миру», «самосознание» и «социальное мышление» — 21 %, 16 %, 18 %, 11 %.

Второй этап начинается с момента объективации ностальгических переживаний — первые попытки взаимодействия с новым окружением часто оказываются неудачными в силу низкого уровня социальной адаптации. В ходе анализа сочинений испытуемых 2-ой группы было установлено, что категории «отношение к расставанию» (14 %), «отношение к близкому человеку» (12 %), а также категория «общение» (11 %) начинают выступать в числе доминирующих. Суждения категории «отношение к родине» также начинают представлять большую процентную выраженность по сравнению с результатом анализа описания первого этапа позитивного настроения.

Непродуктивная социальная активность переживается достаточно остро, и это переживание неожиданно обнаруживает для самого субъекта значимость сферы межличностного общения («иногда становится очень сложно жить — меня мало кто здесь понимает» — 20 суждений категории «социальное мышление», 37 %). Негативное воздействие новой среды провоцирует большое разочарование, фрустрацию и депрессию. Это, естественно, объясняется тем, что новая родина воспринимается прежде всего как чужая страна, «чужбина», а ее жители — как недоступные для установления прямого контакта (34 суждения категории «отношение к окружающему миру», 72 %).

Круг общения мигрантов 2-ой группы составляют преимущественно люди одной с ними национальности («новых друзей пока нет, общаюсь только с теми, кто приехал вместе со мной» — 38 суждений категории «общение», 43 %). Этот круг в большинстве случаев достаточно узок, говорить о достаточном удовлетворении потребности в значимых эмоциональных связях не приходится. Поэтому создавшаяся ситуация как раз и выступает благоприятным условием объективации ностальгических переживаний. Испытуемым данной группы приходится глубоко осознать значимость расставания и ценность утраченных отношений.

Анализ суждений категории «самосознание» фиксирует тенденцию явного перехода от завышенной самооценке к заниженной: «я одинокая личность — и это страшно звучит, потому что личность предполагает связь с обществом»; «я совсем одна, что я могу одна? — ничего», «теперь мне кажется, что у меня ничего не получится — чувствую, что без поддержки и помощи, без общения с близкими людьми я никто» (свыше 80 % суждений).

Как показывает анализ сочинений, испытуемым данной группы свойственен феномен «подсчета» времени, соприсутствующий некоему «графику посещаемости». Интересно заметить, что такой феномен наблюдается только в период пребывания в России — испытуемые склонны точно отсчитывать количество дней до момента их очередного возвращения на родину: «Даже точно знаю, что до моего следующего отпуска осталось 124 дня, потому что очень его жду» (43 суждения категории «психологическое время», 65 %). Существенной особенностью переживания расставания с родиной на этом этапе является актуализация ситуации прощания с близкими людьми, родным домом, родной страной. Прощание как кульминационный акт феномена расставания. Ситуация прощания является по времени достаточно непродолжительной, но тем не менее довольно острой по эмоциональному накалу. Прощание следует характеризовать как момент личностного потрясения: «Было так тяжело расставаться, ну просто невыносимо» (24 суждения категории «отношение к расставанию» — 21 %). Такая выраженность эмоций говорит о предельной актуализации личностных смыслов — глубоко осознается высокий уровень значимости «объекта расставания», который в данном случае — расставания с родиной — принимает совмещенное число вариантов. Это прежде всего близкий человек или референтная группа, родной дом, любимый уголок природы, отчизна в целом. В ситуации прощания характерными становятся чувства любви и жалости к утрачиваемому «объекту»: «В эти минуты я понимал, как сильно люблю мать»; «очень остро тогда почувствовал, как красив наш сад, наш дом... как же не хотелось уезжать». Акцентирование позитивной стороны отношения к «объекту» расставания здесь становится особенно выраженным (15 суждений категории «отношение к расставанию», 13 %).

Анализ результатов, полученных в ходе использования рисуночной методики «Образ расставания с родиной», показывает, что данный образ значительно абстрагируется от конкретной ситуации разлуки с родиной. Испытуемые склонны несколько исказить смысл задания — представляемый ими образ имеет общие типологические черты расставания как феномена, а не как конкретной ситуации. (Например, распространены следующие символы-образы разлуки: «разбитое сердце», «плачущие глаза», «фигура одинокого человека», «дождь», «увядший цветок» и т. п. [1]).

Все это доказывает, что проблема расставания на субъективном уровне в определенной степени разрешается — в динамике ностальгических переживаний наступает некий латентный период. Обращенность в прошлое доказана и в ходе анализа рисунков на тему «Образ расставания с родиной». В рисунках представлены родной дом, любимый уголок природы, иногда даже флаг родной страны, национальный праздник, национальное блюдо или специфический для той географической полосы фрукт или дерево. Причем в 30% рисунках изображается сам «вспоминающий» человек.

Другой важной особенностью поведения мигрантов в данный временной период является стремление сохранять и даже подчеркивать свою культурную идентичность. Это стремление особенно выражено именно в рамках данной группы испытуемых (при $t_0 = 2,714$ значимость различий более чем достоверна — $p < 0,01$). Принципиально важным становится готовить свое национальное блюдо, слушать свою национальную музыку, особым образом обустраивать быт, подчеркивать свою религиозную принадлежность.

Литература

1. Грегг Ф. Тайный мир рисунка. — СПб.: Деметра, 2005. — 176 с.
2. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания // Психологический журнал. — М.: Издательство «Наука», 2005. — Т. 26. — № 2. — с. 16—21.

112. Кузнецов И. В.
Ижевск

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Поликультурное образование — это образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям

других стран и народов. Именно в поликультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур (Ю.Ю. Бочарова, А.И. Куропятник, Г.В. Палаткина, С.Ф. Петрова, А.В. Шафикова и др.).

Поликультурное образование тем самым должно сформировать поликультурную личность, признающую культурные особенности и активно содействующую ему, стремящуюся защищать национально-культурное многообразие.

Тогда перед поликультурным образованием ставятся следующие задачи:

- 1) изучать психологию расизма, ксенофобии, дискриминации, механизмы создания стереотипов;
- 2) понимать и принимать многокультурные идентичности учащихся;
- 3) изучать национально-культурную атмосферу в классе с целью определения уровня толерантности национально-культурных различий;
- 4) создавать атмосферу толерантности, принятия, уважения и утверждения культурных различий в аудитории;
- 5) строить взаимоотношения между учащимися и их общение на основе уважения, взаимопонимания, вызывая взаимный интерес к национальной культуре друг друга;
- 6) творчески, без применения насилия разрешать конфликты и учить этому учащихся.

Любое образование направлено на формирование личностных ориентиров, исходя из поставленных задач. Поликультурное образование в высшем учебном заведении, исходя из задач, направлено на формирование поликультуральной личности.

Формирование поликультуральной личности учащегося в высшем учебном заведении — это учебно-воспитательно-когнитивный процесс, опирающийся на специфические содержание и технологии образования и направленный на приобретение студентами ценностей, знаний, умений и навыков поликультурного образования, их творческое использование в своей деятельности и самовоспитание себя как личности, как специалиста-профессионала.

Также для более полного понимания поликультуральной личностью задач образования в поликультурном пространстве необходимо иметь ясное представление об этно-культурных различиях как всегда-уже-данных. Этничность для поликультуральной личности становится антропологическим свойством. Маркеры различия этносов принимаются за его источник.

Чтобы внедрить поликультурное образование и тем самым сформировать поликультуральную личность, я думаю, следует воспользоваться работой Дж. Бурже, который выдвигает следующие постулаты для внедрения поликультурного образования:

- Поликультурное образование должно быть холистическим и включать все стороны жизни общества на различных уровнях.
- Поликультурное образование должно быть активизирующим, а не нацеленным на кризисы. Последнее предполагает нахождение творческих путей для предотвращения потенциальных конфликтов.
- Поликультурное образование должно быть превентивным и корректирующим, а не просто диагностическим. Сюда включаются: анализ потребности тех, кто испытывает культурный стресс или конфликт. Корректирующие действия связаны с образовательным воздействием на тех людей, которым нужны базовые умения для разрешения уже сложившихся конфликтных ситуаций.
- Поликультурное образование должно быть продолжающимся и прогрессивным. Общество не будет развиваться, если в нем не будет требоваться дополнительное образование (дополнительная информация и развитие).

В связи с отмеченным выше, поликультуральное образование учащегося в педагогическом смысле мне представляется как целенаправленный учебно-воспитательный процесс, процесс создания условий формирования поликультуральности учащегося, как компонент процесса социализации личности студента — будущего компетентного специалиста, который является залогом процветающего духовно развитого общества.

113. Гриценко В. В., Бражник Ю. В.

Смоленск

СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ УСПЕШНОСТИ АДАПТАЦИИ БЕЛОРУССКИХ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Мигранты из Белоруссии: установки на оседлость и проблемы социально-психологической адаптации в Смоленской области», грант № 09-06-58609а/Ц

Известно, что образы восприятия выступают средствами постижения и конструирования мира, важной частью знания человека о себе по отношению к другим и социальной реальности (Леонов Н. И., Главатских М. М., 2006). В контексте межгрупповых отношений в качестве одного из центральных социально-перцептивных механизмов, регулирующих восприятие и поведение представителей контактирующих групп, является стереотипизация. Стереотипы «Мы и «Они» могут выступать важнейшими показателями взаимоотношений между двумя контактирующими сообществами и, тем самым, показателями успешности или неуспешности адаптации мигрантов в новой среде (Лебедева Н. М., 1998; Гриценко В. В., 2002).

Одной из задач нашего исследования стало сравнение представлений мигрантов из Белоруссии о собственной этнической группе — белорусах и представлений о другой, внешней группе — русских. Обратимся к результатам, полученным с помощью модифицированного варианта метода семантического дифференциала на выборке мигрантов-студентов высших учебных заведений г. Смоленска в количестве 80 человек, среди которых 58 девушек и 42 юноши. Средний возраст опрошенных составляет 19,8 лет. Почти третья часть респондентов (30 %) живет в Смоленске от 1 месяца до 1 года, 26 % опрошенных живут в Смоленске от 1 до 2 лет, 21 % — от 2 до 3 лет и 23 % опрошенных проживают в Смоленске более 3 лет.

Респондентам предлагалось оценить по 7-балльной шкале «типичного русского» и «типичного белоруса» по заданным характеристикам, представленным в форме 26 пар полярных признаков (прилагательных). При этом негативному полюсу той или иной характеристики приписывался один балл, а позитивному полюсу 7 баллов.

Сравнительный анализ результатов исследования показывает, что как в автостереотипах, так и в гетеростереотипах мигрантов отмечается доминирование позитивных черт и характеристик над негативными, что свидетельствует о доброжелательном и дружественном фоне межличностного и межгруппового восприятия мигрантами.

Тем не менее на фоне положительного образа «типичного русского», средние значения, практически по всем характеристикам (за исключением «самостоятельный» и «властный») «типичного белоруса», выше средних значений характеристик «типичного русского». В данном случае это свидетельство того, что как бы ни были близки два славянских народа, определенная дистанция между ними сохраняется. Преобладание позитивных характеристик в пользу собственного, белорусского народа свидетельствует, скорее всего, о внутригрупповом сплочении представителей белорусского этноса для сохранения своей индивидуальности в процессе их адаптации в среде русского населения.

Анализ полученных результатов показал, что в оценках белорусскими мигрантами «типичного русского» и «типичного белоруса» имеются как сходства, так и различия. Так, определенное сходство в образах «типичного русского» и «типичного белоруса» было получено по таким характеристикам, как *независимый* (соответственно 4,74 и 4,82); *решительный* (5,61 и 5,65); *энергичный* (5,60 и 5,66), *смелый* (5,46 и 5,51), *уверенный* (5,75 и 5,84), *деятельный* (5,42 и 6,22) (различия между средними значениями статистически не значимы по t-критерию Стьюдента). Данные характеристики условно можно отнести к *волевому* блоку.

Статистически значимые различия в образах «типичного русского» и «типичного белоруса» на уровне достоверности 0,05 наблюдаются по следующим характеристикам: *открытый* (4,93 и 5,81), *обаятельный* (5,94 и 6,21), *расслабленный* (4,49 и 4,94), *спокойный* (4,04 и 4,87), *общительный* (5,56 и 6,26), *невозмутимый* (3,82 и 4,63) — характеристикам, которые условно могут быть отнесены к так называемому «эмоциональному» блоку.

Наконец, в оценках характеристик так называемого «коммуникативного» и «этического» блоков имеются статистически достоверные различия на уровне достоверности 0,01 по следующим

характеристикам: *добросовестный* (4,10 и 5,62), *уступчивый* (2,76 и 4,32), *добрый* (5,16 и 6,09), *отзывчивый* (4,85 и 6,16), *справедливый* (4,81 и 6,66), *дружелюбный* (5,10 и 6,06), *честный* (4,82 и 6,0).

Итак, выявленная в процессе исследования мигрантов из Белоруссии более высокая оценка позитивности автостереотипа (типичный белорус) по сравнению с гетеростереотипом (типичный русский) подчеркивает их стремление к сохранению своей группы как целостного и самостоятельного субъекта межгруппового взаимодействия и взаимовосприятия. Наряду с этим позитивность гетеростереотипов, пусть даже и в меньшей степени выраженная, в целом, свидетельствует об отсутствии процесса активизации механизмов психологической защиты: внутригрупповой суггестии и внешнегрупповой контрсуггестии, который мы наблюдали, например, среди русских вынужденных мигрантов из постсоветских республик при оценке ими своей группы — русских мигрантов и другой группы — принимающего русского населения (Гриценко В. В., 2002). Полученные данные, на наш взгляд, свидетельствуют, с одной стороны, о стремлении к сохранению белорусскими мигрантами своей этнокультурной идентичности, а, с другой стороны, — об их стремлении к активному взаимодействию с принимающим русским населением, что, в свою очередь, является отражением выбора такой стратегии адаптации мигрантов в новой среде, как интеграция, которая не приводит к полной утрате своих культурных особенностей, обеспечивает сохранение группы как целого и в то же время способствует принятию новым социокультурным окружением и, в конечном итоге, приводит к успешной адаптации.

114. Карпец Е. В.
Саратов

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ИНКУЛЬТУРАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Современные технологические и информационные процессы способствуют созданию общемировой культуры, которая, в свою очередь, развивается через взаимодействие разнообразных и самобытных культур. Все большее значение и распространение приобретает национально-этническая дифференциация и идентификация. В таких условиях важной проблемой многих наук, в том числе и культурологии, стало нахождение действенных принципов межкультурного взаимодействия и взаимопонимания. Одним из решений этой проблемы может стать формирование межкультурной компетенции, что является особенно актуальным в свете новой компетентностной парадигмы развития современного образования.

По мнению Х. Ортега-и-Гассета, высшее образование должно приобщать человека к полноте культуры своей эпохи [3, С. 7]. Одной из задач российского образования является, по утверждению Л.Ю. Писарчик, перевод человека из мира повседневности в мир культуры. О.В. Гуткин, Е.В. Листвина, Г.Н. Петрова, О.А. Семенищева понимают образование как культурное возвращение каждой индивидуальности. В процессе «культурного возвращения» происходит не только передача профессиональных компетенций, но и фундаментальных культурных ценностей своего общества и своей эпохи, в результате чего человек просвещается, обогащается его духовный мир, появляется потребность стать культурным, готовым к коммуникации с другими людьми, природой, миром искусства. Значительная доля коммуникативных процессов современного мира приходится на межкультурное общение, поэтому «культурное возвращение» также предполагает формирование и развитие межкультурной компетенции личности. Владение данной компетенцией, в которую входит владение иностранным языком и иностранной культурой, поможет личности не только в достижении прагматических целей (дальнейшем трудоустройстве и успешной карьере), но и в расширении личностного культурного пространства (выходу за пределы личных и групповых интересов и становлению человека цивилизации).

Л.А. Городецкая определяет межкультурную (или интеркультурную) компетентность как знание общих лингвокультурных норм, правил и традиций другой лингвокультурной общности [1, С. 61]. Так как автор данной статьи исследует социокультурное содержание учебника английского языка и его роль в формировании личности студентов неязыковых специальностей (в том числе и в формировании

межкультурной компетенции), он уделяет большее внимание культурной составляющей межкультурной компетенции, не исключая значимости лингвистической составляющей. Таким образом, под межкультурной компетенцией будет пониматься, прежде всего, уровень освоения иноязычной культуры (владение так называемыми фоновыми знаниями). Язык будет рассматриваться как средство, с помощью которого осуществляется освоение иноязычной (в нашем случае англоязычной) культуры.

Как справедливо заметила Л.А. Городецкая, культура не является врожденной, она усваивается, что происходит в процессе инкультурации. Инкультурация определяется ученым как приобретение своеобразного видения мира и моделей поведения, в процессе которого ребенок овладевает родной культурой. Однако в широком смысле слова этот процесс не ограничивается периодом детства, включая в себя также освоение культурного пространства взрослым человеком. Под инкультурацией в культурологии понимается процесс приобщения индивида к культуре, усвоение им определенных привычек, норм, стереотипов поведения [4. С. 100]. В современном научно-гуманитарном знании также активно применяется понятие «социализация». Тождественность этих понятий объясняется тесной взаимосвязанностью социальных и культурных структур. Первичная социализация, начинающаяся в детстве, не является завершенным процессом, она трансформируется в инкультурационные процессы, связанные со сменой среды обитания (вуз после школы, место трудовой деятельности после вуза, переезд из города в город, из страны в страну и др.). Каждый раз при смене среды обитания происходит освоение нового культурного пространства, новых культурных объектов и норм.

Автор исследует процесс взаимодействия российских студентов-нефилологов с инокультурой, который осуществляется посредством учебника иностранного языка, а точнее его социокультурного содержания. Такое взаимодействие разительно отличается от прямых контактов с носителями языка и глубокого освоения и тем более усвоения инокультуры. Следовательно, это взаимодействие сопровождается процессами инкультурации, под которой автор понимает вхождение в новую культуру и приобщение к ней, имеющие опосредованный характер. Контакт с инокультурой здесь сродни знакомству с ней, прикосновению к ее ценностям и нормам. Аккультурация в данных условиях может стать результатом инкультурационных процессов при более глубоком освоении и усвоении иностранного языка и культуры, когда студент получает возможность частых контактов с носителями языка, поездок в страну/страны изучаемого языка или изучает иностранный язык и культуру целенаправленно. В таких случаях происходят более широкое взаимодействие с инокультурой, усвоение различных ее элементов, смешение с элементами родной культуры.

Понятия «инкультурация» и «социализация», которые упоминались ранее, активно применяются в современном гуманитарном знании, не дублируя друг друга. Каждое из них имеет свой смысл и свою область применения. Употребление их в качестве синонимов возможно, если культурное пространство приравнивается к социальному. В нашем случае речь идет как раз об освоении единого социокультурного пространства иноязычного мира, и главным средством в этом процессе освоения оказывается учебник иностранного языка. «Книга становится не просто основным источником знаний, но и одним из важнейших средств социализации личности, приобщения ее к опыту сменяющих друг друга поколений» [2].

Первичная социализация на уровне своей культуры начинается в раннем детстве. Социализация на уровне инокультуры происходит с началом изучения иностранного языка, зачастую в условиях уже сформированной личности. Учебник иностранного языка обеспечивает вхождение в иную культурную среду, приспособление к новым культурным условиям, усвоение ценностей, этических и юридических норм, мировоззренческих установок, образцов поведения, присущих данному обществу. Инкультурационные процессы способствуют формированию межкультурной компетенции. Освоение инокультуры происходит параллельно с изучением ее культурного кода — иностранного языка, который значительно облегчает процесс инкультурации, расширяет информационный обмен, дает возможность оценивать явления иной культуры более объективно. «Язык — главный выразитель самобытности культуры — является посредником в процессе инкультурации, цель которого состоит в понимании чужих смыслов...» [4, С. 100]. Функция социализации, реализуемая учебником иностранного языка, не является базовой. В первостепенную задачу учебника входит формирование коммуникативных умений и навыков. Социализация в этом случае происходит опосредованно, не в ходе целенаправленного воздействия на студента с помощью различных образовательно-воспитательных процедур, а в процессе усвоения объектов культуры в знаково-смысловой среде учебника.

Учебник иностранного (в нашем случае английского) языка представляется одним из ведущих средств формирования и развития межкультурной компетенции. Его можно определить как один из базовых и массовых элементов ознакомления с иной культурой, так как он является средством обучения обязательной дисциплине как среднего, так и высшего образования, формирует первичное, целостное, так называемое матричное, представления о культуре/культурах изучаемого языка. Автор исследует содержание УМК (учебно-методических комплексов) иностранных издательств (Cambridge, Oxford, Longman). Такие УМК, составленные иностранными авторами, являются продуктом и феноменом иностранной культуры, играют роль первых репрезентаторов инокультуры, оказывают серьезное влияние на формирование мировоззренческих и кросс-культурных представлений учащихся. Осваиваемая студентом инокультура формирует иноинкультурированного человека, предоставляет ему возможность трансформировать полученные знания и опыт в окружающую его общественную и культурную среду, существенно обогащая их. В процессе приобщения к новой культуре активизируется внутренняя работа студента, за счет которой происходит интенсивное развитие его личностных качеств, расширяется личностное культурное пространство.

Итак, учебник иностранного языка, являясь в первую очередь средством формирования коммуникативных умений и навыков, может рассматриваться как средство социализации и инкультурации. В результате инкультурационных процессов студенты неязыковых специальностей получают фоновые знания культурологического характера, овладевая системой представлений о национально-культурной специфике страны/стран изучаемого языка, происходит формирование их межкультурной компетентности.

Литература

1. Городецкая Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность. — М.: КДУ, 2009. — 264 с.
2. Гуткин О.В., Листвина Е.В., Петрова Г.Н., Семенищева О.А. Феномен культурного пространства. — Саратов: Научная книга, 2005. — 138 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Alma mater. — 2003. — № 7. — С. 44—55.
4. Солонин Ю.Н., Каган М.С. Культурология. — М.: Высшее образование, 2008. — 566 с.

115. Лучшева Л. В.

Казань

ПЕРЕПИСЫВАНИЕ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ КОНСТРУИРОВАНИЯ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ряд этноконфликтных идей, которыми так богаты конец 1980-х—начало 1990-х годов, сегодня сохранился не только в узком кругу своих создателей-единомышленников, но и активно внедряется в общественное сознание, расставляя свои акценты в социальной реальности полиэтничного общества.

В Республике Татарстан процесс суверенизации сопровождался тенденциозными правками собственной истории, активно представленной в республиканских СМИ, школьных учебниках, изданиях для детей.

Некоторые символы советского патриотизма в Татарстане постепенно приобретают сугубо этническую окраску, не меняя своего содержания, они становятся достоянием только одного отдельно взятого народа. Например, писатель Рауф Насыров уверен, что А. Матросов — татарин Шакирьян Юнусович Мохамедянов, оставшись сиротой, попал в детский дом. И хотя бумаги детских домов Башкирской АССР не сохранились, Р. Насыров предполагает, что именно в детском доме г. Мелекесса «Шакирьян стал Сашкой Матросовым — русским среди беспризорников была совсем другая цена, а «националов» притесняли» [4].

Празднование 50-летия Победы активизировало обсуждение на страницах печати роли татар в Великой Отечественной войне. В одной из статей утверждается, что «67 % немецких танков было подбито

татарами; 42 % самолетов противника уничтожено татарами; 90 % взятых в плен немецких генералов было взято татарами, хотя в списках личного состава Красной Армии татары составляли лишь 2,8%» [1].

Возрождая идеи права наций на самоопределение и демократию, национальные лидеры часто прибегают к «печальному» историческому прошлому своих народов, конструируя у своих современников чувство обиды, которое часто трактуют как историческую справедливость и патриотизм.

В учебниках по истории Татарстана и татарского народа сегодня можно встретить русофобские выводы о «тотальном» характере русской ментальности. Например, Р.Г. Фахрутдинов в своем учебном пособии первой и, по видимому, главной, причиной поражения татар в 1552 году считает: «Наличие противника Казанского ханства в лице Русского государства, общая агрессивная политика которого приобрела с 40-х годов XVI века форму экспансионистских, завоевательных войн на востоке при крайне враждебном отношении воинствующей церкви к татарам-мусульманам («басурмане», «антихристы», «нечестивцы», «поганые», «татарва», «мерзость казанская» и др.)» [5].

Историческая вина России перед титульными народами республик за последнее десятилетие местными национал-патриотами активно дополняется переписанными на свой лад «историческими фактами».

В 2007 году Татарское книжное издательство выпустило книгу Нуруллы Гарифа «Освободительная война татарского народа» тиражом 5000 экз., рассчитанную на школьников среднего возраста [2]. Нарушая принцип объективности, в описании исторических событий 1552—1917 гг. автор делает особо значимой для татарского народа и его дальнейшей судьбы освободительную войну против завоевательной политики русского государства, таким образом, подчеркивает постоянный конфликт между этносами, чья судьба тесно связана друг с другом уже на протяжении нескольких веков. Широко используя принцип этнического негативизма, Н. Гариф часто употребляет слова с ярко выраженной негативной окраской в описании русских. На 71 странице книги, где более 60 % занимают цветные иллюстрации, в описании русских производные от слова «оккупация» встречаются 6 раз; производные от слова «агрессия» — 3; «насилие» — 2; «резня» — 2; «каратели» — 4; «грабеж» — 3; «колонизаторы» — 5; «дискриминация» — 2; «национальный гнет» — 3; «русский гнет» — 2; «зверства, чинимые русской властью» — 2 раза.

Отсутствие объективности, нарушение исторических принципов, тенденциозность в изложении исторического материала, позволило книге Н. Гарифа встать в один ряд с литературой прошлых лет ярко выраженной националистической направленностью [см. 3].

Национализм — это не только идеи и соответствующая им политика, но и система организации чувств. Современный национализм, структурирует прошлое народов, активно политизируя ценности ее героев, конструирует новую социальную реальность в форме конфликта на уровне обыденного сознания между этносами, живущими в близком соседстве.

Таким образом, история целой нации постепенно становится историей ее отдельных этносов, при этом ценностные представления исторического прошлого у разных народов Российской Федерации получаются разными: те же события, у одних вызывают чувство гордости и одобрения, а у других — стыда и негодования.

Литература

1. Абдуллин А. В честь Дня Победы // Нур. — 1995. — № 6. — С. 1.
2. Гариф Н. Освободительная война татарского народа. — Казань, 2007. — 71 с.
3. Имамов В. Запятанная история татар. — Наб. Челны: Газетно-книжное издательство «КАМАЗ», 1994. — 80 с.
4. Насыров Р. Неизвестный Матросов // Восточный экспресс. — 2004. — № 8 (162). — С. 5.
5. Фахрутдинов Р.Г. История татарского народа и Татарстана (Древность и средневековье): учебник для средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев. — Казань, 2000.

РАЗДЕЛ 7

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

116. Бушмакина О. Н.

Ижевск

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА ПРЕДЕЛЕ СМЫСЛА

Глобализация современного мира сопровождается возникновением ряда проблем, которые отсылают к прояснению языковых смыслов на пределе их существования. Актуальность такого рода исследований обусловлена радикализацией социальных конфликтов, фундированных, с одной стороны, наличием существующим многоязычием, а с другой — стремлением к становлению универсального языка межкультурной коммуникации. Тематика современной философии в значительной степени центрируется онтологией языка. Выведение языка в фокус прояснения актуальных смыслов философской дискурсивности становится возможным в русле «лингвистического» и «онтологического» поворотов, в которых констатируются относительно автономные способы языкового бытия. Как отмечает Н.С. Автономова, онтологизация языка обозначает «совокупность явлений, фиксирующих превращение языка в некое самодостаточное “непрозрачное” бытие, не сводимое ни к каким бы то ни было закономерностям внеязыкового плана (иногда — как самодостаточное бытие, недоступное никаким объективациям)» [1, С. 554]. Автономизация языковой реальности является основным условием ее становления в ранге философской темы.

Автономия языковой реальности определяет бытие языка как целостности. В аспекте целого он оказывается одновременно не только субъектом и объектом, но и средством исследования. Языковая реальность становится самоопределяющейся целостностью бытия, которая самоизменяется в процессе собственного определения. Отождествление языка и бытия задается, по крайней мере, в двух вариантах его понимания, которые обусловлены способами представления бытия. Так, М. Хайдеггер понимал бытие как присутствие, тогда как Ж. Деррида конституировал его через категорию «отсутствие».

В герменевтическом, т. е. смысловосберегающем подходе М. Хайдеггера автономия языка как присутствия утверждается исходным положением о его существовании и самоосновности: «язык есть язык» [9, С. 4]. Тавтология языка оказывается необходимым условием его самобытия. «Мы не можем ни обосновать язык чем-то другим, нежели он сам, ни объяснить другое языком» [Там же]. Мыслить можно только его и только в нем. «Обсуждать язык — значит не столько его, сколько нас самих привести к местопребыванию его сущности: собраться в событие» [Там же]. Первое утверждение языка гласит: «Язык есть: язык» [Там же, С.5]. Сущность языка обнаруживает себя не столько в понятиях и выражениях, сколько в чистом говоре языка, т. е. там, где он обращен к самому себе, обнаруживая себя в способности к саморазворачиванию и к самоконструированию, там, где его субъективность оказывается определяющей, где он существует сам в себе и сам для себя как свободная деятельность субъективности. Свободная деятельность языка обнаруживает его как говор. Настаивая на самоосновности языка, М. Хайдеггер, тем самым, пытался утвердить его в самостоятельном статусе, выступая против представления языка только как инструмента, как средства коммуникации. Это тем более важно, именно потому, что язык составляет сущность и среду человеческого существования как бытия-в-мире, т. к. «сущность человека покоится в языке» [8, С. 259].

Поскольку язык является субъектом и объектом для самого себя, постольку он обращен к самому себе. Его движение или его субъективность есть самообращение, образующее форму круга, наполненного смыслом, т. е. собственным присутствием языка. «Круг имеет смысл, потому что направление и способ круговращения определяются самим языком через движение в нем» [Там же, С. 260]. Самоопределение бытия как смысла происходит в точке со-бытия бытия или в точке с-мысла. Здесь со-бытие осуществляется как соотношение бытия или его самоположения через говорящего субъекта. Смысл сохраняется при условии, что говорящий оказывается мыслящим. Логос бытия предъясняется как голос.

Привилегированное положение голоса над письмом Ж. Деррида понимал как симптом фонологоцентризма, который сформировался еще в эпоху античности и господствует по сию пору. Произведенная им деконструкция фонологоцентризма была ориентирована на разрушение традиционных представлений об иерархичности всего сущего через трансформацию сложившейся теологической модели линейного письма, т. е. книги как круга, где «система производства выступает в виде некоторого замкнутого, завершеного мира» [4, С. 14].

Акцентуация бытия на речи приводит, по его мнению, к забвению или репрессии письма в основной дихотомии языка, заданного в структурах настоящего времени, или бытия-как-присутствия. Если голос оказывается ближайшим бытием, то «написанное слово фиксируется на листе бумаги, и этот лист можно отодвинуть в сторону, записанное слово ... становится лишенным ответственности, безответственным» [Там же, С. 7]. Преобладание фоноцентризма в культуре обусловлено приматом фонетического письма, «когда буква приравнивается к звуку; она как бы должна стереть себя, как бы стать незначимой во имя означающего и произносимой голосом» [Там же]. Свою задачу Ж. Деррида видел в том, чтобы создать новую концепцию письма и новую концепцию текста.

Представление языка как речи задает его в непрерывности говорения, т. е. в не-различности. Внимание к языковым структурам требует обращения к экспозиции языка как системы различий. «В рамках языка, системы языка, существуют только различия» [6, С. 137]. Ж. Деррида обратил внимание на существование не-фонетических моментов в говорении и письме, т. е. на разрывы между знаками. Сами знаки возможны только благодаря разрывам, интервалам или благодаря различию, которое их разъединяет. Оно указывает на невозможность полного присутствия, на его прерывистость. Бытие как бы откладывается, смещается (*réplace*) на будущий срок. Происходит его опространствливание (*becoming space of time*). Оно несет в себе смысл расстановки (*espacement*), или интервала.

Поскольку всякое восприятие реальности построено как переживание различий, постольку «каждая реальность является текстовой по своей структуре» [4, С. 11]. Открывается возможность множества интерпретаций бытия как текста, включающего в себя «следы» субъективности через «стирание» буквы в системе отсылок, различий. При таком понимании начертание буквы есть одновременно стирание. В текстовом пространстве обнаруживается предел дискурсивного опыта, открывается многоголосие, полифония так, что каждый из голосов «звучит из своей особой точки пространства» [Там же, С. 15].

Негативация бытия на пределе дискурсивного опыта задает принципиально новый способ человеческого существования. «Опыт-предел — это ответ, который получает человек, когда решил радикально поставить себя под вопрос» [2, С. 68]. Стремление человека знать все и стать всем через систему рациональных действий, чтобы сделать мир разумным, сталкивается с человеческой смертностью, конечностью. Сомневается в достижении совершенства и завершенности истории только «маленькое “я”, слабое, ущербное, несчастное, — “я”, которое почти ничего не знает, “я”, замкнувшееся в упорстве своего “эго”: очевидно, что для этого “я” и быть ничего не может, кроме собственного конца, тем более удручающего, что в этом эгоизме ему дела нет до конца всех других» [Там же, С. 68]. В исполненности бытия-на-пределе обнаруживается неудовлетворенность того, кто удовлетворен во всем как чистый изъяс полной свершенности. Опыт-предел обнаруживается как опыт пустоты на краю всякой исполненности, как возможная не-возможность. «Человеку — каков он есть, каким он будет — принадлежит сущностный недостаток, изъян, откуда приходит к нему это право ставить себя всегда под вопрос» [Там же, С. 69]. Он отрицает собственную исполненность в действии и начинает существовать как «безработная негативность», как «модус утверждения радикального отрицания, которому больше нечего делать» [Там же, С. 70]. В точке предела ему остается удел осознания собственной смертности как избытка ничто, где он переходит от принципа производства к принципу расходования, обретая единственное, что ему принадлежит — собственную смертность, обнаруживая то незнание, которое оказывается модусом его существования, «когда существовать невозможно» [Там же, С. 73]. Только здесь он принадлежит самому

себе, становится суверенным в «суверенности безбытийственного бытия в бесконечном становлении той смерти, которую невозможно умереть» [Там же, С. 74]. Только здесь «ничто» переходит во «все» и становится «все» как «присутствие, в котором ничего не присутствует» [Там же, С. 74]. В опыте-пределе обнаруживается бесконечность пребывания бытия в его исполненности, утверждающуюся бесконечность анонимного и безличностного присутствия умирания, когда в слове мысль мыслит больше, чем может мыслить. «Это слово не работает больше на дискурс, ничего не добавляет к тому, что уже было сформулировано, оно желало бы только подвести нас к тому, что начало бы выражаться, если наконец "все" бы свершилось, если наконец нечего было бы больше сказать: тогда оно проговорило бы свою крайнюю настоятельность» [Там же, С. 76].

Итак, конструирование языковой реальности на пределе смысла осуществляется в структурах позитивности через самоопределение бытия-как-присутствия в точке со-бытия бытия говорящего и мыслящего субъекта так, что само бытие проговаривается как логос в голосе говорящего субъекта. Негативация языковой реальности в структурах бытия-как-отсутствия ведется в терминах деконструкции фонологического центра, где устанавливается предел позитивной дискурсивности топосов «следов» опространственной субъективности, расположенных в структурах знаковой расстановки текста и проблемах письма. Опыт-предел человеческого бытия обнаруживается в полноте свершенности бытия-как-присутствия, с границы которого открывается негативированное бытие-как-отсутствие. Можно сказать, что он существует как граница между позитивным и негативным дискурсами, предъясняясь как позитивная негативность и негативная позитивность. На этом пределе оказывается невозможным говорение, но открывается невозможная возможность экспозиции бытия в тексте мира как расположенности вещей или объективированной субъективности «застывшей» реальности языка.

Литература

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка. — М.: РОССПЭН, 2008. — 704 с.
2. Бланшо М. Опыт предел // Танатография Эроса. — СПб.: МИФРИЛ, 1994. — С. 63—77.
3. Гурко Е. Тексты деконструкции. Деррида Ж. *Differance*. — Томск: Водолей, 1999. — 160 с.
4. Деррида Ж. Введение в деконструкцию // Деррида Ж. Московские лекции. — Свердловск, 1991. — С. 1—27.
5. Деррида Ж. Московские лекции. — Свердловск, 1991. — 89 с.
6. Деррида Ж. *Differance* // Гурко Е. Тексты деконструкции. Деррида Ж. *Differance*. — Томск: Водолей, 1999. — С. 124—158.
7. Танатография Эроса. — СПб.: МИФРИЛ, 1994. — 346 с.
8. Хайдеггер М. Путь к языку // Хайдеггер М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — С. 259—273.
9. Хайдеггер М. Язык. — СПб., 1991. — 20 с.

117. ПЕТРОВА Н. С.

Ижевск

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОСТИ В СТРУКТУРАХ ПИСЬМА

Существует два подхода к определению субъективности. В классической философии со времен Р. Декарта полагается, что субъективность производится субъектом. Автор как субъект производит смысл, полагаемый в текст, оказываясь за его пределами. В философии постструктурализма утверждается, что субъективность производит субъекта. Поскольку субъективность существует автономно, постольку текст может иметь смысл и без субъекта, в его отсутствие. Если понимать текст как произведение, то есть нечто произведенное, субъективность будет определяться через автора. Если понимать текст как нечто самопорождающееся, то субъективность проявится в отсутствии автора как субъекта.

Ролан Барт в работе «От произведения к тексту» определяет текст как поле проявления смысла из некоторого набора означающих в момент прочтения. «Текст требует, чтобы мы стремились к устранению или хотя бы к сокращению дистанции между письмом и чтением, не проецируя еще сильнее личность

читателя на произведение, а объединяя чтение и письмо в единой знаковой деятельности» [2, С. 420]. Субъективность в таком случае будет определяться через читательскую интерпретацию.

Возникает вопрос о самосозидании текста или его самозаписывании в отсутствие автора. Текст пишет себя, самополагаясь в пространстве письма через точку скриптора, «писца», «записывателя», фиксирующего текст, но не определяющего его субъективность в структурах авторского замысла.

Попытку ввести новую философскую дисциплину — скрипторику — делает Михаил Эпштейн в статье «Homo Scriptor: введение в скрипторику как антропологию и персонологию письма». Scribo ergo sum, провозглашает он, обосновывая науку о **Homo Scriptor, «человеке пишущем». Он ставит вопрос о письменной деятельности как образе жизни и способе отношения к миру, о том, «как мы присутствуем в письме благодаря своему непосредственному отсутствию в нем»** [8, С. 127], и рассматривает скриптологию как альтернативу постструктуралистской грамматики. Соглашаясь с тем, что автор не присутствует в тексте, он, тем не менее, не готов отказаться от поиска его следов. «Нелепо полагать, что письмо меньше свидетельствует о пишущем, чем речь — о говорящем. ... Исчезая в качестве эмпирического присутствия, пишущий заново возникает в письме, но это уже Другой Субъект, способный проявлять себя в формах своего отсутствия», — отмечает он [Там же].

Работу пишущего составляет инополагание себя — самостиранье через написание, поэтому скрипторика ставит вопрос «Кто есть Тот, Кого нет в письме?», зачем он меняет свое реальное существование на отдаленный и отделенный письменный след? Письмо рассматривается как «умерщвление своего бытия здесь и сейчас ради того Другого, которого я замещаю и который возникает на другом конце письма, перед читателем» [Там же, С. 135].

Очень важно понимание того, что субъект письма несводим к письму и что само письмо проистекает из самоопустошения-самовозрастания пишущего. «Грамматология обращена к предельному умалению, исчезновению пишущего, тогда как скрипторика выявляет и его возрастание, новые, трудно описуемые формы субъективности» [Там же, С. 143]. Предмет скрипторики — те формы сверхсубъективности, транс-субъективности, которые возникают в процессе письма.

Однако, как подчеркивает М. Эпштейн, нынешнее возвращение к субъекту письма не может быть экзистенциалистским и, тем более, эссенциалистским, поскольку вслед за грамматологией снимает понятие «метафизики присутствия» (в том числе, личного). Поэтому так важно развести скрипторику не только с грамматологическим пониманием письма без субъекта, но и с экзистенциалистским пониманием субъекта как присутствия. Субъект, возвращаясь в современную теорию письма, несет значимые следы своих исчезновений и замещений, проявляясь именно в них.

Феномен скриптизации рассматривается в работах современных отечественных авторов, уделяющих ему серьезное внимание в аспекте бытия субъективности. Г. Тульчинский в статье «Скриптизация бытия как проблема и жанр философствования» [5] ставит ряд вопросов: как соотносятся скриптизация и мышление? Не является ли скриптизация не столько фиксацией бытия, сколько его порождением, «вызыванием»? Не является ли скриптизация преимущественно опытом самопознания, самособирания и самосохранения? Иначе говоря, происходит ли самоопределение субъекта через создание текста и, если да, то каким образом?

Общим местом, на которое ссылаются едва ли не все отечественные авторы, стало высказывание К. Пигрова («Забота о своей духовности, или техника скриптизации индивидуальной жизни»): «За две с половиной тысячи лет сформировались конкретные технологии вербализации и скриптизации, т. е. оглашения своего бытия и удвоения его в фиксированном слове» [4, С. 99]. Скриптизация в таком контексте рассматривается как «самопознание письмом», то есть самоопределение субъекта через вербализацию своего бытия.

М. Уваров в работе «Исповедальный ресурс скриптографии» обращает внимание на «исчезновение авторского письма как объекта и фундамента культуры как предел постмодернистской детекстуализации культуры» [7, С. 65]. Автор приходит к выводу, что **современный человек стремится закрепить свое существование в тексте.**

Именно на вербализации, переводе бытия в слово сфокусированы многие исследователи. А. Алексеев в статье «Дневник и письмо как формы социальной коммуникации» выделяет три типа скриптов: дневник, письмо и статья, в которых реализуются три категории индивидуальной письменной коммуникации, различающихся адресованием: к себе, к другому, к другим. Подробно классифицируя указанные виды скриптов, автор приходит к выводу, что «в понятии «скриптизация» акцентируется

закрепление в письменном слове некоторых фрагментов, аспектов, черт бытия. ...Как дневник, так и письмо суть имманентные формы скриптизации индивидуальной и социальной, приватной и публичной жизни» [1, С. 46]. Он выделяет три вида индивидуальной коммуникации в зависимости от адресата: «коммуникация самому себе», «коммуникация другому лицу», «коммуникация для других». Все виды воплощаются на письме, в скрипте. Письмо к себе, позволяя осуществлять автокоммуникацию, становится пространством самоопределения субъекта. В «письме к другому» субъект может самоопределяться через точку несовпадения скриптора и адресата. Рассматривая письмо к аудитории, А. Алексеев выделяет понятия публичности и корпоративности. Корпоративная аудитория заведомо ограничена какими-то признаками, при этом подразумевается, что каждый член корпорации — такой же, как пишущий. Самопонимание, самоопределение субъекта письма можно рассматривать как узнавание себя, а мышление — как знание. Пространство самоопределения расширяется и включает в себя ряд внешних объектов.

На вопрос о том, как именно происходит самоопределение в структурах письма, пытается ответить Г. Иванченко в статье «Сгибы и разрывы скриптов». Он указывает, на то, что скриптизация бытия ведет к его многократному усилению, преумножению, интенсификации. Прототипом скриптора, по его мнению, является «нерасчленимое множество ролей и ипостасей пишущего субъекта, то есть потенциально содержит в себе все возможные отношения к миру» [3, С. 49]. Письмо становится не столько фиксацией, сколько конструированием реальности. Как отмечает автор, *Scriptum* — не только линия, черта; письмо, письменное сочинение, книга; но и письменное выражение, текст, буквальное значение. *Ex scripto* — **буквально, в соответствии с буквой**. «Здесь отражена противоположная или, лучше сказать, взаимодополнительная к интенсификации сторона скриптизации — фиксировать все «как оно есть на самом деле», «как оно было в действительности», сводить потенциальность прошлого и настоящего к единственному запечатленному варианту» [Там же]. Однозначность определяет субъективность, лишает ее неопределенности.

В скриптизации реальности создается потенциальное, возможностное измерение, и вместе с тем ответственно создается и углубляется «настоящее». Хотя адресатом скриптов может быть и Другой, но «в случае скриптизации воздействие на пишущего субъекта представляется гораздо большим, чем в случае вербализации, семиотизации и т.п.» [Там же, С. 50]. **Субъективация письма в таком случае усиливается** — меняется сама структура письма, в него вносятся признаки, свойства субъекта. Возникает парадокс: скриптизация, с одной стороны, требует определенности, фиксированности субъекта, «с другой стороны, личность противится представлению о ней как о «совпадающей с самой собой», поскольку «подлинная жизнь личности совершается как бы в точке несовпадения человека с самим собой» [Там же]. Встреча с собой оказывается точкой самопознания. «Попытка скриптизации неизбежно так формирует отношение к себе изменившемуся, что оно напоминает отношение к Другому», — пишет Иванченко [Там же, С. 56].

Если субъект присутствует в тексте, то он определяется через язык. Изначальная универсальность языка позволяет определить субъект через стиль, форму текста. К центральной роли языка обращается в своей статье «Истории по жизни как опыт скриптизации бытия» Г. Тульчинский. «Язык — универсальное средство выражения сознания (мысли и чувств), его фиксации и трансляции. Это и имел в виду Хайдеггер, называя язык «домом бытия». Люди живут с языком, думают на нем, выражают свое бытие в языке. Язык — стихия, опосредующая не только мое понимание другого, но и мое самовосприятие, стихия, которая есть не просто средство понимания, а само понимание как таковое. Этаким трансцендентальный субъект с человеческим лицом» [6, С. 81]. Личностный, персонологический характер бытия и его принципиально персонологический характер — условия и обстоятельство, необходимые для скриптизации бытия. Особую роль в этом процессе играет письмо. «Однако наибольший интерес представляют попытки первичной скриптизации, фиксация непосредственного персонологического опыта. Реализация такого опыта важна тем, что помимо решения личностных задач самособирания и самоопределения автора, она расширяет возможное самовосприятие других» [Там же]. Возможны две основные стратегии первичной скриптизации, условно названные «центростремительными» и «центробежными» — в зависимости от общего вектора осмысления. Первая направлена на «собрание» личностью самого себя, на самоопределение (примером реализации такой стратегии автор считает дневник и исповедь). Вторая стратегия направляет осмысление вовне — на распространение личного опыта, выявление в нем инвариантных характеристик (пример — мемуары).

В подобном ключе рассматривает скриптизацию К. Пигров в статье «Скриптизация авось-бытия, или апология интимного дневника». Главный общий вывод своих исследований он видит в том, что ведение дневника — суть скриптизация бытия — является «эффективной технологией себя», то есть самоопределения субъекта [4, С. 99].

Итак, в современных исследованиях проявляются разные подходы к проблеме скриптора. С одной стороны, уделяется пристальное внимание скриптору как субъекту письма, но при этом не устанавливается принципиальное различие между скриптором и автором. С другой стороны, напротив, акцентируется внимание не столько на субъекте, сколько на процессе письма. Акт скриптизации рассматривается, во-первых, как способ конструирования реальности, во-вторых как способ ее фиксации. При этом нет единого мнения относительно форм определения субъективности. Кроме того, не сформулированы отличия «скрипта» от «текста». Нельзя не отметить, что не рассматривается роль читательской интерпретации, в то время как сама постановка проблемы скриптора подразумевает понимание текста как пространства интерпретации.

Определение субъективности в структурах текста может происходить по-разному — через присутствие либо через отсутствие субъекта в тексте. В первом случае субъективность проявляется через средства языка. Во втором случае субъект определяется именно через формы своего отсутствия. Перед читателем возникает Другой субъект, возникающий в точке несовпадения пишущего с самим собой. Скриптизацию бытия при этом можно рассматривать, с одной стороны, как «технологию себя», способ самоопределения субъекта, и одновременно — как технологию конструирования реальности.

Литература

1. Алексеев А.Н. Дневник и письмо как формы социальной коммуникации // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 31—48.
2. Барт Р. От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1994. — С. 413—423.
3. Иванченко Г.В. Сгибы и разрывы скриптов // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 48—59.
4. Пигров К.С. Скриптизация авось-бытия, или Апология интимного дневника // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 98—107.
5. Тульчинский Г.Л. Скриптизация бытия как проблема и жанр философствования // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 29—31.
6. Тульчинский Г.Л. Истории по жизни как опыт скриптизации бытия // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 78—92.
7. Уваров М.С. Исповедальный ресурс скриптографии // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 59—78.
8. Эпштейн М.Н. Homo Scriptor: введение в скрипторику как антропологию и персонологию письма // Философские науки. — Вып. 8. — М., 2008. — С. 124—146.

118. Яндараева И. С.

Ижевск

СООТНОШЕНИЕ ДИСКУРСОВ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ В ПОЛЕ СОЦИАЛЬНОГО

Изучение вопросов памяти традиционно сопровождалось установлением границы между двумя ее видами — индивидуальной и коллективной. Начиная с античных времен, память рассматривалась в качестве личной категории. В конце XIX века эта точка зрения оформилась в традиции психологизации социальных явлений, например, в работах Г. Тарда. Крайняя степень ее субъективации привела к тому, что «атрибуция сознания коллективному субъекту стала либо немислимой, либо производной, даже откровенно метафорической» (Цит. по: Рикер).

В начале XX века стал развиваться взгляд на социальные явления, стремившийся к наибольшей объективности научного исследования. В рамках данной концепции было принято утверждение о том, что «социальные феномены являются неоспоримыми реальностями» (Цит. по: Рикер). Следовательно, изучение общества должно основываться не на субъективных впечатлениях частного сознания, а на «объективно данных» социальных фактах. Школа Э. Дюркгейма рассматривала коллективное сознание в качестве «одной из реальностей, онтологический статус которых не вызывал сомнений» (Цит. по: Рикер), поэтому памяти приписывался коллективный характер, она объективировалась.

Индивидуальная и коллективная память «стали соперницами», однако речь идет не просто о полярности этих понятий, а о «сферах дискурса, ставших чуждыми друг другу» (Цит. по: Рикер). П. Рикер указывает на ограниченность этой полемики и предлагает обнаружить точки пересечения индивидуальной и коллективной памяти, отмечая, что в будущем это будет способствовать также пониманию переплетения памяти и истории. Вместо того, чтобы концентрироваться на границе, разделяющей эти понятия и устанавливающей некий предел интерпретации социальных явлений, следует «перекинуть мостки между двумя дискурсами в надежде обеспечить... вероятность гипотезе о том, что конституирование индивидуальной памяти и коллективной памяти шло различными, но вместе с тем пересекающимися путями» (Цит. по: Рикер).

Концепция М. Хальбвакса, по мнению П. Рикера, вписывается в рамки методологического холизма, свойственного школе Э. Дюркгейма. Однако, хотя М. Хальбвакс признает за памятью «структуры, доступные объективному наблюдению» (Цит. по: Рикер), его исследования не отрицают значения индивидуального сознания. В связи с этим П. Рикер отмечает важный шаг, проделанный Хальбваксом в изучении коллективной и индивидуальной памяти: «...именно в личном акте воспоминания автор первоначально искал и находил признак социального» (Цит. по: Рикер).

Для нахождения путей пересечения двух типов памяти П. Рикер обращается к работе А. Бергсона о памяти-привычке и памяти-воспоминании, которые А. Бергсон противопоставлял друг другу в соответствии с методом различения. Индивидуальные категории памяти, о которых говорил А. Бергсон, переосмысливаются в работах М. Хальбвакса с помощью переноса на социальный ландшафт. Живая память о событии, содержащаяся в сознании группы, отождествляется с постоянным поиском и нарративным оформлением воспоминаний. Однако разыскание воспоминания осуществляется не внутри индивидуальной памяти, а в контексте группы. Наша личная память опирается на память других людей. Дети, потерявшие во время войны, ищут своих родственников, но, прежде всего, они ищут самих себя — обретение самого себя возможно только через нахождение своих близких. Память-воспоминание является не застывшим навсегда образом, к которому человек постоянно возвращается, а процессом поиска смысла и интерпретации места памяти.

Память-привычка имеет определяющее значение при отправлении социальных ритуалов, которые, по утверждению П. Нора, должны были бы носить антикоммеморативный характер, однако в действительности констатируют застывание живого воспоминания и его утрату. В ходе коммеморативного ритуала воспоминание постепенно замещается повторяющимся действием, поминанием. Память-привычка, о которой писал А. Бергсон в качестве индивидуальной категории, становится здесь побочным явлением «культуры, одержимой запоминающей памятью».

По мнению П. Хаттона, М. Хальбвакс своеобразно интерпретировал философский тезис о том, что «живая память представляет собой взаимодействие повторения и воспоминания» (Цит. по: Хаттон). В концепции М. Хальбвакса при повторении «память не остается неизменной». Живое воспоминание в процессе коммеморации постепенно вымывается, и ритуал превращается в технику закрепления социальной связи: «...образы памяти застывают, как свидетельства усилий общества найти форму своему воображению» (Цит. по: Хаттон). Однако это превращение воспоминания в концептуальную схему еще не означает вымывания смысла из места памяти. Повторение сочетается с разыскиванием смысла, благодаря этому место памяти может быть переосмыслено в совершенно новом значении: «прошлое постоянно пересматривается в нашей живой памяти» (Цит. по: Хаттон). Важным оказывается то, что переосмысление прошлого связано с положением вспоминающего субъекта: «каждая индивидуальная память является точкой зрения на память коллективную... эта точка зрения меняется в зависимости от занимаемого мной места и ... это место само меняется в соответствии с отношениями, которые я поддерживаю с другими социальными кругами» (Цит. по: Рикер). Подчеркивается конструированный характер воспоминаний, которые формируются не раз и навсегда в прошлом, но этот процесс происходит непрерывно.

М. Хальбвакс уделял большое внимание группам, так как именно «с точки зрения этих групп» индивид рассматривает прошлое: «...всякий человек одновременно или по очереди погружается в несколько разных групп». Так, реконструкция образов происходит «по линиям, уже намеченным и начерченным другими нашими воспоминаниями или воспоминаниями других», что еще раз подчеркивает социальный характер памяти. По М. Хальбваксу, все индивиды в группе «мыслят и вспоминают вместе», это не значит, что они мыслят одинаково, но их поведение и мысли взаимозависимы и определяют друг друга. Многообразие этих групп и составляет «своего рода бесконечно и самыми разными способами делимую социальную материю».

Таким образом, вместо понятия границы, разделяющей индивидуальную и коллективную память, М. Хальбвакс использовал представление о месте и перемене мест для характеристики работы памяти. Индивид всегда входит в одну или несколько групп, которые являются носителями той или иной коллективной памяти. Коллективная память не находится «над» или «вне» индивидуального сознания, но органично вплетает индивида в поток мыслей и воспоминаний группы, поэтому коллективная память является одновременно и памятью индивида, через сознание которого протекает река памяти. М. Хальбвакс представил не столько растворение индивида в потоке коллективного разума, сколько одновременное вплетение изначально «полого» индивида в различные сети, объединенные в единое поле социального сознания. Оно «заполняет» индивида и обеспечивает его возможностью мыслить, существовать, однако при этом вызывание воспоминаний обеспечивается работой личной памяти.

119. САЙТАЕВА Т. И.

Ижевск

МЕТАФОРА КАК ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО СТРУКТУРИРОВАНИЯ СМЫСЛА РЕАЛЬНОСТИ

Социальный мир лишь в той степени доступен пониманию, в какой он структурируется, оформляется с помощью выработанных субъектом или пред-найденных в нем интерпретационных схем, существование которых не всегда очевидно. Один из способов их выявления состоит в обращении к анализу естественного языка. Поскольку повседневное общение базируется на той же понятийной системе, которая используется в мышлении и деятельности, постольку язык выступает как важный источник данных о том, что эта система понятий собой представляет.

Индивид воспринимает мир избирательно и, прежде всего, замечает аномальные явления, поскольку они всегда отделены от привычного порядка среды обитания. Не-порядок информативен уже тем, что не сливается с фоном. Аномалия заставляет думать и действовать, т. е. творить жизнь. И то, и другое требует усилий, которые и порождают метафору. По мысли А. Ричардса, метафоры определяют восприятие индивидом социального мира в целом, благодаря их семантической инновации, которые устанавливают новую уместность и новое согласование таким образом, что творят смысл высказывания в целом. «Творец метафор — это тот мастер с даром слова, который из выражения, непригодного для буквальной интерпретации, создает высказывание, значимое с точки зрения новой интерпретации, которая вполне заслуживает названия метафорической, поскольку порождает метафору не только как нечто отклоняющееся от нормы, но и как нечто приемлемое» [12].

Новая уместность, или согласование, свойственная значимому метафорическому высказыванию, происходит из типа семантической близости, неожиданно возникающей между словами, несмотря на дистанцию между ними. Изменение расстояния между значениями происходит как бы внутри логического пространства. Вещи или идеи, которые были отдалены, представляются теперь близкими. Подобие, в конечном счете, есть не что иное, как сближение, вскрывающее родовую близость разнородных идей.

Метафору можно считать моделью или схемой изменения способа восприятия мира. Системность, благодаря которой осмысливаются некоторые аспекты одного понятия в терминах другого понятия, по необходимости затемняет другие аспекты данного понятия. Аналогии иногда дают возможность увидеть

предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблем в другой области. «Метафора живет сознанием этой двойственности» [11]. Употребляя слово в несобственном смысле, всегда помнят, что он — несобственный. Реальность ускользает от умственного усилия, и тогда выступает на первый план вторая, более глубокая и существенная роль метафоры в познании. «Мы нуждаемся в ней не просто для того, чтобы, найдя имя, довести наши мысли до сведения других, — нет, она нужна нам для нас самих: без нее невозможно мыслить о некоторых особых, трудных для ума предметах. Она не только средство выражения, но и одно из основных орудий познания» [Там же]. Метафоричность является одновременно и мышлением, и видением. Она является мышлением постольку, поскольку влияет на переструктурирование семантических полей; она межкатегориальна в силу своей категориальности.

Индивид обладает способностью категоризировать, т. е. упорядочивать весь мир ощущений и опыта, стремясь в явно различающихся данных «на входе» обнаружить нечто общее и «сгруппировать объекты и события вокруг нас с тем, чтобы реагировать на них скорее в терминах их классной принадлежности, нежели в силу их уникальности» [7]. Образовать же категорию — значит организовать знание, группируя объекты или события, как в некотором смысле «родственные или между собой соотнесенные» [Там же].

Реальность конституируется и структурируется согласно потребностям, способностям и возможностям индивида — и это относится как к органическим познавательным возможностям, так и к понятийным формам, выраженным средствами языка. Фактически это общепринятый способ определить фрейм, с помощью которого индивид воспринимает другого индивида. Фреймы не являются произвольно выделяемыми «кусками» знания [4]. **Во-первых, они являются единицами, организованными «вокруг» некоторого концепта.** Но и в противоположность простому набору ассоциаций эти единицы содержат основную типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с тем или иным концептом. Кроме того, не исключено, что фреймы имеют более или менее конвенциональную природу и поэтому могут определять и описывать, что в данном обществе является характерным или типичным.

Язык предоставляет нам готовую возможность непрерывной объективации человеческого возрастающего опыта. Метафора помогает раздвинуть рамки смыслового поля, что позволяет индивиду объективировать множество переживаний на протяжении всей жизни. Язык типизирует переживания и опыт, позволяя распределить их по более широким категориям, в терминах которых они приобретают значение не только для одного индивида, но и для других. В той мере, в какой язык типизирует опыт, он делает его анонимным, так как опыт, подвергшийся типизации, в принципе может быть воспроизведен любым индивидом, кто попадает в рассматриваемую категорию.

Говоря о роли метафоры в процессах восприятия, М. Мерло-Понти выделял ее образность, через которую постигается мир. Философ отмечал, что вещь сама по себе не дана человеку, но дан опыт относительно нее, который поистине неисчерпаем. Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека. Как пишет Дж. Лакофф, «метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных или, по крайней мере, более структурированных сущностей» [8]. Метафоричность прежде всего отражается в образных средствах языка, где культурно значимая информация выражена в коннотативном аспекте значения и играет важную роль при выборе языковых средств в смыслопостроении.

Метафора, по мнению Н.Д. Арутюновой, — «это прежде всего способ уловить индивидуальность конкретного предмета или явления, передать его неповторимость» [1]. Между тем, находящиеся в распоряжении говорящего предикаты позволяют дать предмету только более или менее широкие категориальные (таксономические) характеристики, включив его в класс того или другого объема. Метафора индивидуализирует предмет, относя его к классу, которому он не принадлежит. Она работает на категориальной ошибке. Исходя из положения и связи с идентифицирующей лексикой, можно было бы сделать вывод о том, что этот троп соотносится с субъектом сообщения в предложении, т. е. позицией, осуществляющей идентификацию предмета речи. Но оказывается, что метафора прочно связана с позицией предиката, что свидетельствует о том, что внутри образа уже появилось понятие. Метафора, по М. Минскому, способствует образованию непредсказуемых межфреймовых связей, обладающих большой эвристической силой.

Метафорические процессы в языке накладываются на воспринимаемый мир, сам по себе являющийся продуктом более ранней или непредумышленной метафоры. Восстанавливая, таким образом,

картину мира, Э.Б. де Кондильяк приходит к выводу о том, что «в языке жестов, чтобы сообщить, например, кому-нибудь идею испуганного человека, не было другого способа, кроме подражания крикам и жестикуляции испуга. Страх как аффект, вызванный опасностью, порождает жест, сходный с естественным возгласом. Это означает, что данное условное движение становится знаком естественного движения и в дальнейшем, по мере развития опыта и памяти, именно за этим условным движением закрепляется постоянное значение этого знака. Так рождается метафора» [5]. Здесь, по мнению Э. Кассирера, имеет место не только перенос, но и настоящее преобразование в другой род.

Возможно, что само понятие «метафора» является метафорой, то есть переносом в некоем пространстве, т. к. «каждый из нас есть вместилище, ограниченное поверхностью тела и наделенное способностью ориентации типа “внутри — вне”» [16]. Уже само выражение «фигура речи», принадлежащее Аристотелю, подразумевает, что в метафоре, как и в других тропах, речь воссоздает природу тела, показывая формы и черты, которые обычно характеризуют человеческое лицо, «фигуру» человека. Придавая сообщению своего рода форму, тропы реализуют речь. Р. Якобсон предлагает сходную интерпретацию, когда он в своей общей модели коммуникации характеризует «поэтическую» функцию как установление значимости сообщения «ради него самого». Подобным образом Цв. Тодоров, болгарский теоретик неориторики, определяет «фигуру» как зримость речи. Ж. Женетт в «Фигурах-1» характеризует отклонение от нормы как «внутреннее пространство языка». Языковые выражения суть вместилища. Но даже там, где нет естественной физической границы, которую можно было бы воспринимать как замыкающую пространство некоторого вместилища, как бы налагаются мысленные границы, отделяя территорию с ее собственным внутренним пространством и ограничивающей поверхностью, будь то стена, забор или некоторая воображаемая линия или плоскость. Исходя из того, что ограниченное физическое пространство есть вместилище и что поле нашего зрения соотносится с подобным ограниченным физическим пространством, естественным образом приходят к метафорическому понятию «поле зрения». События и действия метафорически осмысляются как объекты, занятия (виды деятельности) — как вещества, состояния — как вместилища. Ментальное пространство — это относительно небольшой «концептуальный пакет», который эксплицитно заимствует из концептуального домена (в теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона) только часть структуры и конструируется для понимания конкретной ситуации или действия.

Метафора появляется при сохранении прежней несовместимости посредством новой совместимости. Предикативная ассимиляция, таким образом, включает в себя особый тип напряжения не столько между грамматическим субъектом и предикатом, сколько между семантическим согласованием и несогласованностью. Возникает конфликт между прежней несогласованностью и новым согласованием. «Удаленность» сохраняется в рамках «близости». Такое напряжение между одинаковостью и различием характеризует логическую структуру подобно. Смысл новообразованной метафоры заключается в возникновении нового семантического согласования, или уместности из разрушенного семантической несовместимостью буквального смысла. Метафора утверждая, в то же время отрицает. Как подчеркивал Ж.-П. Сартр, воображать — значит адресоваться к чему-либо, чего нет, или, более радикально, — становиться отсутствующим по отношению к вещам в целом. У. Бидделл Стэнфорд метафорически называл такой процесс «стереоскопическим видением» [13] — способностью иметь две различные точки зрения в одно и то же время, или как то, что Р. Якобсон называл расщепленной референцией: неоднозначность в референции. Говоря словами М. Бирдсли, метафора — это то, что превращает нежизнеспособное, внутренне противоречивое высказывание в высказывание внутренне противоречивое, но значимое, осмысленное.

Таким образом, метафоризация — это процесс мышления, с чьей помощью постигается то, что не под силу понятиям. Благодаря языку, появляется доступ к метафорам, структурирующим восприятие, мышление и действие. Сущность метафоры состоит в организации языкового пространства, структурирующего смыслы реальности, на основе переноса или сдвига в восприятии и понимании индивида. Изменение смещает строй реальности так, что ее элементы образуют новые связи. Самоуничтожение буквального смысла является условием возникновения метафорического смысла.

Метафора становится каналом или зазором, или фильтром, через который «протаскивается» понятийная система субъекта. Эта система будет организованной и структурированной в зависимости от конкретной типизированной ситуации. Метафора задает языковое пространство через границу несовместимой совместности, где рождается новый смысл, оказываясь неким стереоскопом, через который он просматривается. Одна из «линз» стереоскопа является «входом», т. е. «наивным» представлением или восприятием, накладывающимся или совмещающимся посредством связей или «траекторий»,

представляющим собой «складчатые ступени» культурно-значимой информации, на другую линзу, являющуюся «выходом» или новым метафорическим видением, имеющим смысл.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. — М., 1999.
2. Бирдсли М. Метафорическое сплетение // Теория метафоры. — М., 1990.
3. Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. — Вып. 1. — Екатеринбург, 2007. — С. 16—32.
4. Дейк Ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989.
5. Кондильяк Э.Б. Сочинения. — Т. 1. — М., 1980.
6. Крюкова Н.Ф. Метафоричность как критерий менталитета различных групп людей // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: Под ред. В.А. Пищальниковой. — Барнаул, 2001.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
8. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. — М., 1990.
9. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. — М., 1945.
10. Минский М. Фреймы для представления знаний. — М.: Энергия, 1979.
11. Ортега-и-Гассет Х. Две главные метафоры // Теория метафоры. — М., 1990.
12. Рикер П. Живая метафора // Теория метафоры. — М., 1990.
13. Рикер П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение // Теория метафоры. — М., 1990.
14. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. — М., 1990.
15. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. — СПб., 2001.
16. Якобсон Р. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры. — М., 1990.

120. Галанина Н. В.
Ижевск

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ДИСКУРС О ГЛОБАЛИЗИРОВАННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

После 1945 года в мировом хозяйстве синхронно развернулись два процесса. С одной стороны, за счет перекрестных инвестиций, взаимообмена технологиями, внедрения организационных инноваций началось сближение развитых стран по технико-экономическим, по социально-структурным и политическим показателям. С другой — распад колониальных империй, сознательный выбор в пользу модернизации, распространение «адаптивных» методов управления общественными процессами ускорили нивелирование разных государств в мировом пространстве и явились важными предпосылками глобализации.

Мировое хозяйство как нечто целостное стало реальной основой, стягивающей воедино все сегменты человеческого бытия. Уже в XX веке стало возможным определять потребности, производственные возможности и ресурсы всего земного шара в целом. Около 180 стран мира вовлечены во всесторонний торговый оборот. Экономика развитых стран по существу взаимно интегрирована, а, следовательно, появилась возможность возникновения мирового рынка как «транснационального» хозяйства. Такое новое универсализируемое экономическое пространство предопределяет основные линии разделения труда, интересов, влияний. В связи с этим появляются успешно развивающиеся интеграционные группировки с участием многих государств. Таким образом, политическая сфера общества достаточно быстро и успешно, учитывая новые экономические реалии, структурируется в системе общечеловеческого бытия. Уплотняя контакты между странами и регионами, интернационализация в экономике, культуре и политике предполагает приоритет общечеловеческих ценностей над ценностями этническими

и национальными. Наукоемкое и интенсивное развитие инфра- и инфоструктур детерминирует возникновение унифицированной массовой культуры и прогнозирует появление новой общемировой религии.

Многие обществоведы и, в частности, Тойнби в поздних своих работах отмечали увеличение влияния Западной культуры на мир в целом. Их прогноз оказался верным, Мировое сообщество в преддверии третьего тысячелетия представляет собой единое экономическое, информационное и политическое пространство, всевозрастающая плотность которого напрямую связана с активно развивающимися планетарными процессами модернизации. Углублению всеобщей взаимозависимости объективно способствуют и принципиально новые вызовы цивилизации, создающие реальные предпосылки для совместной деятельности групп людей поверх государственных, социокультурных, конфессиональных и иных барьеров. Собиравательно эти процессы принято называть «глобализацией», описание модели которой позволяет увидеть современный мир как систему высшей сложности.

Отечественные историки последних десятилетий от Н. Конрада до Б. Поршнева, от Л. Гумилева до Н. Васильева показали, что общая концепция исторического процесса может быть отстроена лишь на материале истории всего человечества, которое и является подлинным субъектом истории. Еще Н.А. Бердяев замечал, что Человеческий Род перерождается в Человечество. Эта мысль фиксирует историчность человечества, его выхождение от неосознанного, первоначального бытия к осмыслению собственной жизни как единого социального организма.

В 1960-х—начале 1970-х гг. видные западные мыслители (Д. Белл, Д. Рисмен, Р. Арон, З. Бжезинский, О. Тоффлер, Г. Маркузе и др.) показали принципиально новое содержание того общества, которое формировалось в этот период. Оно выступает под разными названиями: «супериндустриальная цивилизация», «научное», «техническое», «информационное» общество и так далее. Важный сдвиг заключается в том, что основные черты этого общества стали рассматриваться как качественно новая ступень развития не только Запада, но и всего человечества, а также в том, что эти процессы вовсе не ограничиваются технологией, но приводят к преобразованию общества в целом.

В 1990-х годах понятие глобализации стало неременным элементом международного политического дискурса. Сознывая внутреннюю противоречивость этого процесса, западные ученые, как правило, вполне обоснованно, предпочитают рассуждать о его неотвратимости и благотворности для человечества, но есть и другие мнения. Например, американский политолог Т. Лоци определяет глобализацию весьма узко и видит в ней только процесс экономической экспансии, базирующийся на удешевлении производства по мере его концентрации и зависящий от технологий и простоты перемещения.

Российские ученые А.Г. Володин и Г.К. Широков правы, когда утверждают, что глобализация призвана придать мировому сообществу новое качество. Под этим качеством подразумевается становление социальной системы нового порядка. Исторически нарастает возможность межкультурных контактов нового уровня.

На заре нового тысячелетия ученые все больше подчеркивают трагическую сущность события, которая делает нас уязвимыми во всех отношениях. Трагедии сейчас носят не локализованный характер, а весьма всеобъемлющий, касающийся, так или иначе, всего мира как целостности. У. Бек, профессор социологии Мюнхенского университета, современное общество вообще называет «обществом риска», он критически рассматривает нынешнее состояние индустриальной цивилизации и безрадостных, на его взгляд, перспектив, которые ожидают человечество на пороге очередного цивилизационного слома. З. Бауман, используя метафору «текущая современность», рассматривает переход от мира структурированного к миру пластичному, текучему, свободному от границ. Этот переход, по мнению Баумана, повлек за собой глубокие изменения во всех сферах человеческой жизни. Он считает, что требуется переосмысление взглядов и когнитивных границ, используемых для описания индивидуального опыта людей и их совместной истории.

Жизнь человечества как единой социальной системы пронизана острыми коллизиями, так как процессы дезинтеграции в обществе, как и во все времена, имеют место, и нельзя однозначно человечество вписать в требования оптимальности, но логика истории неминуемо ведет нас к пониманию реалий планетарного единства ноосферы, поэтому весьма важно уделять внимание проблемам социальной динамики. Американский социолог М. Халлинен подчеркивала, что ускорение темпа перемен, глобализация, увеличение взаимосвязанности происходящих в современном мире процессов делают изучение социальной динамики наиболее актуальной проблемой социологической теории.

121. СЕМЁНОВА А. А.

Санкт-Петербург

**СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ РЕАЛЬНОСТИ И ИМИДЖ
КАК ЭЛЕМЕНТ ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ СИМВОЛИКИ**

Философско-социальный поворот последней четверти XX века поставил ряд вопросов, среди которых: кто воспроизводит и выстраивает формы бытия, в каких субъектных взаимодействиях и ситуациях они воспроизводятся, изменяются, конструируются. В этом плане коммуникативный или феноменологический повороты можно рассматривать как «незавершенные формы» философско-социального поворота в поле непосредственных взаимодействий. Поэтому и изучение социального конструирования реальности все более выходит на первый план в философско-социальных исследованиях второй половины XX столетия. Особенно это касается работ феноменологической ориентации. Еще в 70-е гг. этнолог и философ Ш. Ортнер высказал предположение, что конец текущего века пройдет под знаком данной проблематики. В самом деле, именно вокруг работ Э. Гуссерля, М. Шелера, А. Шюца, П. Бергера и Т. Лукмана, Г. Гарфинкеля и других мыслителей, чьи работы расположены в этом проблемном поле, разворачиваются сегодня наиболее жаркие дискуссии.

Томас Лукман в своих работах демонстрирует, что концепции, основанные на объективистских интерпретациях общественного развития, абсолютизировали обезличенные социальные механизмы, не учитывали присутствие в человеческой деятельности самоорганизованного начала. Социологи классического периода не разрабатывали моделей, пригодных для анализа поведения субъектов, способных конструировать социальную реальность. А Питер Людвиг Бергер в своих работах раскрывает сложную взаимосвязь между «человеком в обществе» и «обществом в человеке». Позже Бергер возвращается к этой теме при разработке совместно с Т. Лукманом феноменологической социологии. Воспроизведя ряд положений А. Шюца, они придали феноменологической социологии несколько иную направленность — основным предметом исследования выступает знание, процессы социализации и институционализации.

Понятие «социальное конструирование реальности» и ввели видные современные социологи П. Бергер и Т. Лукман. Реальность социально конструируется — так около 40 лет назад сформулировали они тезис феноменологической социологии. Эта концепция была воспринята в философском и социологическом мире и сегодня уже вышла за пределы первоначального авторского замысла. Что же, по Бергеру и Лукману, есть реальность, а что — знание? Знание — это «уверенность в том, что феномены являются реальными и обладают специфическими характеристиками» [1, С. 9] Знание, таким образом, изначально — зона субъективного. Реальность авторы рассматривают как «качество, присущее феноменам, иметь бытие, независимо от нашей воли и желания» [Там же, С. 12] Таким образом, предметом теории П. Бергера и Т. Лукмана является многообразие знаний в обществе, а также те процессы, «с помощью которых любая система знания становится социально признанной в качестве реальности» [Там же, С. 52].

Социальная реальность, согласно Бергеру и Лукману, конструируется множеством эмпирических субъектов, она предстает в их концепции в качестве «жизненного мира», реального в той мере, в какой осознается людьми и является содержанием их «коллективных представлений». Т. Лукман и П. Бергер предлагают рассматривать социальную реальность в соотношении с представлениями индивидов, характером их коммуникаций, мотивами их знаний повседневности, которым отводится главная роль в интерпретации, конструировании социальной реальности. Можно сказать, что социальное конструирование реальности, по Бергеру и Лукману, представляет собой своеобразное додумывание, мысленное переструктурирование окружающего нас мира. Идея здесь состоит в том, что мы живем в мире, который существует объективно, независимо от нас. Однако нам он известен только в какой-то своей части, в определенных ракурсах. Что-то известно лучше, что-то хуже, что-то вообще не известно. Чем шире социальный опыт, тем более определены наши представления о реальности, тем больше социальной обоснованности в нашем «придумывании мира».

Немецкий философ Э. Кассирер обратил внимание на символизм социальной реальности и определил человека как «существо символическое» — *animal symbolicum*. И П. Флоренский определял символы как «органы общения с реальностью». Концепции Э. Кассирера и П. Флоренского различались, но их объединяет подход к культуре и к социальной реальности как к явлению по своей сути символическому.

Понятие символа рассматривается как знак, для которого сходство с обозначаемым предметом не обязательно или не имеет существенного значения. Символизм социальной реальности означает, что мы живем в мире символов, мы конструируем реальность, используя различные символы. И еще один важный аспект: мы преобразуем мир, наделяем его новыми смыслами. Не обладая однозначной определенностью знака, символ обладает большей емкостью, его реальное содержание может быть неисчерпаемым. Сама структура символа направлена на то, чтобы дать через каждое частное явление целостный образ мира.

Следовательно, символ может быть охарактеризован как синтез образности и знаковости, формы и содержания. Каким же тогда общим понятием мы можем обозначить символически выраженные представления? Конечно, это понятие — имидж. Под имиджем будем понимать «символически выраженные представления о своеобразии и специфике, возможно — уникальности, личности, социального института, их деятельности, репутации, сформировавшиеся в общественном мнении» [6]. Именно имидж служит интегративным элементом идентификационной символики, который упорядочивает социальную реальность. Имидж — это система выразительных символов, многокомпонентный механизм, имеющий политическую, социальную, культурную, информационную, психологическую природу. Это и система, и средство проявления, осуществления или достижения чего-либо. Например, формирование позитивного имиджа государственных органов власти может служить способом укрепления нравственного авторитета власти в современном российском обществе. Тогда в данном случае имидж — это средство достижения устойчивого нравственного авторитета власти. Кроме того, позитивный имидж — это средство повышения доверия населения к органам власти.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М.: Медиум, 1995.
2. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия: учеб. пособие. — М.: Академический проект, 2007.
3. Громов И.А., Мацкевич А.Ю., Семенов В.А. Западная социология: учебное пособие для вузов. — СПб.: Днк, 2003.
4. Кармадонов О.А. Социология символа. — М.: Academia, 2004.
5. Кравченко А.И. История зарубежной социологии: учебное пособие для вузов. — М.: Культура, Академический проект, 2005.
6. Тульчинский Г.Л. Феноменология имиджа и метафизика идентичности // Международные чтения по теории, истории и философии культуры; Рос. Ин-т культурологии МК РФ и РАН. СПб отделение, Филос.-культур. исслед. центр Эйдос. Вып. 8: Символы, образы, стереотипы: исторический и экзистенциальный опыт / Гл. ред. Л. Морева. — СПб.: Эйдос, 2000.

122. Платонова С. И.

Ижевск

КОНСТРУКТИВИЗМ И РЕАЛИЗМ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Современная неклассическая эпистемология науки стала складываться в последние десятилетия XX века. Неклассическая эпистемология исходит из предпосылки особого участия субъекта в познавательных процессах. Понимание субъекта познания как интеллектуального сгустка энергии, как абстрагированной познавательной способности уходит в прошлое. Именно таким его видела и репрезентировала классическая эпистемология. Схематизм, формализм подобного понимания субъекта разрушается самой динамикой познавательной деятельности, необходимостью осваивать все более сложные объекты. Иные требования начинают предъявляться к самому человеку: он не только носитель физической и нервной энергии, но и творческий, самореализующийся субъект. Как отмечает известный социальный теоретик В.Е. Кемеров, «формируется вопрос о субъектности, ктойности познания, предполагающий достаточно конкретные характеристики познавательных ситуаций» [2, С. 29]. Вопрос можно поставить следующим образом: кто знание

создает и воспроизводит, кто его использует, как и для чего? Эти проблемы актуальны для методологии социального познания, в частности, для методологии социологии.

В связи с подобным смещением акцентов усиливается необходимость вновь обратиться к, казалось бы, традиционным методологическим проблемам, таким как: объект и предмет социологической теории, соотношение фактов и «фикций», т. е. продуктов творческого конструирования, онтологизация теоретических конструктов. Социологические теории есть изобретения ума, и поэтому они содержат своего рода фикции, продукты интеллектуальной игры. Теории строятся социологами на широкой социальной и теоретической базе под влиянием философии науки, социальной философии, в зависимости от предпочитаемых научно-исследовательских программ. В результате выбора приоритетов формируется определенная научно-исследовательская программа. В пределах этой программы социолог, социальный теоретик формирует фактологическую основу исследования, ставит проблему, выбирает постулаты рассуждения и методы анализа материала.

Только с учетом особенностей научно-исследовательской программы возможна речь о точности в социологии и о социологической истине, носящей в этом смысле контекстный характер. Если игнорировать данные методологические замечания, то социально-гуманитарные науки будут рождать «монстров социальных наук», таких как, например, «*homo economicus*», «*homo sociologicus*» [1], которые являются сильными идеализациями, игнорирующими множество других переменных. Например, главная характеристика модели современного экономического человека заключается в максимизации целевой функции. «*Homo economicus*» — это абстрактная инструментальная модель, которая носит редуционистский характер, поскольку не учитывает множество социокультурных и исторических переменных. С помощью подобных идеализаций вряд ли можно объяснить функционирование и развитие общества. Между тем социологические теории полны такого рода сильными идеализациями, теоретическими конструктами, которые редуцируют социальные взаимодействия, связи, социальную структуру к ограниченному набору факторов, характеристик.

Рассмотрим, например, основные предпосылки и понятия теории рационального выбора. Ее происхождение связывают с экономической наукой, однако сейчас она представляет собой быстро развивающееся направление социологической теории. Парадигма рационального выбора предполагает, что социальные деятели (*actors*) озабочены, прежде всего, своим собственным благополучием и что их предпочтения являются своекорыстными. Таким образом, одним из основных постулатов теории рационального выбора является допущение, что люди всегда действуют рационально. Действуя рационально, индивиды поступают оптимальным образом, т. е. максимизируют выгоды или сокращают до минимума затраты, когда осуществляют выбор из ряда альтернативных действий. Место обитания такого рационального человека — это, прежде всего, труды ученых-социологов, экономистов. Однако даже в рамках парадигмы рационального выбора признается, что рациональность является проблематичным понятием. Например, то, что представляется рациональным самому деятелю, другим может таковым не казаться, и вопрос о том, какую систему координат следует принять, вызывает разногласия. Следовательно, отношение между «рациональным человеком» и человеком, участвующим в реальной социальной жизни, — не изоморфное отношение между теорией и практикой, а отношение между предпосылками теории и практикой. И здесь самое сложное, на наш взгляд, заключается в том, что объект теоретического исследования возникает как следствие онтологических предпосылок и допущений теории, чтобы впоследствии торжественно гипостазироваться как результат ее теоретических открытий. «Склонность к гипостазированию, т. е. к приписыванию реального содержания выстроенным в уме концепциям, — худший враг ясного логического мышления», — цитирует известный философ, методолог науки В.А. Колпаков экономиста Л. фон Мизеса [3, С. 79].

Любая научная теория, и социологическая в том числе, определенным образом концептуализирует, репрезентирует свой объект исследования. Без упрощения, огрубления действительности невозможно научное исследование. Об этом еще в начале XX века говорил В.И. Ленин в «Философских тетрадах». Для решения этой задачи используются идеализации, создаются теоретические конструкты. Однако социальные теоретики должны определять границы и специфику использования созданных ими же идеализированных объектов. При игнорировании этого методологического требования всегда будет существовать угроза онтологизации теоретических конструктов. Подобная угроза реально существовала, когда была предпринята попытка онтологизации модели капитализма К. Маркса.

Итак, сделаем основные выводы. В рамках социологической науки существует несколько научно-исследовательских программ. Наивный реализм, когда считалось, что субъект познания противопоставлен объекту познания и что содержание знания должно совпасть с природой исследуемого объекта, ушел в прошлое. Отношение между субъектом и объектом познания опосредуется множеством факторов. Прежде всего меняется и усложняется видение субъекта познания. Кроме того, если у нас нет возможности прямого выхода на объект, то остается познавать его в многообразии различных теорий, опирающихся на научно-исследовательские программы. Причиной конкуренции этих программ являются системы исходных онтологических, гносеологических, аксиологических предпосылок, не сводимых друг к другу. Какой программе в этом случае отдать предпочтение? Скорее всего, в конкуренции научных программ более успешной окажется та программа, которая предложит оптимальное решение стоящих перед социологией задач, явится основой для широкого диалога представителей ведущих социологических парадигм. Кроме того, плюрализм программ расширяет широту охвата объекта познания социологии — общества и всесторонность его рассмотрения.

Литература

1. Веряскина В.П. Блеск и нищета («homo economicus»): теоретическая модель и ее онтологический статус // Философские науки. — 2009. — № 2. — С. 9—28.
2. Кемеров В.Е. Социальная обусловленность познания: динамика проблемы // Вопросы философии. — 2008. — № 10. — С. 20—33.
3. Колпаков В.А. Особенности эмпирического и теоретического уровней современных экономических теорий // Философские науки. — 2009. — № 2. — С. 74—91.

123. Платонова С. И., Уракова В. С.

Ижевск

КОНЦЕПЦИЯ «ВЛАСТИ-ЗНАНИЯ» В СОЦИОЛОГИИ М. ФУКО

Современный французский философ, социолог, теоретик культуры и истории Мишель Фуко рассматривает власть не как институт, структуру или государственную власть, а как стратегическое место, где встречаются все отношения власти и знания. Он также говорит о том, что отношения власти существуют между мужчиной и женщиной, между родителями и детьми, между теми, кто знает, и теми, кто не знает. И если бы не было этих внутренних властных отношений, то и вся государственная структура не смогла бы поддерживать дисциплину между индивидами.

Фуко рассматривает подробно проблему душевнобольных. Он говорит об отношениях разумных людей к людям с психическими отклонениями. В течение столетий мы пытались обезопасить себя от сумасшедших, изолировать их от общества. При этом мы считали, что это полезно как для нас, так и для них. Сейчас же мы наблюдаем открытие психиатрических больниц во многих европейских странах и замечаем, что это почти никак не повлияло на уровень опасности разумных людей. Из этого следует, что мы постоянно должны ставить перед собой следующие вопросы:

- Для чего здесь осуществляется власть?
- Какой из этого толк?

На примерах психиатрических больниц Фуко вводит такое понятие, как «дисциплинарные институты» — это такие учреждения, где человек обязан подчиняться правилам внутреннего распорядка, т. е. соблюдать дисциплину под страхом наказания того или иного рода. К этим институтам, помимо психиатрических учреждений, относятся тюрьма, казарма и больница. Фуко говорит о том, что в таких учреждениях человек не свободен, он — объект отношения власти.

Принцип такой дисциплины заключается в термине, введенном Фуко, «власть-знание». Это такая власть, которая неразрывно связана со знанием. Это знание, но такое знание, которое существует только в контексте властных отношений. Французский социолог понимает «власть-знание» как такое знание, которое определяется целями и задачами власти и присущим ей аспектом видения своих объектов, таким

образом власть изучает подвластных ей людей не как вещи, а как явления в дисциплинарных институтах. Помещение людей в такие институты и навязывание им определенных режимов — это и есть один из способов власти.

«Власть-знание» — это такое знание, которое развивается и обогащается путем сбора информации и наблюдения за людьми, находящимися, например, в неестественной ситуации дисциплинарного института. Недаром одной из важнейших функций всех дисциплинарных институтов современного общества является сбор статистики и создание сводов знаний о своих объектах — деятельность одновременно и познавательная, и контролирующая. «Пора, наконец, перестать описывать действия власти в терминах «не»: власть не дает, не позволяет, подавляет, запрещает, скрывает. На самом деле власть производит, она производит реальность; она производит область своих объектов, а также методов добывания истины относительно них». М. Фуко хочет сказать, что «власть-знание» учитывает сложные взаимоотношения социальных сил и сама участвует в них. Она требует постоянного контроля над духовными и телесными проявлениями индивида.

Таким образом, М. Фуко предлагает отказаться от традиционного понимания власти, когда власть приписывается определенному субъекту, обладающему волей и сознанием. Власть понимается французским мыслителем как сеть властных отношений, намерений и стратегий, в которой нет субъекта.

124. Митина Н. Г.
Владивосток

УТОПИЯ «ЭКОЛОГИИ СОЗНАНИЯ» КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ

Понятие «утопия» появилось в философии в 1516 г. благодаря Томасу Мору. Традиционно она рассматривалась как некое «место, которого нет». В чем заключается сущность утопического сознания? Важным элементом утопического сознания выступает понятие «идеал», которое является его ориентиром и отличительной чертой. Утопия создает идеальный образ. Задача философии — разработать общественный идеал, способный в дальнейшем стать основой социального устройства. По мнению П.И. Новгородцева, общественный идеал можно определить как принцип свободного универсализма: «Здесь нет картины законченного счастья, нет осуществленной гармонии душ, но зато даны вечные предсказания, намечающие путь для бесконечных стремлений. Это — идеал не только демократический, но и вселенский, идеал общечеловеческого объединения и всемирного равенства и гражданства» [9, С. 131]. Утопическое сознание, таким образом, направлено на формирование идеала совершенного общественного устройства.

Понятие утопия развивалось и значительно видоизменилось. Как отмечает М.В. Шугуров: «Утопия — универсальная реакция на мир, в котором истинность неявна и где дисгармония прочно и плотно скрывает в себе гармонию» [15, С. 164]. К XX веку сложилось разделение понятий утопия-идеал и утопия-проект [11]. На этот факт в свое время указывал В.И. Ленин, который разделял мысль Ф. Энгельса о том, что социалисты-утописты «гениально предвосхитили бесчисленное множество таких истин, правильность которых мы доказываем теперь научно» [6, С. 26]. Возможность реализации утопий отмечал Н. Бердяев: «...Утопии оказались гораздо более осуществимыми, чем казалось раньше. И теперь стоит другой мучительный вопрос, как избежать окончательного их осуществления... Утопии осуществимы, они осуществимее того, что представлялось «реальной политикой» и что было лишь рационалистическим расчетом кабинетных людей. Жизнь движется к утопиям» [2, С. 6]. Таким образом, мы можем сказать о необходимости изменения отношения к утопии.

Утопия задает идеал, который становится целью, а идеал воплощается в проект — «подробное и последовательное описание воображаемого, но локализованного во времени и пространстве общества, построенного на основе альтернативной социально-исторической гипотезы и организованного — как на уровне институтов, так и человеческих отношений — совершеннее, чем то общество, в котором живет автор» [13, С. 8]. Утопия-идеал переходит в утопию-проект и, благодаря уверенности во всемогуществе человека и его безграничных возможностях, имеет потенциал для дальнейшего воплощения в действительность.

Подобным образом утопию рассматривает в теории «идеальных типов» М. Вебер: «Возможного нельзя было достичь, — пишет он, — если бы люди не стремились к невозможному». «Идеальный тип» является утопией, но берется он из действительности путем ее некоторой деформации. С этой позиции утопия — это средство познания исторической действительности, мысленно конструируемая модель объекта. Утопия позволяет при сопоставлении с реальностью выявить степень отклонения действительного от должного и причины, обуславливающие эти отклонения в реальной жизни. Как отмечает Вебер, такой метод может быть необходимым для определения ценности явления [3].

Утопическим идеалом, способным стать проектом, является концепция экологии сознания. Экология сознания представляет собой совокупность взглядов, теорий, чувств, отражающих оптимальное воздействие на конкретные общественные и природные условия; совокупность представлений о взаимосвязях в системе «человек — природа» и в самой природе, существующего в обществе отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней, ориентированных на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком. По мнению Н.Н. Моисеева, основной смысл подобной утопии — «это вера в то, что может существовать общество, способное следовать принципам экологического императива, и что оно не будет противоречить логике развития Природы и природе человека» [8, С. 2].

Появление данной концепции связано с обострением в конце XX — начале XXI века проблем во взаимоотношениях социума и природы, что заставило человечество задуматься о необходимости преодолеть односторонность трактовки сущности человека и его отношений с окружающим миром. Соединение в человеке трех важнейших составляющих: биологической, социальной и культурной дает возможность осознать его главное природное свойство, отличающее человека от других самых высоко развитых живых существ — духовность. Стремление к духовности характерно для человека и только для человека. Духовная сущность человека позволяет пересмотреть отношения как внутри социума, так и между человеком и природой. Как подчеркивает М.С. Каган: «Понимание человека как уникальной био-социо-культурной системы доступно в ее целостном бытии только философскому осмыслению. И именно на этой основе философия получает возможность сосредоточиться на рассмотрении своей “родовой” проблемы — отношения человека и мира, понимая сам “мир” как среду — природную, социальную и культурную, в которой человек живет, функционирует, исторически развивается, ибо находится с ней в двусторонних креативных отношениях “прямой и обратной связи» [5, С. 30]. Таким образом, сущностные изменения, происходящие в человеке, требуют понимания ценностного равенства человека и природы.

Однако существующее на протяжении долгого периода господство рационально-механистической парадигмы, отмечает Э. Фромм, стало причиной потери целостности человека и ограниченного видения природы. Человек потерял связь с миром и сам стал частью машины, «его целостное «я» давно уже превратилось в орудие, которое успешно служит выполнению определенных целей огромной машины, которую он создал своими собственными руками» [12, С. 147]. **Ощущение идентичности (самотождественности, внутреннего единства, преемственности)**, потерянное вследствие разрыва связи с миром, может быть восстановлено только с помощью сущностной переориентации цивилизации, направленной на формирование целостного, недуалистического мировоззрения, изменение сознания на основе идеи биосферного равенства. Следовательно, проблема отчуждения человека от природы и проблема потери человеком целостности связаны между собой.

Идея «нестабильности», как определяет ее И. Пригожин, стала причиной попыток преодоления разобщенности между социальными исследованиями и науками о природе, и многовариантное видение мира, положенное в основание науки, раскрывает перед человечеством возможность выбора [10]. Отказ от противопоставления человека и природы, от идеи подавления природы, которая берет начало в подавлении человека человеком [7; 1], переход к обществу партнерства, диалога, утверждение равноправия участвующих в диалоге сторон, привело к появлению новой сущностной парадигмы экологического сознания.

Общественные идеалы и социальные утопии по своей природе историчны, в них диалектически сочетаются изменчивое и устойчивое, специфическое и универсальное. В свою очередь, антиутопии, демонстрируя тревогу за судьбу личности в «массовом обществе», позволяют спрогнозировать возможные последствия реализованной утопии. Как отмечает Е. Чертова: «Само позитивное осмысление будущего

с учетом многовариантности развития, ведущего к нему, может сыграть роль противоядия от другой грозящей нам беды — интеллектуального и морального хаоса, абсолютного негативизма, сконцентрированных в идеологиях, подрывающих основы современной культуры» [14, С. 81].

Утопии трансформируются в зависимости от духа эпохи и одновременно содержат традиции культуры и общую концептуальную основу. Переосмысление утопических проектов, предпринятое в конце XX века, с помощью метода деконструкции, используемого в постмодернистской философии, позволило определить новые ценности утопии — умение обратить внимание на существование разных способов решения проблем, на необходимость осмыслить и пересмотреть существующие нормы и ценности. И.И. Евлампиев подчеркивает: «По-настоящему действенный и плодотворный идеал, способный придать новый импульс развитию общества, должен не превозносить и «консервировать» материальную приземленность и бездуховность современной цивилизации, а ставить задачу бесконечного духовного совершенствования человека» [4, С. 82—83]. Эта особенность утопии дает возможность найти новые подходы и, таким образом, изменить устои общества, составить философский прогноз его дальнейшего развития, подойти к решению проблемы взаимоотношения общества и природы.

Литература

1. Айслер Р. Чаша и клинок / Пер. с англ. — М.: Древо Жизни, 1993. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.lib.ru/URIKOVA/AJSLER/ klinok.txt>. — 76 с.
2. Бердяев Н.А. Демократия, социализм и теократия // Новое средневековье. — Берлин, 1924. — С. 121—122. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.popal.ru/printout13.html>.
3. Вебер М. Объективности социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1990. — С. 388—398.
4. Евлампиев И.И. «Конец истории» и многообразие культурно-исторических форм (западная и русская утопия) // Философский век. Альманах. Вып. 13. Российская утопия эпохи Просвещения и традиции мирового утопизма: Отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. — СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2000.
5. Каган М.С. Человек как проблема современной философии // Философский век. Альманах. Вып. 21. Науки о человеке в современном мире. Ч. 1: Отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. — СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2002.
6. Ленин В.И. Что делать? // Ленин В.И. Полн. собр. соч.: 5-е изд. — М.: Политиздат, 1962—1981. — Т. 6.
7. Мёрчант К. Смерть природы. Женщина, экология и научная революция // Введение в гендерные исследования. Ч. II: хрестоматия: Под ред. С.В. Жеребкина. — Харьков ХЦГИ, 2001; СПб: Изд-во Алетей, 2001. — С. 759 — 774.
8. Моисеев Н.Н. Размышления о рациональном Обществе // Экология и жизнь. — 2001. — № 1. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.ecolife.ru/jornal/echo/2001-1-1.shtml>.
9. Новгородцев П.И. Об общественном идеале. — М.: Пресса, 1991.
10. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 46—57.
11. Утопия и утопизм: идеи и рецепты // Теория и жизненный мир человека: Отв. ред. В.Г. Федотова. — М.: Институт философии РАН, 1995. — С. 179—185.
12. Фромм Э. Бегство от свободы // Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя: Пер. с англ. — Мн.: Поппури, 1998.
13. Чаликова В.А. Предисловие // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы: Пер. с разн. яз. — М.: Прогресс, 1991.
14. Черткова Е. Утопия как тип сознания // Общественные науки и современность. — 1993. — № 3.
15. Шугуров М.В. Утопия, или странствие в смысловых даях сознания // Философский век. Альманах. Вып. 13. Российская утопия эпохи Просвещения и традиции мирового утопизма: Отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. — СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2000.

РАЗДЕЛ 8

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

125. Сироткин С. Ф., Мельникова М. Л.

Ижевск

СМЫСЛ ЛЖИ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Ложь проявляет себя в поведении, которое, если иметь в виду человека, является языковым. Согласно Ж. Лакану, язык есть условие существования бессознательного. В таком случае условием существования лжи является обращенное к Другому высказывание. Следовательно, язык есть условие существования лжи. Тогда как ложь становится атрибутом социального.

Высказывание может быть *ложным* или *лживым*. В ложном высказывании человек заблуждается относительно логики своего высказывания. В лживом — намеренно искажает эту логику. Ложное противостоит истинному, но ложное может быть правдивым (в случае, когда человек искренне заблуждается). Лживое противостоит правде, но оно может быть истинным.

Всякое высказывание имеет под собой основание. Истинность или ложность высказывания возникает при особой его артикуляции — через отрицание. «Меня это не волнует», — говорит человек, тем самым обнаруживая как раз обратное. Отрицание — та артикуляционная точка, через которую происходит отвержение субъектом своего желания.

Ложь лишний раз подтверждает то, что субъект находится не там, откуда исходит высказывание. В этом субъект и обнаруживается как нетождественное физически говорящему индивиду. Можно предположить, что ненамеренная ложь — это попытка субъекта обнаружить себя, тогда как намеренная ложь — это стремление замаскировать утраченную субъектность.

И если отрицание — это, прежде всего, отрицание кастрации, то предельная ложь — это преодоление кастрации. Предельная истинность/правдивость — принятие кастрации. В дискурсе власти это принятие и признание собственной беспомощности, бессилия. Ложь выполняет функцию магии всеисилия, в котором проявляется смещение дискурса таким образом, чтобы избежать очевидного столкновения с кастрацией.

Ложь существует в двух дискурсах: истерическом и психотическом. Истерический дискурс порождает лживое, психотический — ложное. В истерическом дискурсе мы наблюдаем отрицание кастрации вопреки действию законов реальности. Для истерика характерна попытка развернуть миф об отсутствии кастрации, замаскировав собственное бессилие. Психотический дискурс отрицает реальность, в которой может быть кастрация. В отличие от истерика психотик стремится продемонстрировать собственное могущество.

В ситуации психоаналитического сеанса есть ли у аналитика основания не верить тому, что говорит пациент? Нет, равно как и нет оснований, чтобы верить высказанному. Высказывание или ложное или лживое, игнорирующее истинный смысл обращения к аналитику. В любом случае пациент вовлекает собеседника-аналитика в истерический дискурс. Аналитик в этом смысле призван занять позицию, из которой можно наблюдать то, что отбрасывается в речи пациента, не говорится им. Это и есть точка истинной кастрации.

Таким образом, кастрация говорит о невозможности бытия или о возможности небытия, т. е. возможности принятия собственной смерти. Ложь должна навязчиво воспроизводить бесконечное число высказываний о нерушимости своего бытия.

Ложные/лживые высказывания обустроивают место, где, вероятно, могла бы существовать субъектность, нигде не фиксируясь в действительности. Это место-фантом.

Как в контексте данных размышлений понимать детскую ложь? Дети выстраивают собственный мир, пытаясь противостоять внедрению в их реальность отца (языка, Закона). Детская ложь — это попытка преодолеть невежественность и однозначность Закона. Ложь можно понимать как форму существования знания (невежественность — отрицание знаний). Это знание о том, какое высказывание имеет основание, укорененность в реальном опыте.

126. Узлов Н. Д.
Березники

СЕКСУАЛЬНАЯ АМБИВАЛЕНТНОСТЬ КАК СПОСОБ ДЕЗАВУАЦИИ ФАЛЛОЦЕНТРИЗМА

Гендерная проблематика имеет особый статус в рамках постмодернистского дискурса, который приобретает особую актуальность в начале XXI века, особенно в контексте тех изменений, которые касаются культурных и полоролевых различий между мужчиной и женщиной (Мушинский Н.И., 2004). В современном обществе существует двойственное отношение к женщине, которое поддерживается обоими полами. С одной стороны, идеализация женщины в культуре (сакральное, возвышенное, чувственное, прекрасное) продолжает иметь место; слово «женщина» в большинстве языков остается синонимом слова «любовь». Этот аспект взаимодействия является основой построения равноправных, уважительных, ответственных субъект-субъектных отношений, создания будущей семьи, реализации семейных и родительских ролей (первичным субъектом, который задает тон этим отношениям, выступает, разумеется, мужчина). Фундаментом служат религиозно-нравственные ценности и установки и формирующаяся на их основе общественная мораль. Эта патриархальная фаллоцентрическая позиция принимается многими женщинами, которая, хотя и ограничивает в известной степени их свободу, тем не менее, отвечает целям эволюции и задачам общества. Многолетняя практика психологического консультирования женщин, которых бросали мужья, дает основание автору этих строк полагать, что одним из глубинных чувств, на которых зиждется подчиняемость женщины воле мужчины, является страх одиночества. На мой взгляд, это особый, экзистенциальный вид страха, имеющий в своей основе биологические корни. Одинокая женщина — это ненужная женщина, которой отказано в любви и, следовательно, в реализации своей природной функции — заботы и продолжения потомства.

Другой тип отношений — субъект-объектный, в котором женщина и ее внешние данные (молодость, красота, тело в целом и отдельные его части — лицо, бюст, ноги, гениталии, ягодицы) из объекта восхищения переходят в предмет массового потребления и приобретают рыночную стоимость (профанное, низменное, телесное). Проиллюстрировать это можно на примере проституции, как добровольной, так и принудительной, и ее разновидностей (секс-эскорт, ролевые игры, услуги семейным парам, BDSM и др.). По мнению экспертов, количество проституток в России в начале 2000-х годов достигало 267—400 тыс. чел. (Шереги Ф., Арефьев А., 2003), по данным Следственного комитета МВД РФ их число к 2007 году составило уже около 1 млн. чел. (Маркова Н.Е., Римашевская Н.М., 2008). Согласно оценкам ООН, четверть из 4 млн. ежегодно продаваемых людей используются в секс-индустрии. Объем мировой торговли женщинами как товаром для секс-индустрии оценивается от 7 до 12 млрд. долл. в год. Количество женщин из Центральной и Восточной Европы, занимавшихся проституцией в странах Евросоюза, по данным на 1998 г., оценивалось примерно в 500 тыс. чел. По подсчетам Межрегионального института исследования криминального правосудия при ООН (UNICRI) число гражданок России, находящихся в течение последних лет в сексуальном рабстве за пределами своей страны, стабильно составляет 500 тыс. человек (Саттеруэйт М., 2006).

При всех негативных последствиях для общества, экономическом ущербе, удовольствиях обеих сторон или страданиях и унижениях одной из них поражает двойственность отношений мужчин и женщин

к противоположному и своему собственному полу. Где-то в континууме «добровольное желание» — «принуждение» находится зона «информированного согласия», в которой снимаются все противоречия, ликвидируются запреты, ломаются моральные установки. Это публичная зона, в которой женщина выходит на панель в поисках клиента и осуществляет его обслуживание, позволяет снимать себя в откровенных позах и размещать свои фото и любительское порно видео с ее участием в Интернете.

Амбивалентное и скорее даже толерантное отношение к этому виду деятельности обоих полов, да и общества в целом подтверждается социологическими исследованиями. Опрос, проведенный Фондом «Общественное мнение» (2007) в 100 городах и 44 регионах России, в котором приняли участие 1500 чел., показал, что большинство опрошенных не считают проституцию большим злом. Женщин, которые за деньги оказывают сексуальные услуги, осуждают 42 %, не осуждают — 35 % респондентов. Мужчин, пользующихся услугами проституток, порицают 36 % опрошенных, не осуждают — 35 %. Женщины относятся и к проституткам, и к их клиентам практически одинаково (первых осуждают 47 %, не осуждают — 30 %; вторых — соответственно 44 и 28 %). Мужчины охотнее «прощают» потребителей сексуальных услуг: проституток осуждают только 36 % представителей сильного пола, их клиентов — 27 %. Оказалось также, что осуждают проституток, в основном, те, кто в силу возраста или недостатка денег не может пользоваться их услугами. Только 43 % респондентов поддержали запрет на «любовный бизнес». А 38 % предложили этот запрет снять при условии, что рынок будет контролироваться государством.

Как отмечает А.И. Пигалев (2003), актуализация физиологического в современной культуре тесно связана с фаллоцентризмом, поскольку он имеет прямое отношение к сексуальному (гендерному) и телесному, что дает основание рассматривать фаллоцентризм в более широком контексте, приращивая к нему натуралистический и физиологический смыслы.

Формально современные женщины стараются преодолеть фаллоцентризм как таковой: они носят брюки и мужские рубашки, курят, используют инвективную лексику, осваивают традиционно мужские виды спорта и профессии. Эти и другие знаки дополнительной (мужской) валентности расцениваются мужчинами как претензия на перенос полюса силы, на преодоление фаллоцентризма как такового. С другой стороны, мужчины в ряде случаев и сами добровольно сдают позиции, что проявляется в изменениях их полоролевого поведения, феминизации и инфантилизации. Сексуальная амбивалентность дезавуирует фаллоцентризм, создает иллюзию (симулякр) «раскрепощения» женщины от оков мужского шовинизма (позволяя выглядеть гротескно и вести себя маргинально), тем самым закрепляя фаллоцентрические установки, чтобы существующая социально-сексуальная иерархия не была нарушена.

127. Коптева Н. В.

Пермь

МИРЫ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант 10—06—82—607а/У

В статье на примере исследования британским экзистенциальным психиатром Р. Лэйнгом онтологической неуверенности мы рассмотрим его подход к психологическим феноменам, как находящимся на скрещении разных миров, в контексте которых могут быть поняты их основные проявления.

В его концепции исходным для «обитания» и определения онтологической неуверенности (уверенности) миром является известный нам всем по личному опыту собственный мир, в котором и посредством которого мы только и можем быть собой и который умрет вместе с нами. В экзистенциальной традиции он обозначается как бытие-в-мире [3, С. 10]. Признавая реальность физического мира и других людей, Р. Лэйнг различает мир, каков он есть, и мир, каким его видит Я. Последний он вслед за Гегелем понимает как единство данного и построенного, в котором «элементы мира приобретают ту или иную иерархию значимости» [Там же, С. 204]. Последняя имеет непосредственное отношение к онтологической уверенности, как одному из аспектов психологического здоровья.

В составе бытия-в-мире Р. Лэйнг выделяет центральный анклав — Я, к которому относятся ментальное Я и тело. «Стороны бытия личности за пределами анклава Я» обозначаются им как не-Я (другие люди, мир). Методология Р. Лэйнга не располагает его к ее четкому понятийному оформлению идей, даже онтологическая неуверенность шизоидов и шизофреников, составляющая непосредственный предмет его исследования, концептуально обозначена «пунктиром», теоретические фрагменты чередуются с составляющими основной текст книги феноменологическими описаниями. Тем более это относится к онтологической уверенности. Представим нашу реконструкцию соответствующих понятий на основе его подхода.

Надежная структурализация бытия-в-мире предполагает переживание онтологической уверенности, которое включает переживание собственной *автономии* (самодостаточности, свободной воли, способности к выбору), *воплощенности* ментального Я в теле (их единства, целостности, продолжения мира внутреннего во внешнем, разделяемом с другими людьми мире, через поведение, поступки), а в отношении не-Я — переживания одновременной *отделенности и связанности* (возможные при наличии контактов с людьми, основанных на взаимности, и творческого взаимодействия с миром). Ненадежная конструкция бытия у шизоидов и шизофреников характеризуется переживаниями онтологической неуверенности: *дефицита собственной автономии, невоплощенности, чуждости ментальному Я тела* и того, что можно назвать «бытие телом» (всех видимых поведенческих проявлений). Эти переживания в отношении к не-Я дополняют альтернативные ощущения одиночества *изолированности и слияния* с Другим (рис. 1).

Переживания	Элементы бытия-в-мире			
	Анклава Я		не-Я	
	Ментальное Я	тело	люди	мир
онтологической уверенности	автономии, воплощенности		отделенности и связанности	
онтологической неуверенности	дефицита автономии, невоплощенности		изоляции слияния	

Рис. 1. Переживания онтологической уверенности, неуверенности, соотносимые с конструкцией бытия-в-мире

Обозначенные переживания, составляющие онтологическую уверенность/неуверенность, Р. Лэйнг конкретизирует далее спектром позитивных переживаний воплощенного Я, собственной индивидуальности, которые, распространяясь на то, что составляет не-Я, «сшивают» их в целое бытия-в-мире. «Человек может обладать чувством *своего присутствия в мире* в качестве *реальной, живой, цельной и во временном смысле непрерывной личности*. Как таковой, он может жить в мире и встречаться с другими: *мир и другие переживаются как в равной мере реальные, живые, цельные и непрерывные*. Подобная, в своей основе онтологически уверенная, личность будет встречать все жизненные опасности — социальные, этические, духовные и биологические — с твердым *ощущением реальности и индивидуальности самое себя и других людей*. Зачастую для такой личности с подобным чувством своей неотъемлемой самости и личностной тождественности, *неизменности вещей, надежности природных процессов, субстанциональности природных процессов, субстанциональности других* очень трудно перенестись в мир индивидуума, чьим переживаниям чрезвычайно недостает неоспоримой самообосновывающей определенности» [Там же, С. 33] (курсивом выделены определения, принадлежащие Р. Лэйнгу). Текст книги Р. Лэйнга содержит и целый ряд других формулировок переживаний онтологической уверенности в этой логике.

Переживаниями, подобными тем, которые содержатся в приведенной выше обширной цитате из книги Р. Лэйнга, У. Джемс характеризовал необъятное эмпирическое Я, включающее не только me (то, что считаю собой, рассматриваю как часть своей личности), но и mine (то, что считаю своим). По сути, он рассматривал тот же вопрос о переживании человеком себя в мире, но в общепсихологическом плане.

При операционализации онтологической уверенности, создании методики диагностики онтологической уверенности по принципу семантического дифференциала [2] мы в большей мере придерживались формулировок соответствующих переживаний У. Джемса, выглядящих менее экстравагантно: чувства принадлежности, теплоты, симпатии, интимности, близости, знакомости, родственности, привязанности, переживание ценности [1]. (В настоящее время разрабатывается еще одна психометрическая методика диагностики онтологической уверенности, предполагаемыми шкалами которой являются обозначенные в представленном выше конструкте измерения автономии и связанности с людьми и миром.)

Мир, каким он представляется Я, — предпосылка самодетерминации, свободы. Вопрос об ответственности человека за избранный им способ существования Р. Лэйнг только намечает, в деталях представляя типичные защитные стратегии шизоидов, ведущие к психозу. Для того, чтобы проследить их истоки, Р. Лэйнг обращается к другому миру: микрокосму семьи. Важность отношений ребенка с матерью не снижает возможная причастность к формированию онтологической неуверенности генетического фактора (у некоторых детей инстинктивные потребности не проявляются свободно, явно голодный ребенок не сосет с жадностью, не достигает насыщения). Ребенок, не настаивающий на своей витальной потребности, является живым физически, но не экзистенциально. Матери шизоидных пациентов, по словам Р. Лэйнга, наслаждаются самыми мертвыми аспектами поведения своих детей [3, С. 198], пользуясь тем, что ребенок не устанавливает автономного самобытия, они обращаются с ним как с куклой. Управляющий ребенком по собственному усмотрению, взрослый, по сути, отрицает, что тот живой.

Рассогласование ментального и телесного у ребенка, проявляющееся в том, что основополагающие оральные побуждения не находят выражения «через каналы телесной деятельности», усугубляется тем, что в детстве телом ребенка управляют так, как не будет больше никогда в жизни. Вмешательство взрослого в функционирование детского тела не ограничивается кормлением. В дальнейшем действия контроля за телом, раннее развитие которых наблюдается у шизофреников, поставлены матерями, сам ребенок в них отсутствует. Экзистенциально так и не оживший ребенок не способен к совершению действий, продиктованных изнутри. Одна из пациенток Р. Лэйнга до 6—7 лет каждое утро требовала от матери назначить ей все то, что она должна будет делать в течение дня. Отданность тела ребенка во власть взрослого, нечувствительного к его потребностям, может выступать в качестве предпосылки отказа от собственного тела. Шизоид пытается превратить себя в субъекта без какой-либо объективной экзистенции, переступить пределы этого мира, отделив истинное, внутреннее Я от воплощенного (в теле), доступного взорам и влиянию других. «Сдача» тела приводит к превращению его в ядро системы ложного Я (личину, маску, фасад, персону), назначением которой является сокрытие развоплощенного ментального Я, отвлечение от него угрожающего внимания других людей. Формирование ложного Я сопровождается как ощущением всеисилия, свободы от любых ограничений, так и переживанием нарастающей внутренней пустоты, нереальности, превращения в «ничто». «Двери восприятия и (или) врата деяния» истинному Я не принадлежат, оно отстранено от прямого взаимодействия с миром, не подтверждается, не обогащается им. Нехватка внутреннего богатства в себе самом шизоидом может противопоставляться «изобилию, ценности, теплоте и общению, которые он еще может считать где-то существующими (вера, которая зачастую вырастает до фантастически идеализированных пропорций) [Там же, С. 92], и (или) находить свое продолжение в переживании мира как нереального, ложного и бессмысленного.

Однако даже когда механизм расщепления, запущенный порочной системой семейных отношений, уже работает в полную силу, Р. Лэйнг не исключает возможность того, что человек сам его остановит: сориентировавшись в собственном мире, взвесив перспективы, осознанно выберет то, что больше всего пугает, прямой контакт с миром. Один из клинических случаев находит именно такое завершение. В. Франкл назвал бы это парадоксальной интенцией.

Истоки онтологической уверенности обозначены более скупой, она предполагает переживание ребенком и взрослым себя и другого в качестве личностей, которое Р. Лэйнг называет самообоснованным.

Рассматривая онтологическую неуверенность (уверенность) в контексте бытия-в-мире, особого мира шизогенной семьи, Р. Лэйнг ссылается на то, что излагаемая им клиническая биография могла бы быть биографией девушки-работницы из Цюриха, представительницы среднего класса из Линкольна или дочери миллионера из Техаса, он, однако, только временно абстрагируется от мира социального. Ни один из миров не выступает в качестве закрытой системы [3, С. 193—194]. Впоследствии он пытался (на антипсихиатрическом этапе своего творчества в очень спорном ключе) развивать идею о связи здоровья индивида и общества. Представляется, что исследование онтологической уверенности, в котором мы

следуем за Р. Лэйнгом, предполагает полноту своих определений при рассмотрении в обозначенных измерениях реальности.

Литература

1. Джемс У. Психология. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
2. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность: теоретическая модель и диагностика. — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009.— 158 с.
3. Лэнг Р.Д. Расколотое «Я». — СПб.: Белый Кролик, 1995. —352 с.

128. Диева А.

Ижевск

ЧЕЛОВЕК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ (реконструкция Я и Другого)

Психоаналитический дискурс структурируется через точку субъекта как точку психоаналитика, структурирующего дискурс. Здесь точка самоопределения субъективности понимается как точка субъекта, познавательная деятельность которого направлена на самого себя. Возникает тождество Я и Другого.

Психоанализ предполагает наличие реального, представленного телом, с одной стороны, и воображаемым его ментальной схемы, с другой. Но для осознания их значения в перспективе развития, им обоснованной, следует, в первую очередь, обратить внимание на то, что включения более или менее частичного характера, определяющие, на первый взгляд, его построение, служат, главным образом, элементами геральдики, своего рода гербом тела. Именно здесь и лежит начало парадоксальной привилегии, которой пользуется фаллос в диалектике бессознательного — привилегии, для объяснения которой теории частичного объекта явно недостаточно.

Бессознательное, по Фрейду, есть цепь означающих, которая где-то в другом месте («на другой сцене» по его выражению) настоятельно повторяется, проникая в лазейки, предоставляемые ей наличным дискурсом и мышлением, которое тот изнутри формирует [4, С. 4].

Главный термин этой формулы — означающее. Это субъект Я, он указывает на субъект акта высказывания, но при этом отнюдь не означает его. От самого субъекта получить ответ на вопрос «Кто говорит?» нельзя: он не знает ни того, что именно он говорит, ни того, что он говорит вообще. Это то самое место, где прозрачности классического субъекта расщепляются.

Нам следует свести все функции разрыва в дискурсе, в первую очередь, между означающим и означаемым. Интересующий нас субъект дает о себе знать именно здесь, ибо связав себя со значением, он оказывается под знаком пред-сознания. Только этот разрыв в означающей цепи и может подтвердить, что структура субъекта есть нарушение непрерывности в Реальном. Другой, будучи предварительным местоположением чистого субъекта означающего, занимает в нем господствующую позицию уже прежде, чем приходит в нем к существованию в качестве абсолютного Господина. Между прочим, Другой, определяемый как место Речи, с не меньшим правом выступает и в качестве свидетеля Истины. Ведь без Измерения Истины уловки Речи ничем не отличались бы от используемых животными в болях или брачных играх обманных движений. Эти движения, создающие картину воображаемой ловли, входят составной частью в игру сближений и разрывов. Животное, правда, способно на притворство и во время бегства: ему дается порою уйти от погони, дав ложный след. Тем самым давая нам повод приписать ему благородство, способное воздать должное ритуальному элементу охоты. Но притворяться, что оно притворяется — на это животное не способно. Оно не может оставить след, обманный в том смысле, что будучи истинным, он должен создать впечатление ложного. Как не может оно и уничтожить свои следы. Ведь сделав это, оно превратило бы себя в субъект означающего [Там же, С. 9].

Лакан говорит, что субъект — это не вопрос, это некий ответ, ответ Реального на вопрос, задаваемый Другим с большой буквы, символическим порядком. Не субъект задает вопрос. Субъект — это

пустота невозможности ответа на вопрос Другого. Вопрос выставляет напоказ, разоблачает, обнажает того, к кому обращен; он посягает на сферу интимного. Вот почему наша основная, первоначальная реакция на вопрос — это стыд, мы краснеем, опускаем глаза, подобно ребенку, у которого спрашивают: «Чем это ты тут занимался?» Из нашего повседневного опыта мы хорошо знаем, что такой вопрос априори вызывает у детей чувство вины. Любой ответ — это извинение. Своим ответом я только подтверждаю, что на самом деле не хочу этого, скорее мне хотелось бы так или иначе увильнуть от этого. Вопрос — это то, на чем строятся intersубъективные отношения при тоталитаризме: здесь не надо даже обращаться с таким очевидным примерам, как полицейский допрос или религиозная исповедь [2, С. 182].

Приведем пример из рассказа-воспоминания удмуртского прозаика, драматурга Егора Загребина «Огонь». Героям рассказа Аркадию, Лёньке и заправщику во время войны начальник заправки поручил продать колхозу неподотчетный керосин. Председатель колхоза деньги обещал через недельку-две. А деньги так и не появились — ни через неделю, ни через месяц. Начальник вызывал всех троих (он уже догадался, что денег нет).

— Ну, где ваши деньги? Что-то я их не вижу. Имейте в виду...

В этом вопросе гораздо больше угрозы, нежели в прямом утверждении. Предметом вопроса является то, на что дать ответ невозможно, то, для чего слов не хватает, то, что выставляет напоказ бессилие субъекта. Субъект не находит ответа на Другого. Вопрос вызывает стыд. Это та точка Реального в самом средоточии субъекта, которая не может быть символизирована, которая возникает, как осадок — твердая сердцевина, воплощающая ужасающее наслаждение [3].

Итак, субъект — это ответ Реального на вопрос Другого. Статус субъекта (трех героев) — статус истерический. Приходим к выводу, что человек — это «природа, тоскующая по смерти». Психоанализ тоже доистерирует субъекта, но по-иному: вопрос «возвращается» Другому, бессилие субъекта смещается к несостоятельности, присущей Другому. Субъект начинает воспринимать Другого как заблокированного, т. е. как «антагонистического». Итак, субъект как невозможность ответа, невозможность, соположенная с некоторой виной.

Интуитивно-непосредственная деятельность существования субъекта осуществляется как деятельность стремления или желания жить. Возникает поиск Я как объекта переживания среди других переживаемых мною объектов. Оказывается, не я мыслю мысль, но мысль мыслит меня или мыслится. Деятельность существования субъективности понимается Лаканом как желание существования. Желание жить есть воля к жизни, где сама жизнь есть собственно воление. Я, выбирая себя как объект собственного желания, как бы ставит себя перед самим собой [1].

Литература

1. Бушмакина О.Н. Онтология intersубъективной реальности в психоанализе Жака Лакана // *Cogito*. Исследования по проблемам структурного психоанализа Жака Лакана. Сб. статей: Сост. и ред. О.Н. Бушмакина, С.Ф. Сироткин. — Вып. 3. — Ижевск, 2000. — С. 5—21.
2. Жижек С. Возвышенный объект идеологии / Пер.с англ. — М.: Художественный журнал, 1999. — 235 с.
3. Загребин Е.Е. Лебеди моего детства: новеллы, рассказы, пьесы. — Ижевск: Удмуртия, 2008. — 176 с.
4. Лакан Ж. Ниспровержение субъекта и диалектика желания в бессознательном у Фрейда // Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда. — М.: РФО-Логос, 1997.

129. Сироткин С. Ф.
Ижевск

К ПРОБЛЕМЕ «АГРЕССИВНОГО ВЛЕЧЕНИЯ»: ФРЕЙД VS АДЛЕР

Широкое использование понятия «агрессивное влечение», тем не менее, не снимает напряженности по поводу теоретической неясности самого этого конструкта и его значения в психоаналитической теории

и метапсихологии. И проблема эта лежит не столько в описательной феноменологии фактов «агрессии», сколько в понимании и конструировании основной психодинамической модели — «теории влечений».

По-видимому, наиболее раннее использование понятия «агрессивное влечение» принадлежит А. Адлеру. В специальной работе «Агрессивное влечение в жизни и неврозе» (1908) Адлер, еще относящий себя в то время к психоаналитическому кругу, формулирует ряд принципиальных положений, касающихся природы агрессивного влечения. Во-первых, агрессивное влечение, в отличие от частных влечений, идущих от функционирующего (неполноценного) органа, «принадлежит всей надстройке и представляет собой высшее, связывающее влечения психическое поле, в которое <...> выливается нереализованное возбуждение, как что-то воспрепятствовало удовлетворению одного из первичных влечений». Таким образом, агрессивное влечение, по Адлеру, не влечение в собственном смысле слова, но часть первичных влечений, отданная связывающему организм психическому полю из-за препятствий для функционирования и удовлетворения, оторвавшаяся от своего источника (органа), специфично ненаправленная на конкретный объект, свободно существующая в виде флуктуации энергии. Важно отметить, что агрессивное влечение есть нечто, а) что связывает организм в целом и б) что мобилизует его как целое на достижения удовлетворения первичных влечений (идущих от органа). Агрессивное влечение есть потенциальность действия организма, и количественно оно определяется разницей между неполноценностью органа (силой первичного влечения) и требованиями внешней среды. Таким образом, агрессивное влечение является тем, что лежит на границе организма и среды, обеспечивая их энергетическое равновесие. При этом вектор агрессивного влечения может быть направлен как вовне, так и внутрь организма, что совпадает либо с потребностями органа, либо с требованиями среды, усиливая то или другое. Агрессивное влечение, согласно Адлеру, «господствует над всей двигательностью». Это, собственно, и есть двигательность организма как целого в его взаимодействии с внешней средой. Таким образом, Адлер под агрессивным влечением понимает выдвинутое на первый план всеобщее свойство любого влечения быть активно осуществляемым и противодействовать неосуществлению.

Адлеровская концепция «агрессивного влечения» была подвергнута критике Фрейдом, в частности, в связи с этой обобщающей влечения моделью (см. Freud, S., 1909b). Он пишет: «после того как у других влечений “агрессивным влечением” отбирается отношение к средствам достижения цели, у них не осталось бы ничего, кроме отношения к этой цели». При этом Фрейд утверждает, что у каждого влечения есть собственная «способность становиться агрессивным {не направляясь на объект}». Не очень ясно, что имеется в виду в последнем пункте. Особенно не ясно вычеркнутое в последующих после 1924 года изданиях — «не направляясь на объект». Можно предположить, что Фрейд говорит о некоторой самоцельности осуществления влечений, или о смене вектора влечения, например, при вытеснении. Так или иначе, фрейдовская критика концепции Адлера привела, в конечном итоге, не к отвержению понятия «агрессивное влечение», но к использованию его в несколько ином контексте. Фрейд возвращается к этому понятию в работе «По ту сторону принципа удовольствия» (1920g). Он пишет, что предпочитает назвать его «деструктивным влечением» или «влечением к смерти».

Вводя понятие «влечение к смерти», Фрейд стремится ухватить, фактически, аналогично адлеровским попыткам, нечто общее, что лежит в основе всякого влечения. В «По ту сторону» Фрейд вновь возвращается к конструированию метафизики и метапсихологии влечений. Он видит принципиальный характер всякого влечения в его консервативной природе, в навязчивом повторении уже бывшего состояния организма, в пределе — исходного состояния небытия. В разработке своей модели Фрейд использует более раннее противопоставление влечений Я и сексуальных влечений, подчеркивая, однако, что это условная терминология, особенно в приложении к архаическим биологическим состояниям материи. Так, если для «сексуальных влечений» возвращение к исходному состоянию — это механическое репродуктивное организма, т. е. возвращение по кругу на определенной законсервированной ступени развития, то для «Я-влечений» — это сохранение организма от внешних воздействий для одной лишь цели — его разрушения вследствие внутренних причин, что и задает траекторию жизни, т. е. возвращение по спирали. Фрейд относит, таким образом, к фундаментальным свойствам влечения его консерватизм и наличие в снятом виде конечной цели — своего исчерпания — в каждом акте действия влечения. Таким образом, влечение к смерти присутствует в любом влечении как отношение этого влечения к своей цели.

Если у Адлера агрессивное влечение выражает принципиальную двигательность любого влечения, то у Фрейда влечение к смерти (с компонентом — агрессивное влечение) выражает принципиальную консервативность в осуществлении цели влечения. У Адлера это связано с потенциальным небытием

удовлетворения парциального влечения, у Фрейда это связано с потенциальным небытием организма в целом.

В целом, сопоставляя ранние теории влечений, можно отметить одну из перспективных линий современного развития психоаналитической теории и метапсихологии. Это, вероятно, должно быть связано, прежде всего, с конструированием значения и места «агрессивного влечения» в построении модели и представлений о «психическом».

130. ГРЕБЕНКИН Д. Ю.

Ижевск

УЧЕБНАЯ НЕУСПЕШНОСТЬ: ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОГНИТИВНОГО

В тезисах представлены краткие результаты теоретического и экспериментального исследования затруднений в учебной деятельности человека, устанавливается связь возникновения учебных затруднений человека и их функционирования с социальными аспектами становления личности учащихся. Когнитивное рассматривается как атрибутивная характеристика социального пространства человека, становление ментального опыта человека неотделимо от социальных контекстов его развития, его личной истории. Исследование когнитивного развития на основе психодинамических подходов решает одну из актуальных задач — изучение глубоко индивидуализированных по механизмам своего генеза субъективных средств интеллектуального овладения действительностью.

Обзор материалов исследований учебных затруднений и неуспешности с позиций психодинамических подходов показал, что психоаналитические исследования затрагивают несколько главных вопросов, одним из которых является исследование психодинамики и патогенеза когнитивных сопротивлений (затруднений) учащихся. В работах Н.А. Благовещенского, Э. Блюма, Э. Кафки, М. Кляйн, Дж. Стрейчи, Г. Фигдора, Дж. Флюгеля, М. Шмидеберг и др. учебные проблемы рассматриваются в качестве симптомов, в них на примерах клинических случаев детского и взрослого анализа показано, что отставание в успеваемости, а также недисциплинированность, агрессивность, лень, экзаменационная тревога и пр. чаще всего являются выражением бессознательных конфликтов или проявлением невротических образований.

Исследование учебных проблем, понимание скрытых психодинамических причин учебных затруднений осуществляется психоаналитиками через конструкты функции Я в конфликтах с Оно и Сверх-Я (А. Фрейд, З. Фрейд); объектных отношений в обучении (М. Кляйн, А. Фрейд и др.); подавления инфантильного сексуального любопытства и сексуального исследования как основы подавления познания (Дж. Стрейчи и др.); кастрационной тревоги, чувства вины при мастурбации, а также конструкты агрессивного и разрушительного исследования матери в бессознательном отношении к ней — как источник учебных затруднений из-за вовлеченности обучения в невротический конфликт (Э. Кафка, М. Кляйн, Э. Кляйн, Дж. Пирсон и др.). Ситуации учебной деятельности способствуют выражению латентных психических конфликтов, а также нарушению развития или функциональному дефициту человека, что, в свою очередь, выражается в учебных проблемах.

Проведенный анализ психодинамических исследований подтверждает наличие скрытых, бессознательных детерминант возникновения учебных затруднений, имеющих субъективную природу и этиологию. Таким образом, учебное затруднение как феномен в структуре разнообразных нарушений может быть описан как деятельность сил торможения, психозащитной деятельности, интенсивности интрапсихического конфликта, фиксаций и сопротивлений. Учебное затруднение в рамках психоаналитической традиции понимается нами как принцип производства симптомов, то есть остановок в учебной и познавательной деятельности, и характеризует учащегося как субъекта.

Невротическое сопротивление как основа познавательного затруднения является производным от деятельности сил торможения: цензуры, защитной деятельности Я, интенсивности интрапсихического конфликта, контркатексиса и фиксаций и является сублимированными тенденциями, которые проявляют себя в форме когнитивного сопротивления. Таким образом, мы можем рассматривать учебное

затруднение как многоуровневый структурный феномен дефицитарного психического аппарата субъекта с различной глубиной и силой проявления сопротивления. Невротическое сопротивление по своему психологическому содержанию заключается в том, что личностная проблематика субъекта спроецирована на учебный предмет, на действия и задачи и провоцирует интенсивные переживания субъекта. Для учащихся старших классов школы и студентов непосредственное невротическое сопротивление редко сохраняется в первоначальной форме (но оно может быть актуальным в ряде случаев). Для учащихся старших возрастов более характерным является когнитивное сопротивление, которое возникает в результате преодоления ситуаций, возникающих в учебной деятельности, адаптации к образовательной среде (школы, вуза), различным педагогическим требованиям и т. д., то есть представлено в виде сублимированных форм.

В экспериментальной работе решались задачи исследования феномена учебных затруднений с учетом структуры взаимосвязей мотивационных компонентов личности и образа учебных затруднений в группах учащихся с различной степенью затрудненности учебной деятельности и академической успеваемости. Выборку испытуемых составили студенты 1-го курса университета очного отделения в количестве 65 человек в возрасте от 17 до 19 лет. Выявлены различные вклады в структуризацию образа учебного затруднения ведущих мотивационных личностных факторов, определяющих идентификацию с неуспехом и составляющих психологическую основу для возникновения учебных затруднений, это вклад страха неопределенности и поиск объектов, пассивность в коммуникации, в целом, отчуждение от учебной деятельности и обесценивание объекта (как педагога, так и учебного материала).

В проводимой исследовательской работе большое внимание уделялось непосредственной проработке учебных затруднений студентов в рамках психодинамических моделей психолого-педагогического консультирования.

Цели консультативной работы сводились к: 1) изменению структурной организации мотивов личности, касающейся определенных учебных феноменов за счет осознания базового мотивационного фактора; 2) проработке базовых компонентов комплекса мотиваций личности, ее бессознательных конфликтов, лежащих в основании учебного затруднения, «отделение» некоторых учебных действий от целого невротического комплекса. Основной задачей проводимых консультаций является объективация учебного затруднения, его «овнешнение», выделение за пределы мотивационной структуры субъекта, что позволяет сделать учебное затруднение объектом для осознания и понимания учащимся. По результатам проведенных индивидуальных консультаций сформулированы выводы о том, что:

1. В педагогическом процессе существует возможность сотрудничества учащегося и педагога, психолога, тьютора (или иных сопровождающих его развитие лиц) в одной из ключевых точек развития субъекта учебной деятельности — учебном затруднении. Позиция педагога / психолога в работе с учебными затруднениями в этом случае смещается в сторону анализа субъективных процессов, а коррекционная работа строится на обучении учащегося в процессе консультирования анализу затруднений и способам их преодоления.

2. Психологическое затруднение в его деструктивном контексте существует и функционирует до тех пор, пока не станет объективированным и не будет преодолена фиксация субъекта на препятствии или внутриличностный конфликт и либидо субъекта не будет освобождено от сил торможения.

3. Обращение учащегося с затруднениями различной природы и содержания за психолого-педагогической консультацией рассматривается не как его дисциплинарное наказание или постановка «педагогического диагноза», а как возможность психолого-педагогического сопровождения его развития, активизация субъектной позиции. Отличия в работе психолога, педагога, тьютора с учебными затруднениями учащихся заключаются в степени ее интенсивности и сделанным акцентом на различных сферах деятельности.

В рамках образовательного процесса важно учитывать условия, при которых учебное затруднение начинает реализовываться в деструктивном ключе и разрушать нормальное протекание учебной деятельности субъекта, что требует дополнительных психолого-педагогических исследований и построения моделей социально-психологической работы и консультирования учащихся с учебными затруднениями. Включение и интеграция психодинамических подходов является хорошей перспективой в исследовании психологических проблем обучения и образования как обширной социальной среды развития и может стать хорошей основой для прикладных разработок, касающихся не только когнитивной сферы человека, но и в целом его социального развития.

131. Сироткин С. Ф., Чиркова И. Н.

Ижевск

**ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Понятие привязанности, введенное Джоном Боулби, определяется им как склонность индивида к эмоциональной близости и контакту с фигурой привязанности, то есть лицом, которое предоставляет заботу. Привязанность в данном случае можно понимать как свойство индивида притягиваться к значимому объекту и цепляться за него, фактически обеспечивая некоторое социальное взаимодействие.

Нам представляется интересным рассмотреть понятие привязанности в контексте социального пространства, обозначив функцию привязанности в формировании и развитии субъектности индивида.

Мы предполагаем, что социальное пространство нелинейно, оно имеет некоторую кривизну. Данное предположение позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что привязанность может быть определена как характеристика этой пространственной кривизны, — это свойство не столько индивида, сколько пространства, в которое попадает индивид в процессе социального взаимодействия (в данном случае в процессе стремления к фигуре привязанности). В рамках обсуждаемой теоретической модели социального пространства центром притяжения индивидов, по-видимому, является точка предельной субъектности, которая втягивает их.

По мнению Дж. Боулби, для ребенка фигурой привязанности обычно является мать, поскольку она способна к предоставлению адекватной заботы. Поведение привязанности в концепции Дж. Боулби является инстинктивным: у ребенка сразу после рождения проявляется инстинкт самосохранения, который запускает у его матери инстинктивное родительское поведение (материнский инстинкт). Привязанность, таким образом, является воплощением генетически заданных поведенческих форм, которые актуализируются в процессе социального взаимодействия.

Если рассматривать концепцию привязанности через призму психоаналитической теории З. Фрейда как некоторой теории относительности, можно увидеть, что поведение привязанности проявляется как поиск индивидом своей субъектности в Другом. Ребенок в матери пытается обнаружить собственную субъектность. Мать физически, натурально воплощает в ребенке свою субъектность, при этом, осуществляя себя как женщина, способная породить субъекта. Стремление матери и ребенка обрести субъектность, по-видимому, определяет силу их притяжения друг к другу, но это стремление не является их свойством воспринимать друг друга.

В данном контексте понятие импринтинга, которое Дж. Боулби использует в качестве аналогии привязанности, можно было бы толковать следующим образом. Объект, который запечатлевается в процессе импринтинга, имеет некоторое пространственное свойство, — он двигается, следовательно, может быть в разных точках. Основываясь на предположении, что в социальном пространстве существует динамика движения объектов, импринтинг — это стремление индивида двигаться по криволинейной плоскости к центру, в котором находится максимально активный двигающийся объект. По-видимому, привязанность выполняет в данном контексте функцию притяжения к точке предельной субъектности, становясь некоторой динамической силой, возникающей между индивидами. Возможно, что динамической силой противоположной привязанности является агрессивность, поскольку посредством данной тенденции психического происходит удерживание целостности границ субъектности. Агрессия препятствует полному слиянию индивидов в точке предельной субъектности, способствуя обнаружению собственной субъектности индивида в самом агрессивном акте.

Мы предполагаем, что в рамках социального пространства существуют два основных типа траектории обращения к источнику субъектности. Каждая из траекторий выстраивается согласно определенному стилю привязанности, которые выделяются в теории Дж. Боулби.

Первый тип траектории, соответствующий надежному стилю привязанности, по-видимому, характеризуется низкой степенью кривизны социального пространства. Индивид движется по данной траектории постепенно, уверенно, удерживая определенную дистанцию с фигурой привязанности. В результате этого движения, рассматриваемого нами как проявление надежности привязанности, индивид достаточно быстро сможет обнаружить собственную субъектность.

Второй тип траектории обращения к субъектности, соответствующий, на наш взгляд, тревожному стилю привязанности, отличается высокой степенью кривизны социального пространства. Возможно, индивид движется по этой траектории хаотично, неуверенно, делая остановки и не удерживая дистанцию с фигурой привязанности. Предполагается, что следствием такого дезорганизованного движения является переживание индивидом недостаточной субъектности, а иногда и полное отсутствие возможности ее обретения.

Таким образом, привязанность можно назвать характеристикой кривизны социального пространства, которая показывает нелинейность движения объектов, а, следовательно, вариативность траектории субъектного взаимодействия.

УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ ¹

- Агафонова А. А. — 250
Агафонова С. Г. — 114
Акопов Г. В. — 19
Алишев Б.С. — 21
Антопольская Т. А. — 152
Атагунов В. И. — 196
Баглюк А. А. — 136
Базиков М. В. — 24
Банникова Т. М. — 176
Баранов А. А. — 71
Баранова З. Я. — 167
Бардышевская М. К. — 95
Барсукова С. А. — 105
Батакова Н. В. — 172
Бахаровская Е. И. — 197
Беляничева С. В. — 169
Бочарова Е. Е. — 129
Бражник Ю. В. — 264
Бутолин С. Г. — 102
Бушмакина О. Н. — 269
Варначева А. Г. — 206
Васильева Т. Н. — 109
Васюра С. А. — 192
Гайворонская А. А. — 124
Галанина Н. В. — 279
Гребенкин Д. Ю. — 223, 296
Григорьева М. В. — 150
Гриценко В. В. — 264
Гриценко С. В. — 136
Губина С. Т. — 100
Данилова Е. А. — 79
Диева А. — 293
Дубовицкая Т. Д. — 212
Егоренков Д. В. — 158
Елизаров С. Г. — 157
Елизарова З. А. — 209
Жиенбаева Н. Б. — 93, 103
Жукенова Г. Б. — 125
Журавлев А. Л. — 11
Захаров М. Г. — 250
Зотова Н. Г. — 158
Ильясова Э. Н. — 147
Казакова Т. В. — 75
Казарина Н. Г. — 227
Калашникова О. Н. — 81
Калимуллина Н. В. — 250
Калинина И. А. — 221
Калюжный А. А. — 62
Караваева И. А. — 171
Карпец Е. В. — 265
Кашапов А. С. — 203
Кенбаева Л. А. — 91
Кимайкин С. И. — 164
Киселева М. А. — 99
Ковалева Н. А. — 259
Козлов В. В. — 29
Комадорова И. В. — 182
Константинов В. В. — 259
Коптева Н. В. — 290
Королев С. В. — 243
Кропачева М. Л. — 200
Крылова А. В. — 188
Кузнецов И. В. — 262
Кузьмина О. В. — 64
Кузьмина Т.П. — 140
Кумышева Р. М. — 59
Купрейченко А. Б. — 11
Купчинаус С. Ю. — 219
Кусаинов А. К. — 186
Лабунская В. А. — 68
Лазарев А. А. — 86
Лаптева Д. С. — 77
Ласонен Й. — 253
Левченко Е. М. — 189
Леонов Н. И. — 7, 97
Леонова И. Ю. — 52
Лунева О. В. — 46
Лучшева Л. В. — 267
Львов Д. Е. — 73
Мазиллов В. А. — 24, 26
Мамбеталина А. С. — 191
Мамирова К. Н. — 186
Маслов Е. Б. — 212
Махмутова Р. К. — 245
Мельникова М. Л. — 288
Мерзлякова Д. Р. — 81
Миляева Е. Г. — 76
Миронова Т. И. — 35
Митина Н. Г. — 285
Морозов А. В. — 114, 131, 209, 232
Мурзина Г. А. — 225
Мухачева Е. В. — 179
Нагайченко Н. Н. — 168
Некрасова Е. В. — 112
Никитина Е. В. — 89
Никитов Н. И. — 131
Овечкин В. П. — 39, 144, 160
Овсянникова Т. В. — 201
Оганезова А. Р. — 93
Опарин А. И. — 163
Павлова И. В. — 132
Пацевич М. С. — 57
Пацыба В. И. — 239
Перешеина Н. В. — 235
Петрова Л. Е. — 232
Петрова Н. С. — 271
Платонова С. И. — 282, 284

¹ После фамилии автора указан номер страницы.

- Плетников А. И. — 102
Пономарев М. А. — 221
Причинин А. Е. — 144
Прыгин Г. С. — 225
Пчельникова О. А. — 97
Рахманкулова С. А. — 57
Рогов А. В. — 237
Рылова Л. Б. — 216, 223
Савченко Н. А. — 195
Сайтаева Т. И. — 276
Семёнова А. А. — 281
Семин Ю. Н. — 172
Семина Н. П. — 248
Семкова М. П. — 81
Сергеев С. Ф. — 33
Сироткин С. Ф. — 223, 288,
294, 298
- Смирнова А. Е. — 258
Соина И. А. — 44
Соколова Е. С. — 126
Соловьев Г. Е. — 67
Сунцова Я. С. — 229
Суслина А. В. — 138
Ташимова Ф. С. — 48
Тесленко А. Н. — 117
Тихонова Е. В. — 79
Тюкалова Н. В. — 154
Узлов Н. Д. — 289
Уракова В. С. — 284
Утехина А. Н. — 213
Фетискин Н. П. — 35
Фиофанова О.А. — 140
Хакимов Э.Р — 253
Харитоновна А. С. — 87
- Хотинец В. Ю. — 255
Хрусталева В. А. — 36
Черемных М. П. — 223
Чиркова И. Н. — 298
Чуб Я. В. — 211
Шакирова Н. — 109
Шалабаева Л. И. — 103
Шамионов Р. М. — 50
Шаповал И. А. — 42
Шепелева С. В. — 108
Шикалова Т. Н. — 174
Шрейбер Т. В. — 240
Шустова Н. Е. — 99
Яндараева И. С. — 274
Яценко А. Ф. — 205

Lingua Socialis

Под редакцией Н.И.Леонова

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА

Выпуск 3

Часть I

Корректурa — Т.С. Привалова
Компьютерная верстка — Е.В. Ижболдина
Дизайн обложки — Е.В. Ижболдина

Сдано в производство 04.05.2008. Печать офсетная.

Гарнитура Arial. Формат 70x100/16

Заказ № . Тираж 150 экз.

Издательский дом «ERGO»

<http://www.ergo-izhevsk.ru>

Отпечатано с оригинал-макета заказчика
Типография ГОУ ВПО «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1