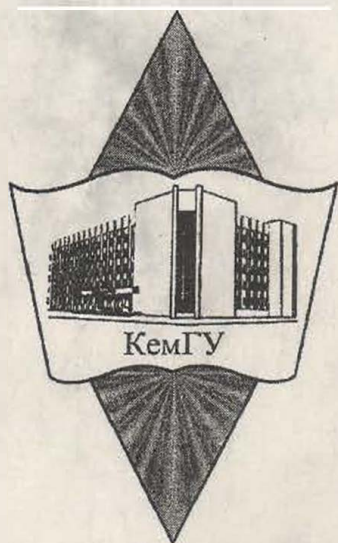


ВЕСТНИК

BULLETIN

**КЕМЕРОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**



Серия: ПСИХОЛОГИЯ

Выпуск 1 (29)

**OF KEMEROVO
STATE UNIVERSITY**

Series: PSYCHOLOGY

Issue 1 (29)

**КЕМЕРОВО
2007**



ВЕСТНИК КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 1 (29) 2007. Издаётся с 1999 г.

**Журнал теоретических
и прикладных исследований
Выходит 1 раз в квартал**

СОДЕРЖАНИЕ

Редакционная коллегия:

Поварич И. П., д-р экон. наук, профессор, академик МАН ВШ (главный редактор);
Невзоров Б. П., д-р пед. наук, профессор, академик МАН ВШ (зам. главного редактора);
Рябова М. И., канд. хим. наук, ст. науч. сотр. (ответственный секретарь).

Члены редколлегии:

А. А. Араева, д-р филол. наук, профессор;
К. Е. Афанасьев, д-р физ.-мат. наук, профессор;
В. В. Бобров, д-р ист. наук, профессор;
В. А. Волчек, канд. ист. наук, доцент;
Н. Н. Данилов, д-р физ.-мат. наук, профессор;
В. В. Желтов, д-р филос. наук, профессор;
Э. М. Казин, д-р биол. наук, профессор;
Н. Э. Касаткина, д-р пед. наук, профессор;
Б. П. Невзоров, д-р пед. наук, профессор;
Е. А. Пименов, д-р филол. наук, профессор;
И. П. Поварич, д-р экон. наук, профессор;
А. С. Поплавной, д-р физ.-мат. наук, профессор;
М. И. Рябова, канд. хим. наук, доцент;
Б. А. Сечкарёв, д-р хим. наук, профессор;
В. П. Щенников, д-р филос. наук, профессор;
Н. А. Юркевич, канд. юрид. наук, доцент;
М. С. Яницкий, д-р психол. наук, профессор.

Ответственные за выпуск:

Б. П. Невзоров, д-р пед. наук, профессор, первый проректор КемГУ;
М. И. Рябова, канд. хим. наук, зав. отделом аспирантуры и докторантуры КемГУ.

Редактор выпуска – З. А. Кунашева.
Компьютерная верстка – В. А. Шерина.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гольдшмидт Е. С.</i> Системная организация функций в ходе адаптации и роль в этом процессе асимметрии мозга	3
<i>Григорьева О. Ф.</i> Поисково-исследовательская деятельность как вид познавательной деятельности личности	9
<i>Маханькова Н. А., Морозова И. С.</i> Особенности речевой деятельности шорцев в условиях билингвизма	14
<i>Морозова И. С., Бугакова Е. О.</i> Совместная мыслительная деятельность и ее применение в практике обучения	20
<i>Сизикова Н. В., Иванов М. С.</i> Проблемы изучения готовности к спортивной деятельности в психологии	25
<i>Субботина Л. Г.</i> Теоретические подходы к понятию «одаренность»	29

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Аргентова Т. Е., Тополова Е. В.</i> Копинг-стратегии старшеклассников с разными личностными свойствами	34
<i>Белогай К. Н., Алферова Ю. С.</i> Формирование представлений об отцовстве в период ранней взрослости	38
<i>Богомолов А. М., Хохлова К. А.</i> Соотношение адаптационного и саногенного потенциалов личности в контексте неоабилитации наркозависимых	41
<i>Будич Н. Ю.</i> Особенности уверенности в себе людей с ограниченными возможностями	44
<i>Горбунова Г. П., Козловская Н. А.</i> Нравственное становление личности школьника	48
<i>Мартынова Т. Н.</i> Некоторые аспекты феномена жизненного самоопределения личности в системе родственных понятий	55
<i>Полетаева А. В.</i> Исследование смысловых характеристик переживания посттравматического стресса	59
<i>Портнова А. Г., Холодцева Е. Л.</i> Взаимосвязь личностной и профессиональной зрелости специалиста	65
<i>Серый А. В.</i> Динамические аспекты функционирования системы личностных смыслов в контексте возрастного развития	72
<i>Теплинских М. В., Портнова А. Г.</i> Теоретические подходы к изучению профессионального самосознания субъекта деятельности в период взрослости	77
<i>Утюганов А. А.</i> Ценностно-смысловые составляющие последствий боевого стресса	81
<i>Федотова Л. М.</i> Теоретические подходы к проблеме формирования профессиональной идентичности	84

Печатается по решению научно-методического и редакционно-издательского советов ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». Выходит 1 раз в квартал.

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Адрес редакции: 650043, ул. Красная 6, к. 213, редакция журнала «Вестник Кемеровского государственного университета».

Телефон: (3842)58-13-01,

факс (3842)58-38-85,

E-mail: pevzorgov@kemsu.ru

Журнал зарегистрирован в Сибирском окружном межрегиональном территориальном управлении Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Регистрационный номер ПИ 12-2098

Со второго полугодия 2004 г. на «Вестник КемГУ» открыта подписка. Подписной индекс 51944.

ISBN 978-5-8353-0584-1

© ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», 2007.

Подписано к печати _____

Формат А 4.

Печать офсетная.

Бумага Sveto Copy.

Усл. печ. л. – 23.

Уч.- изд. л. – 21.7.

Тираж 500 экз.

Заказ № _____

Отпечатано в ООО «Компания «ЮНИТИ».

650099, Кемерово,

ул. Островского, 15.

Лицензия ПЛД 44-27

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Булдыгина Л. М. Мониторинг как средство управления профессиональным развитием педагогов	89
Крецан З. В. Дисциплина «Инженерная психология и эргономика» как условие профессионального развития будущего психолога	95
Мещерякова С. Б. Социально-педагогическая поддержка учащихся вечерних школ	100
Симкин М. Ф. О выборе профессии и трудоустройстве выпускников коррекционной школы восьмого вида	106

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Аргентова Л. В. Особенности отношений с мужьями жен из неполных родительских семей	109
Браун О. А. К вопросу о культурноспецифических особенностях процесса социализации	117
Воробьева Н. А., Козлова М. Г. Исследование структурных компонентов корпоративной культуры (на примере студенческой субкультуры социально-психологического факультета Кемеровского госуниверситета)	125
Горбатова М. М., Ниништыль В. В. Самооценка характера трудовой деятельности как фактор социально-психологической дифференциации рабочих	129
Канаева Т. В. Социальная идентичность молодежи	134
Кригер Г. Н. К вопросу об этническом самосознании	138
Яницкий М. С., Браун О. А. Ценностная детерминация отношения к власти	143

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Большакова М. Н. Технологии социальной работы в системе социальных технологий	151
Гребчук К. М. Представления студентов о профессионально-личностных качествах специалиста по социальной работе	155
Григорьева Е. В., Хакимова Н. Р., Терпугова О. В. Особенности образа будущей профессии у студентов специальности «социальная работа»	160
Дранишников С. А. Индивидуально-личностные детерминанты принятия решения на этапе возникновения проблемной ситуации	167
Кривцова Е. В. Психолого-педагогические условия формирования толерантности у будущих специалистов по социальной работе	171
Морозова Н. И. Профессиональная компетентность и кадровая безопасность в системе подготовки специалистов по социальной работе	176
Филатова Е. В. Традиции и инновации в деятельности социальных служб – проблемы качества обслуживания ...	177
Авторы выпуска	180
Правила оформления статей в «Вестник КемГУ»	183

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 612.821

СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ В ХОДЕ АДАПТАЦИИ
И РОЛЬ В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ АСИММЕТРИИ МОЗГА

Е. С. Гольдшмидт

Адаптация как системный процесс

Термин «адаптация» определяется в литературе следующим образом: «... – процесс приспособления организмов или популяций... к изменившимся условиям (функционирования). В основе адаптации человека... совокупность морфофизиологических изменений, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды – гомеостаза» [21, с. 3].

Можно выделить две основных формы адаптации:

1) *адаптациогенез* – филогенетическая перестройка морфофизиологических структур в процессе постепенного приспособления к медленно меняющимся условиям, закрепленная генетически;

2) *адаптациоморфоз* – изменение структуры организма в процессе онтогенеза в рамках нормы реакции, установленной генетически и выражающейся в фенотипе, позволяющее сохранять свои функции при кратких сильных или слабых длительных изменениях среды.

Если пределы изменения структуры под действием факторов среды превышены (превышена личная норма реакции), то нарушаются структурно-функциональные связи и либо теряется возможность функционирования, либо оно не возвращается к норме при возврате к старым условиям. Эта разница в функционировании может быть интерпретирована как цена адаптации, дезадаптация, дисфункция. Нарастание таких изменений ведет к патологии, изначально проявляющейся в виде распада структурных связей и смены нормы реакции с переходом от адаптационных к *компенсационным* механизмам. В случае отказа компенсационных механизмов и нарушения функций органа или всего организма последний переходит в стадию болезни [9].

Процесс адаптации, его внутренние особенности могут изучаться с позиции «черного ящика» или с позиции системного подхода. В первом случае обычно рассматриваются конкретные «внешние» параметры (переменные) организма без учета их внутренней связи или когда эта связь эволюционно жестко установлена и переменные являются ее однозначными маркерами (вариант – «белый ящик»). Но с повышением уровня организации и, особенно у человека, сложности функциональных органов и количества отображающих их параметров приходится использовать второй подход, ориентированный на анализ структуры связей. Главным методом здесь выступает корреляционный анализ. В процессе адаптации в первую очередь происходит именно изменение связей между системами, элементами систем, между функциями, которые формируют то,

что А. А. Ухтомский [32] назвал «функциональным органом», а Л. С. Выготский – «психическим органом» [10]. При этом в процессе его формирования можно выделить более жесткие, устойчивые, видоспецифичные связи и более гибкие, «менее существенные», ситуативные, индивидуальные [3; 6; 9; 29; 34].

В рамках данного подхода различные стадии адаптации могут быть охарактеризованы относительными изменениями структуры, силы и знака корреляционных связей ключевых показателей. Различными авторами показано, что в состоянии расслабленности, покоя и комфорта наблюдается падение силы и числа корреляций в изучаемых функциональных системах (ФС). С ростом напряжения их сила и число закономерно изменяются [21; 22].

При анализе структуры ФС необходимо рассматривать два типа связей – субординационные (иерархические, вертикальные, межсистемные) и координационные (горизонтальные, внутрисистемные). Взаимосвязи первого типа отражают уровень целостности, высшие механизмы организации функционирования, тогда как взаимосвязи второго – местные, органо-специфические взаимодействия [2; 33]. Такой подход позволяет более четко характеризовать как отдельные фазы, состояния адаптации, так и возможные переходы между ними, не впадая в зависимость от конкретных переменных. Способность конкретных переменных отражать различные аспекты ФС постулируется в системном подходе как свойство мультипараметричности или голографичности [23; 30].

В последние десятилетия для оценки сложных и сверхсложных систем и их связей в рамках синергетического подхода появляются новые интегральные критерии, характеризующие такие системы с точки зрения так называемой фрактальности: степени упорядоченности – хаотичности, самоподобия и организованности [24]. Для характеристики системы связей используются параметры их фрактальной размерности, причем можно выделить как структурную (гомеостатическую, циклическую), так и иерархическую (пространственную) размерности, что соответствует вышеприведенной классификации типов связей [4; 20].

Отдельной проблемой является классификация стадий адаптации. На сегодняшний день можно выделить около десятка подходов к этой проблеме, которые во многом пересекаются и вместе описывают некоторый континуум состояний [8]. При этом за основу легче всего принять модель [27], как наиболее разработанную к настоящему времени и

сложную, охватывающую множество состояний – от дискомфорта до терминальной фазы. Необходимо отметить, что неспецифической концепции Г. Селье противостоит «узко-специфическая» концепция Р. Лазаруса [19], но в рамках системного подхода они достаточно успешно дополняют друг друга – каждая, по мнению В. И. Медведева, описывает наиболее успешно отдельные фазы процесса [21].

Итак, синтезируя основные концепции, можно выделить следующие фазы развития процесса адаптации:

1) реакция тревоги – первичный ответ по Кэннону, Селье, 1 степень состояния напряжения по Косицкому;

2) реакция активации по Гаркави, повышение резистентности по Селье, 1 и 2 фазы по Медведеву, 2 степень напряжения, стеническая отрицательная эмоция по Косицкому, компенсация по Воложину, Субботину;

3) срыв адаптации по Медведеву, 3 степень напряжения, астеническая отрицательная эмоция по Косицкому;

4) стадия поиска специфической ФС по Медведеву;

5) стадия адаптации, реакция тренировки (или привыкания по Гаркави);

6) стадия истощения по Селье, 4 степень напряжения, невроз по Косицкому [12; 18].

Каждой из этих стадий должна приблизительно соответствовать определенная картина связей в ФС – их количество, сила, соотношение вертикальных и горизонтальных связей и их сложность. Поиск конкретных градаций этих параметров – видимо дело будущего, но некоторые модели такого рода уже достаточно подробно разработаны [25]. Одной из таких моделей является физическая нагрузка, предъявляемая на разных стадиях адаптации в разных объемах, а также влияние вредных экологических факторов и тяжелого труда [13; 29; 33]. Во всех случаях с увеличением длительности или силы воздействия обнаружена примерно одна и та же тенденция – рост числа корреляций, отражающий (видимо) цену адаптации в виде согласованных изменений ключевых параметров [17]. При этом у менее тренированных (менее адаптированных) этот рост происходит быстрее. При дальнейшем увеличении нагрузки у них раньше включаются более централизованные уровни регуляции [5].

У более тренированных в состоянии устойчивой адаптации несколько уменьшается число связей и при этом растет доля отрицательных (гомеостатирующих) связей, что, видимо, соответствует повышению эффективности и уменьшению цены адаптации [34]. В этой фазе могут наблюдаться циклические (с течением времени или ростом нагрузки) колебания числа связей, отражающие процессы поиска более эффективных функциональных систем (органов).

Наиболее сильно уменьшаются при адаптации вертикальные (иерархические) связи, что свидетельствует о снижении нагрузки на регуляторные системы и уменьшении цены. Цена адаптации может

быть измерена числом и силой корреляций [21], так как любая линейная связь изменений в организме свидетельствует (через дисперсию) о переносе энергии и мощности процессов. Истощение ресурсов, перегрузка, переутомление и отказ от функционирования предваряется резким увеличением числа всех связей, а затем сменяется их распадом, часто с инверсией знака и выделением небольшого количества сверхсильных связей. В обоих случаях это резко ограничивает количество степеней свободы и эффективность, а цена непомерно растет [29; 33]. Одной из интегральных оценок структуры функциональной системы может являться так называемая фрактальная или корреляционная размерность, отражающая степень упорядоченности или, наоборот, хаотичности ее связей. Исходя из литературных данных по величине фрактальной размерности, можно косвенно оценить состояние ФС и даже преобладающий в этом состоянии эмоциональный тон [4].

Роль асимметрии мозга в ходе адаптации

Что касается изучения ФС с позиций асимметрии, то в доступной литературе были обнаружены только работы по изучению динамики корреляций параметров ЭЭГ при решении различных задач людьми в зависимости от некоторых параметров их латеральности (чаще – «рукости» или коэффициента правого уха). Среди наиболее значительных результатов можно указать на существенные отличия силы и числа корреляций параметров ЭЭГ при доминировании полушарий: левое усиливает дифференцированность и силу связей внутри и между обоими полушариями, а правое – усиливает диффузность этих связей и ослабляет межполушарные взаимодействия [7]. Установлено, что для нормальной работы головного мозга необходим оптимальный уровень межполушарной асимметрии, которому соответствует оптимальный уровень корреляций параметров ЭЭГ [15].

В связи с вышесказанным, целью нашего исследования было обнаружение взаимосвязи структуры корреляционных связей различных показателей с асимметрией мозга в ходе социальной адаптации у детей школьного возраста.

Методы исследования

Для выявления связи асимметрии мозга со структурой ФС были обследованы группы детей школьного возраста: младших школьников из традиционных и развивающих классов (103 человек); подростков из традиционных классов, а также подростков с диагнозами алкоголизм, наркомания и обвиненных в различных правонарушениях (125 человек); старшеклассников, обучающихся в традиционных и профильных классах (129 человек).

Для оценки асимметрии мозга использовалась батарея из 30 тестов, позволяющих оценить индивидуальный профиль асимметрии в виде соотношения сенсорной – СА и моторной – МА асимметрий.

Для оценки психоэмоциональной сферы использовался тест Люшера. По результатам двух предъявлений рассчитывались следующие индексы: гетероавтономность, концентричность, вегетатив-

ный баланс, личностный баланс, работоспособность, психосоциальная адаптация, ситуативный стресс, личностный стресс, устойчивость выбора [1; 28].

Темперамент исследовался с помощью теста Ганса Айзенка. В связи с возрастными особенностями испытуемых в различных группах использовались разные варианты теста – (EPI, EPQ, PEN).

Для оценки бессознательной сферы и психосоматического компонента психики применялся Янтра-тест [26]. Основой метода является описанная в литературе связь между активностью ретикулярной формации ствола мозга и особенностями подкорковой, инстинктивной деятельности [14; 16]. Испытуемым предлагается 7 цветных карточек размером 5 x 5 см. с изображением соответствующих медитативных образов. Результаты 1-го и 2-го выборов записываются в том же порядке, что и в тесте Люшера. Интерпретация происходит согласно концепции В. И. Гарбузова – по 7 балльной шкале оценивалась активность семи основных инстинктов [11].

Структура связей в ФС оценивалась следующим способом. Подсчитывалось общее и удельное (по отношению к числу параметров) количество достоверных корреляций между одноуровневыми (внутри одной методики) и разноуровневыми (относящихся к разным методикам) показателями. Далее вычислялось общее количество внутриуровневых и межуровневых корреляций как для каждой группы показателей, так и для всех вместе (всей матрицы). Все полученные числа сводились в общую для каждой группы таблицу, показывающую суммарное напряжение ФС и относительное участие в ней связей различных уровней, соотношение вертикальных и горизонтальных связей.

Фрактальная (структурная) размерность матрицы корреляций вычислялась по методике, предложенной А. и М. Либерманами и И. Пригожиным [20; 24]:

$$D(S) = \ln(N)^{\Sigma r} / \ln(\epsilon)^{P_i},$$

где $D(S)$ – структурная размерность; N – количество примененных методов исследования, блоков параметров; Σr – количество достоверных корреляций;

ϵ – размер фазового пространства, количество минимальных элементов для его заполнения, обычно – 3; P_i – количество показателей изучаемой системы.

Пространственная размерность корреляционной матрицы рассчитывалась по методу Кантора:

$$D(P) = \ln(N \cdot n \cdot 3.0)^{\Sigma r} / \ln(\epsilon \cdot m)^{P_i},$$

где $D(P)$ – пространственная размерность; p – количество аттракторов, количество узлов корреляций (пучков на параметрах); m – количество блоков методов исследования, имеющих аттракторы; прочие обозначения см. в предыдущей формуле.

Результаты исследования

Общее число достоверных связей в матрицах корреляции и соотношение количества вертикальных и горизонтальных связей у всех исследованных групп школьников отражено в таблице 1. Оче-

видно, что с возрастом и усложнением школьной программы растет как отношение вертикальных связей к горизонтальным, так и общее их число. Практически все виды дезадаптации сопровождаются падением данных показателей. Соотношение количества связей в корреляционных матрицах исследованных показателей также отражено на рис. 1. Отчетливо видно, что у наиболее успешных школьников различных возрастов (классы развития, профильные старшие классы) наблюдается оптимальное соотношение автономности систем (количество горизонтальных связей) и степени централизации (количество вертикальных), что отражается в близости их соотношения к единице. Исключением из этого правила являются старшие школьники из естественнонаучных классов (это может быть связано с усложнением структуры ФС) и мальчики, обвиненные в убийстве (это может отражать сильную перегрузку их ФС, связанную с хроническим стрессом).

Интересно отметить, что у подростков-алкоголиков и младших школьников из классов коррекции соотношение связей близко и характеризуется малостью вертикального компонента. Показано, что даже после месячного воздержания от алкоголя у больных алкоголизмом фиксируется нарушение когнитивных процессов, выражающееся прежде всего в замедлении реакций, ухудшении запоминания и падении продуктивности памяти и воображения. При этом наблюдается ухудшение многих показателей примерно в 2 раза, что соответствует уменьшению в этой группе общего числа связей в ФС. Но и дети из классов коррекции отличаются сходными особенностями.

Показатели размерности корреляционной матрицы более наглядно отражают ее сложность и организованность. Из таблицы 2 видно, что у большинства социально адаптированных детей общая сложность системы связей (структурная размерность) больше единицы и наблюдается устойчивая тенденция роста обеих размерностей пропорционально уровню подготовки и успешности учеников. При этом структурная размерность отражает степень устойчивости, замкнутости, гомеостатичности, число периодических (циклических) подсистем регуляции, а иерархическая – относительное число уровней управления, их иерархию [31]. Некоторое удивление вызывает большая величина структурной размерности у подростков-убийц и воров, но это может отражать сложность (хаотичность) их моделей поведения. Более показательна величина иерархической размерности, но и здесь есть отклонения от прямой закономерности – у наркоманов, грабителей и убийц-мальчиков эта величина очень высока. Возможно, что эти дети имеют хаотичную иерархическую структуру, позволяющую им адаптироваться в своей особой, трудно предсказуемой среде.

Таблица 1

Соотношение количества вергикальных и горизонтальных связей параметров у школьников различного возраста в зависимости от особенностей обучения и поведения

Группы		Отношение числа вертикальных к числу горизонтальных связей	Отношение общего числа связей к числу параметров
Младшие школьни-ки	Коррекционное обучение	0,19	3,33
	Традиционное обучение	0,57	5,73
	Развивающее обучение	0,73	8,58
Старшие школьни-ки	Физико-математический профиль	1,02	10,2
	Традиционное обучение	1,3	7
	Естественнонаучный профиль	1,33	12,1
	Гуманитарный профиль	0,88	6,6
Подростки с деви-антным поведением	Опийные наркоманы	0,18	3,4
	Алкоголики	0,22	2,22
	Воры	0,34	4,99
	Грабители	1,95	8,5
	Убийцы-мальчики	0,91	15,5
	Убийцы-девочки	1,65	7,8

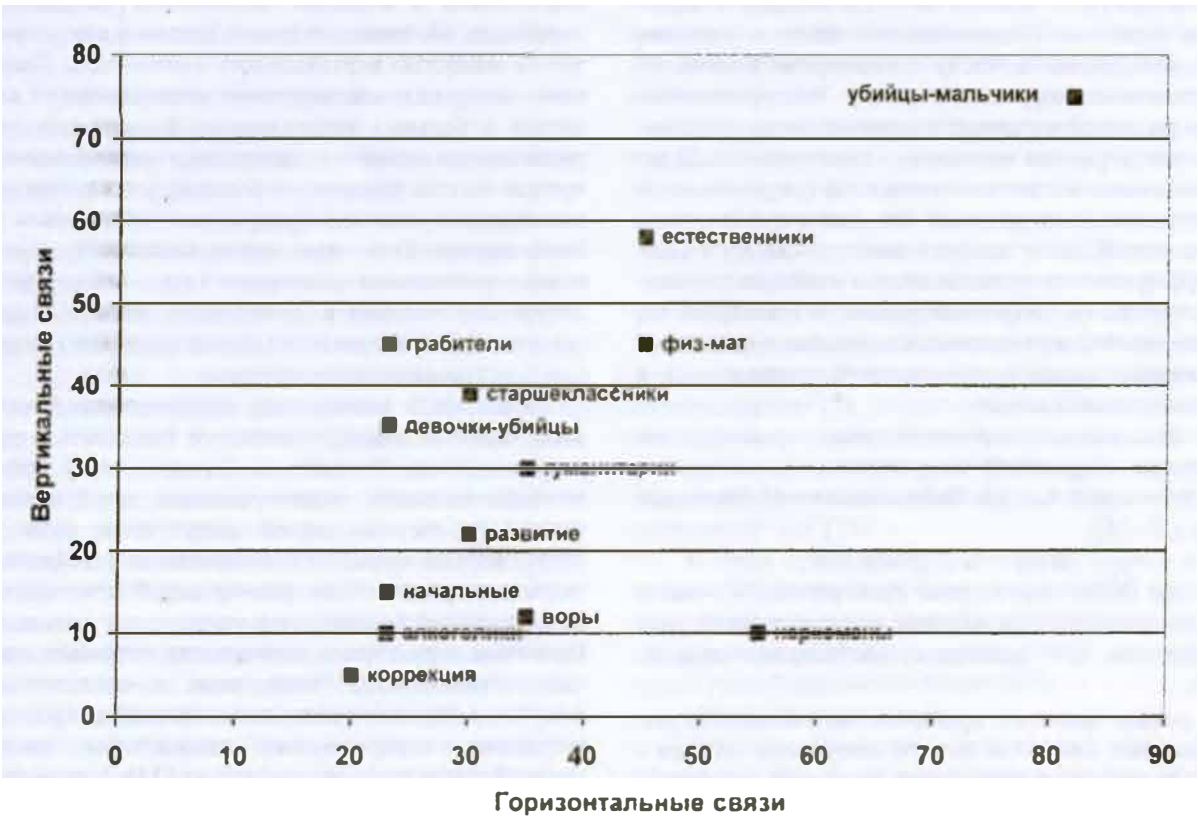


Рис. 1. Соотношение вертикальных и горизонтальных связей показателей у школьников разных групп

На рис. 2 представлены результаты исследования соотношения моторной и сенсорной асимметрий. Хорошо прослеживается общая тенденция – увеличение абсолютных значений асимметрий и их соотношения у успешных школьников. Эта тенденция резко нарушается у подростков-алкоголиков. Вероятно, здесь сказывается известный феномен сверхвыраженного правшества, приводящий к пере-

грузке и распаду ФС, формированию «туннельного восприятия». Многими исследователями обнаружено выраженное снижение активности правого полушария у алкоголиков, особенно в стадии абстиненции. Возможно, что у детей-наркоманов такого эффекта не наблюдается вследствие более высокой фрактальной размерности их функциональной системы.

Таблица 2

**Фрактальная размерность корреляционных плеяд у школьников различного возраста
в зависимости от особенностей обучения и поведения**

<i>Группы</i>		<i>Структурная размерность (Ds)</i>	<i>Иерархическая размерность (Dp)</i>
Младшие школьники	Коррекционное обучение	0,96	1,44
	Традиционное обучение	1,38	2,18
	Развивающее обучение	2	3,63
Подростки с девиантным поведением	Опийные наркоманы	1,44	4,34
	Алкоголики	0,62	1
	Воры-мальчики	1,24	1,86
	Воры-девочки	0,97	1,46
	Грабители	1,71	3,15
	Убийцы-мальчики	4,08	7,5
	Убийцы-девочки	1,61	2,95
Старшие школьники	Село, традиция	2,89	5,31
	Традиционное обучение	1,48	3,96
	Гуманитарный профиль	1,42	2,29
	Естественнонаучный профиль	2,22	3,85
	Физико-математический профиль	1,98	3,43

При сравнении структуры корреляций с величиной асимметрии оказалось, что параллельно росту абсолютных значений асимметрии (особенно ее парциальных величин) растет общее количество корреляций параметров и в основном за счет вертикальных связей. Это отчетливо проявляется в группах одного возраста. Например, у младших школьников с увеличением выраженности асимметрии и параллельным ростом учебной нагрузки общее количество связей увеличивается в 1,3-1,4 раза, а число вертикальных связей – в 2-3 раза. Сходные соотношения наблюдаются и при сравнении старшеклассников с различной специализацией обучения.

Особый интерес представляют группы девиантных детей, у которых наблюдаются как относительно высокие, так и низкие значения асимметрии. Оказывается, что общая тенденция в этих группах сохраняется, но четко выделяются два направления. В девиантных группах при сходной с контролем асимметрий количество связей также сходно, но резко уменьшено количество вертикальных связей (у алкоголиков – в 8, наркоманов – в 4 и у девочек с кражами – в 2 раза). Другое направление образуют только дети, склонные к насильственным формам поведения. У них непропорционально резко (в 2-4 раза) увеличивается количество общих связей с ростом асимметрии (кроме девочек, у которых асимметрия резко уменьшена) и в значительной степени этот рост происходит за счет вертикальных связей.

Очевидно, что наименьшая сложность саморегуляции (Ds) наблюдается у алкоголиков, детей из коррекционных классов и некоторых делинквентов, что подтверждает описанную во многих работах ригидность их поведения и регуляторных (адаптивных) возможностей. Резко отличается от них группа мальчиков-убийц, что соответствует хаотическому режиму работы их механизмов саморегуляции и не-

предсказуемости их поведения. Интересно, что у школьников-сельчан Ds также увеличена.

Количество иерархических уровней в ФС изменяется значительно сильнее, но сохраняется та же тенденция – ниже всего она у алкоголиков и в классах коррекции, затем идут некоторые делинквенты. Очень значительный рост Dp наблюдается у убийц и на селе. Учитывая явное преобладание асимметрии моторных зон над сенсорными и их меньшую общую выраженность по сравнению со старшеклассниками из профильных классов, это может свидетельствовать о формировании у убийц гипертимности, стеничности и высокой готовности к отрицательным аффектам, повышенной личностной гневливости, а также о повышении тревоги, беспокойства и стремлении снизить его путем вербальных рассуждений с формированием навязчивой фиксации [4].

Исходя из концепций доминанты и теории ФС, можно предполагать, что воздействие системообразующих факторов приводит к формированию устойчивых доминант в коре головного мозга, которые проявляются в выраженности общей и особенно частных асимметрий. В соответствии с этим формируются ФС, включающие местные, чаще жесткие, более устойчивые связи, нацеленные на узкую, локальную адаптацию. Вертикальные, централизованные связи участвуют в перестройке ФС и более целостной, системной адаптации к окружающей среде. Оптимальное соотношение этих связей и достаточное их количество позволяют эффективно действовать, уменьшая количество степеней свободы системы, но и давая возможность ее быстро перестроить [30].

Недостаточная (или избыточная) сформированность доминант приводит, в первую очередь, к слабому развитию межсистемных взаимодействий и, как следствие, – к признакам дезадаптации, кото-

и, как следствие, – к признакам дезадаптации, которая может выражаться как в употреблении компенсирующих агентов (группы аддиктов), так и в падении успеваемости и росте психофизиологического дисбаланса (группы с задержкой развития и неуспеваемостью). Столь же неблагоприятно чрезмерное

усиление доминант, сопровождающееся перегрузкой ФС-связями и резким перенапряжением регуляторных механизмов, что сопровождается повышением агрессивности и социальной дезадаптацией в группе делинквентов.

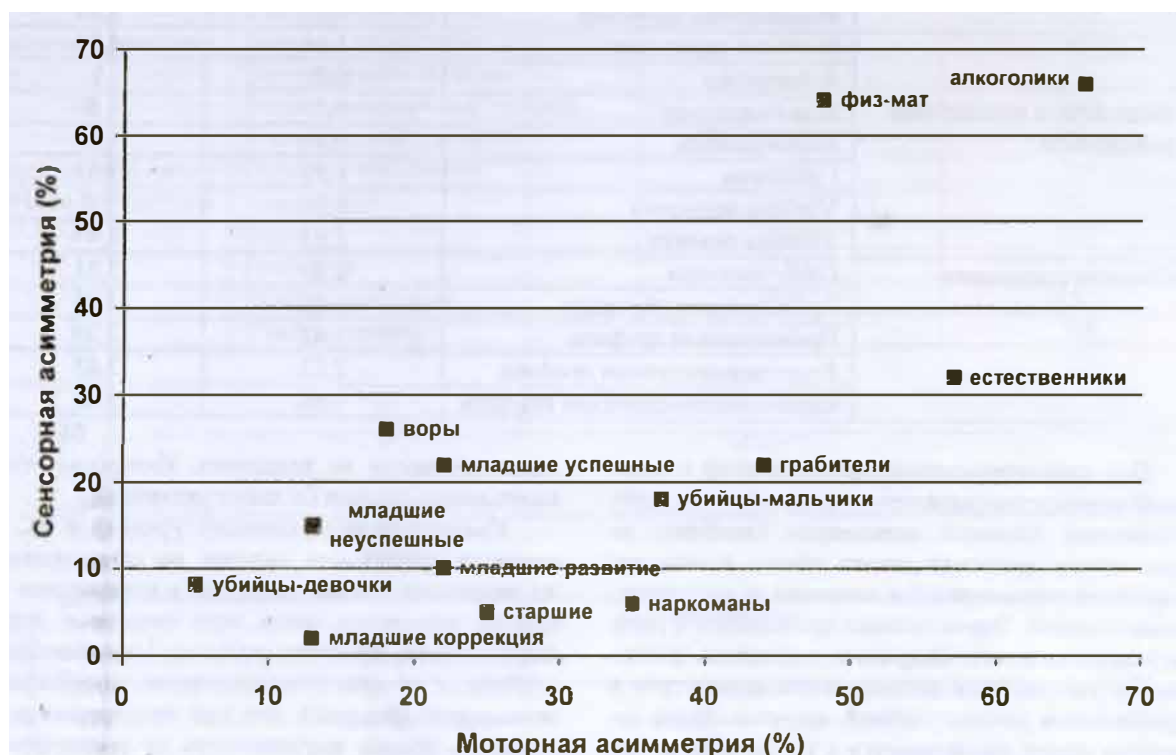


Рис. 2. Профиль (соотношение моторной и сенсорной) асимметрии школьников, обучающихся по различным программам и из групп с девиантным поведением

Таким образом, результаты данной работы позволяют сделать вывод о возможности выделения адаптивных фаз (состояний, типов) как по структуре корреляционных связей, отражающих структуру ФС, так и по комбинации и степени выраженности моторной и сенсорной асимметрий. Данные типы характеризуются различными стратегиями социальной адаптации и различной реактивностью психофизиологических механизмов.

Литература

- Аминев, Г. А. Математические методы в инженерной психологии: учеб. пособие [Текст] / Г. А. Аминев. – БГУ, Уфа, 1982. – С. 19 – 24.
- Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.
- Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин // Избран. труды. Философские аспекты теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – С. 49.
- Афтанас, Л. И. Эмоциональное пространство человека: психофизиологический анализ [Текст] / Л. И. Афтанас. – Новосибирск: СО РАМН, 2000. – 126 с.
- Баевский, М. Р. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе [Текст] / М. Р. Баевский, О. И. Кириллов, С. З. Кленкин. – М.: Наука, 1984. – 222 с.
- Бехтерева, Н. П. Здоровый и больной мозг человека [Текст] / Н. П. Бехтерева. – Л.: Наука, 1980.
- Болдырева, М. П. Межцентральные отношения ЭЭГ как отражение системной организации мозга человека в норме и патологии [Текст] / М. П. Болдырева // Высш. нервн. деят. – 2003. – Т. 53. – № 4. – С. 391 – 401.
- Васильев, Н. В. Общие подходы к проблеме адаптации [Текст] / Н. В. Васильев, Г. И. Коляда // Соврем. проблемы изучения и сохранения биосферы. – СПб.: Гидрометеоздат, 1992. – Т. 11. – С. 115 – 124.
- Воложин, А. И. Адаптация и компенсация универсальный механизм приспособления [Текст] / А. И. Воложин, Ю. К. Субботин. – М.: Медицина, 1987. – 177 с.

10. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: АПН, 1960.
11. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия [Текст] / В. И. Гарбузов. – СПб., 1994.
12. Гаркави, Л. Х. Адаптационные реакции и резистентность организма [Текст] / Л. Х. Гаркави, Е. Б. Квакина, М. А. Уколова. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1979. – 126 с.
13. Гедымин, М. Ю. Об интегральной оценке функционального состояния организма [Текст] / М. Ю. Гедымин // Физиология человека. – 1988. – Т. 14. – № 6. – С. 957 – 963.
14. Данченко, С. М. Принципиальные вопросы общей теории чакр и тантрическая концепция тела [Текст] / С. М. Данченко // Кармическая диагностика чакр. – М., 1994. – С. 3 – 96.
15. Жаворонкова, Л. А. Пространственная организация ЭЭГ у правшей и левшей при выполнении произвольных движений [Текст] / Л. А. Жаворонкова // Физиология человека. – 1992. – Т. 18. – № 6. – С. 5 – 15.
16. Каструбин, Э. М. Ключ к тайнам мозга [Текст] / Э. М. Каструбин. Изд. 2-е. – М.: Триада, 1995. – 239 с.
17. Капра, Ф. Паутина жизни [Текст] / Ф. Капра; пер. с англ. – М.: София, 2003. – 336 с.
18. Косицкий, Г. И. Превентивная кардиология [Текст] / Г. И. Косицкий. – М.: Медицина, 1987. – изд. 2-е. – 512 с.
19. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – Л.: Медицина, 1970.
20. Либерман, А. Регулярная и стохастическая динамика [Текст] / А. Либерман, М. Либерман. – М.: Мир, 1984. – 528 с.
21. Медведев, В. И. Адаптация человека [Текст] / В. И. Медведев. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
22. Панин, Л. Е. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении [Текст] / Л. Е. Панин, В. П. Соколов. – Новосибирск: Наука, 1981. – 180 с.
23. Прибрам, К. Языки мозга [Текст] / К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1975.
24. Пригожин, И. Термодинамическая теория структуры, стабильности и флуктуации [Текст] / И. Пригожин. – М.: Мир, 1973. – 120 с.
25. Рагульская, М. В. Влияние солнечных возмущений на функционирование и синхронизацию человеческого организма [Текст] / М. В. Рагульская, О. В. Хабарова, В. Н. Обридко, И. В. Дмитриева // Радиоэлектроника. – 2000. – № 10. – С. 42 – 51.
26. Рубис, С. В. Янтры и психодиагностика [Текст] / С. В. Рубис, Е. С. Гольдшмидт // Медико-биологические и психологические аспекты использования системы йоги для оздоровления человека в современных условиях: мат-лы Все-союзн. практ. конф. – М., 1989. – С. 64 – 66.
27. Селье, Г. На уровне целого организма [Текст] / Г. Селье. – М.: Наука, 1972. – 122 с.
28. Собчик, Л. Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера [Текст] / Л. Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2001. – 100 с.
29. Сорокин, А. П. Адаптация и управление свойствами организма [Текст] / А. П. Сорокин, Г. В. Стельников, А. Н. Вазин. – М.: Медицина, 1977. – 232 с.
30. Судаков, К. В. Системная организация функций человека: теоретические аспекты [Текст] / К. В. Судаков // Успехи физиол. наук, 2000. – Т. 31. – № 1. – С. 81 – 96.
31. Умрюхин, Е. А. Теория хаоса: преобразующая роль функциональных систем [Текст] / Е. А. Умрюхин, К. В. Судаков // Росс. физиол. журн. – 1997. – Т. 83. – № 5-6. – С. 190 – 203.
32. Ухтомский, А. А. Доминанта [Текст] / А. А. Ухтомский. – М.: Наука, 1966.
33. Фалалеев, А. Г. Взаимосвязь двигательных и вегетативных функций при физических нагрузках [Текст] / А. Г. Фалалеев // Физиология человека, 1988. – Т. 14. – № 2. – С. 263 – 271.
34. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 2-е изд. – 320 с.

УДК 159.922

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВИД ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

О. Ф. Григорьева

В научной литературе условно можно выделить два вида познавательной деятельности: репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую) [9].

На наш взгляд, наиболее глубоко анализ психологической структуры познавательной деятельности дан А. М. Матюшкиным [5, с. 5]. Так, анализируя репродуктивный тип познавательной деятельности, он отмечает, что:

в его основе лежат «адаптивные формы активности, а соответствующие им процессы вызваны многочисленными потребностями и теми видами мотивации, которые получили общую характеристику мотивации достижения»; психологическая регуляция репродуктивных актов осуществляется по принципу обратных связей, обеспечивающих оценку эффективности достижения цели, знание правильности выполнения действия, решение задачи;

- репродуктивная познавательная деятельность личности направлена на формирование многочисленных стереотипов поведения, навыков, привычек, установок, составляющих основу стандартных форм поведения и деятельности.

Репродуктивная деятельность характеризуется восприятием, пониманием и усвоением знаний в той же системе и том же объеме, как они заложены в источнике учебной информации. При этом воспроизведение знаний осуществляется в той же форме, в какой они усваивались.

Этот вид познавательной деятельности, по мнению А. М. Матюшкина, служит основанием количественного и качественного накопления субъектом знаний о предметах и явлениях объективного мира, помогает усваивать способы приобретения новых знаний и обеспечивает продвижение от незнания к знанию. Репродуктивная познавательная деятельность требует умственной активности, проникновения в суть изучаемых явлений, процессов, фактов, их глубокого осмысления путем овладения целой серией приемов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнения, аналогии, обобщения, конкретизация, доказательство, способность находить причинно-следственные связи и отношения, формулировать выводы, группировать и систематизировать учебный материал и т. д.). В процессе репродуктивной познавательной деятельности знания и мышление выступают в единстве, то есть присутствует постоянная обработка знаний мыслью. По этой причине не следует отождествлять этот вид деятельности с механическим заучиванием и догматическим мышлением. На уровне репродуктивной познавательной деятельности субъект действует по данному образцу, по определенным алгоритмам, дисциплинирующим мышление, и переходит к частичному преобразованию учебного материала или способов его приобретения.

Репродуктивная познавательная деятельность личности побуждается определенными мотивами (не всегда достаточно стойкими и глубоко осознаваемыми), при этом основным содержанием мотивационной сферы являются потребности, входящие в группу «мотивации достижения».

Следует отметить, что, несмотря на невозможность обеспечить формирование устойчивых знаний, данный вид познавательной деятельности является необходимым этапом работы субъекта. По мнению Т. А. Тереховой, «устойчивость, функциональная гибкость, обобщенность знаний определяют широту их возможного переноса на другую предметную деятельность, на другой класс задач, то есть являются необходимыми условиями перехода знаний и умений в фонд общепрофессиональной подготовки» [9, с. 48].

Анализируя стадии мыслительного процесса, А. В. Брушлинский отмечает: «Всякая задача потому и является таковой для данного индивида, что ему вначале неизвестны способы ее решения, то есть он должен в процессе мышления самостоятельно их найти. В этом смысле любое мышление всегда является (хотя бы в минимальной степени) продук-

тивным, творческим, самостоятельным, открывающим нечто существенно новое» [1, с. 8].

Таким образом, низшие формы активности, свойственные репродуктивной познавательной деятельности, подготавливают основу для развития более высоких форм активности личности.

Активность достигает высшего уровня в деятельности продуктивной, которая характеризуется следующими показателями.

1. Мотивационная сторона творческой деятельности характеризуется устойчивым эмоционально-положительным отношением к содержанию и процессу деятельности (что находит свое выражение в увлеченности, повышенной работоспособности субъекта), личностным отношением к тому, что познается. Продуктивный вид познавательной деятельности возникает в тех случаях, когда в мотивационной сфере личности актуализируются познавательные потребности.

2. Операционная сторона данной деятельности включает следующие функции: ориентировочную, исполнительскую и контрольную. Высокий уровень сформированности мыслительных операций позволяет видеть проблему, выдвигать гипотезы, определять направление поиска, доказывать выдвинутые предположения и проверять их правильность.

3. Содержательная сторона продуктивной познавательной деятельности отличается самостоятельным поиском новых знаний, способов развития способностей, преобразованием и реконструкцией имеющихся знаний или методов их добывания. Выяснение неизвестного осуществляется путем нахождения скрытых свойств предметов и явлений, установления связей и зависимостей между ними, использования знаний в новых познавательных ситуациях.

Все стороны познавательной деятельности находятся во взаимосвязи, одновременно развиваясь и совершенствуясь.

В структуре продуктивного типа познавательной деятельности А. М. Матюшкин в качестве наиболее существенных выделяет следующие элементы:

- мотивационную основу продуктивных познавательных процессов составляют познавательные потребности, предметом удовлетворения которых является «неизвестное в проблемной ситуации»;
- психологическим регулятором продуктивных процессов являются «процессы понимания, составляющие завершение цикла познавательной активности»;
- продуктивная познавательная деятельность направлена на создание продуктов, не существовавших до этого в действительности, либо отсутствующих в индивидуальном опыте субъекта.

Анализируя нерешенные проблемы теории деятельности, В. В. Давыдов отмечает существование серьезных трудностей на пути определения общей структуры деятельности и выделяет ряд проблем, требующих адекватного решения. Например, указывается, что помимо традиционно выделяемых

компонентов структуры деятельности, таких как потребность, мотивы, задачи, действия и операции, в эту структуру следует включить и средства решения задачи. Особое внимание уделяется В. В. Давыдов на проблеме соотношения общей структуры деятельности с традиционно выделяемыми в психологии процессами (восприятие, воображение, память, мышление, чувства, воля и др.) [3]. В исследованиях П. Я. Гальперина четко прослеживается идея изучения познавательных процессов в качестве разновидностей деятельности [2].

Отдельные авторы предлагают рассматривать виды познавательной деятельности в связи с ориентировкой на предполагаемый результат. Так, многочисленные работы, проведенные в интересующей нас области, позволяют ответить на вопрос о психологической сущности исследовательской деятельности и поведения личности (Д. Берлайн, Г. Восс, Х. Келлер, Д. Клар, Дж. Наннали, Л. Лемонд, А. Фэй, К. Дунбар и др.); особенностях их детерминации внешними и внутренними условиями (Д. Берлайн, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, И. Я. Лернер, А. Н. Поддьяков, В. Финк, К. Хатт и др.); роли исследовательской активности в познавательном развитии человека (П. Я. Гальперин, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. В. Короткова, О. Л. Князева, А. Н. Поддьяков, Н. Н. Поддьяков, А. Г. Рузская и др.).

Также в литературе представлены данные о том, что поисковая деятельность является первым компонентом исследовательской деятельности. Но любая исследовательская деятельность не ограничивается поиском необходимой информации. Она, далее, имеет своей целью работу с этим объектом по выявлению максимального объема информации и затем, безусловно, её осмысление. Поиск – составляющая любого исследования, поэтому, на основе трудов Г. П. Антоновой, В. П. Зинченко, Н. Н. Поддьякова и др., нам представляется возможным выделить в качестве вида познавательной деятельности поисково-исследовательскую деятельность.

Поисково-исследовательская познавательная деятельность как психологическая категория раскрывается при помощи основных философских, экономических, педагогических понятий, поскольку, с одной стороны, является видом деятельности вообще, с другой стороны, занимает одно из ведущих мест в развитии познавательной сферы личности. Мы работаем в рамках подхода Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова и др. и стремимся уйти от узкой трактовки понимания этого феномена, поэтому весь дальнейший предпринятый анализ ориентирован на общепсихологический подход.

По мнению А. И. Булычевой, О. М. Дьяченко, А. Н. Поддьякова, Н. Н. Поддьякова и др., данный вид познавательной деятельности представляет собой сложную саморазвивающуюся систему, важным вопросом в исследовании которой является вопрос о структуре, развитии и предмете психологического изучения деятельности.

Первый уровень детерминации поисково-исследовательской деятельности – это, прежде все-

го, объективное строение сложных и динамично изменяющихся областей. Оно определяет широкую и разнообразную систему требований к данной деятельности, начиная с особенностей строения мотивационно-потребностной сферы исследователя и кончая требованиями к используемым методам и стратегиям.

Второй уровень детерминации – это система макросоциальных и микросоциальных условий и взаимодействий, способствующих или же противодействующих приобретению опыта, обучению и развитию как в индивидуально-личностном, так и в цивилизационном масштабе.

Третий уровень – активность личности, которая обладает собственной иерархией мотивов, ценностных ориентаций, моральных норм, фундаментальных и ситуативных целей и который постоянно пополняет и изобретает свой набор познавательных и технических средств, постоянно обогащает и развивает свой индивидуальный опыт исследовательского поведения. Каждый уровень вносит специфический вклад в развитие поисково-исследовательской деятельности, поведения, но, вступая в сложные взаимодействия между собой, они образуют целостную саморазвивающуюся систему [8].

Если среди структурных компонентов деятельности в психологии обычно выделяют цель, мотив, способы, условия, результат, то среди основных компонентов функциональной системы деятельности В. Д. Шадриков выделяет основные функциональные блоки [10]: а) мотивы деятельности; б) цели деятельности; в) программы деятельности; г) информационные основы деятельности; д) принятие решений; е) подсистемы деятельности-важных качеств. Перечисленные функциональные блоки помогают рассмотрению реальных психических процессов, реализующих деятельность. Однако, по мнению автора, структура отражает лишь принципиальные моменты архитектуры функциональной системы деятельности, дает общее представление о деятельности вообще (в том числе и поисково-исследовательской) и позволяет рассматривать совокупность психических явлений, реализующих деятельность как систему в их взаимосвязи.

Психологическая система для каждого вида деятельности формируется в соответствии с закономерностями ее системогенеза. Мы остановимся на данных закономерностях, характерных для поисково-исследовательской познавательной деятельности.

В психологической науке выделяют несколько теорий, объясняющих различные виды мотиваций, характерные и для поисково-исследовательского вида познавательной деятельности:

1) теория биологических побуждений (организм стремится к гомеостазу за счет устранения потребностей путем их удовлетворения);

2) теория оптимальной активности (организм стремится к гомеостазу за счет поддержания оптимального уровня активации);

3) теория когнитивной мотивации (мотивация представляет собой механизм выбора действий посредством мышления) [6]. Данные теории дополняют друг друга, касаясь различных уровней и различных сторон мотивации по удовлетворению потребностей, однако для объяснения особенностей поисково-исследовательской познавательной деятельности для нас наиболее интересна теория когнитивной мотивации.

Поисково-исследовательская деятельность направлена прежде всего на удовлетворение познавательных потребностей, а также потребностей синтетического плана, то есть мотивы, которые лежат в ее основе, характеризуются обычными человеческими признаками, которые были подробно изучены Д. Берлайном, Э. Де. Боно и другими европейскими учеными. С точки зрения их работ, в основе данного вида познавательной деятельности лежит вторичная мотивация (приобретенная, изменчивая, формируемая), которая, по мнению французского психолога П. Фресса, имеет общественную природу и не состоит в прямой зависимости с физиологическими потребностями личности [цит. по: 6].

Важным признаком особого вида человеческой деятельности – труда, является его целесообразность, поэтому вопрос о цели поисково-исследовательской познавательной деятельности в структуре ее системогенеза представляет большой интерес.

Мы согласны с точками зрения Г. Т. Зайцева, П. Г. Лубочкикова, А. М. Матюшкина, В. С. Нургалеева, Т. А. Тереховой, В. Д. Шадрикова, утверждающих, что целью учебной (и поисково-исследовательской) деятельности является реализация потенциалов, заложенных в человеке, в том числе – потенциалов самореализации.

Отсюда, цель поисково-исследовательской деятельности может выступать в двух формах:

- цели-образа, непосредственно направляющего и регулирующего деятельность на всем ее протяжении;
- цели-задания, регулирующего деятельность через конечный результат, который выступает в форме знания.

На основе анализа литературы по проблемам понимания и умственной деятельности, В. Д. Шадриков [10] считает возможным выделить следующие требования к постановке цели-задания: выяснить, понимает ли субъект учебной деятельности слова, из которых состоит задание, слова в контексте задания; выяснить, понимает ли субъект само задание; установить, соответствует ли цель задания общей модели мира, созданной субъектом; выяснить вместе с субъектом, какая дополнительная информация требуется для понимания задания; установить соответствие задания уровню возможностей учащегося.

Таким образом, цель познавательной деятельности в двустороннем процессе обучения приобретает субъективный характер, хотя на первом этапе для субъекта она достаточно объективна, поскольку ее определяет преподаватель. Следовательно, целью поисково-исследовательской познавательной деятельности может выступать развитие субъектности

личности, что возможно при определенном развитии его способностей, в том числе и интеллектуальных.

Психолого-педагогические исследования Д. Б. Богоявленской, Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, Т. В. Кудрявцева, А. А. Люблинской, А. И. Макарова, Н. А. Менчинской, М. И. Моро, Н. Н. Поддьякова, С. Л. Рубинштейна, А. И. Савенкова показали, что единицами поисково-исследовательской деятельности в частности, как и познавательной деятельности в целом, являются задачи, способствующие развитию интеллектуальных способностей субъекта и активизирующие его поисково-исследовательскую деятельность.

В связи с особенностями нашего исследования, мы проанализировали труды О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой, З. В. Лиштван, К. Э. Фабри, которые также отмечают положительное влияние проблемных интеллектуальных задач и проблемно-игровых заданий на развитие интеллектуальных способностей личности.

Обратимся к определениям «проблемная задача» и «проблемная ситуация». Согласно А. М. Матюшкину, проблемная задача – это задача, требующая нового, еще не известного личности способа решения. Проблемная ситуация – это ситуация, возникающая в результате попытки испытуемого применить известный, но в данном случае неадекватный способ решения и вызывающая необходимость поиска нового способа [5]. Исходя из данных утверждений, мы определили, что проблемное обучение посредством познавательной деятельности характеризуется прежде всего самостоятельным поиском испытуемыми решения (либо решений) различных проблем.

Следовательно, для того чтобы субъекту научиться решать задачи (в том числе и проблемные), понимаемые в традиционном смысле, очевидно, необходимо создать условия для развития способностей, связанных прежде всего с анализом учебной ситуации и синтезом знаний, а также формированием индивидуальной программы достижений цели-задания.

Проблемная задача, по мнению Л. А. Венгера и О. М. Дьяченко, может предлагаться детям дошкольного возраста в трех основных формах так, чтобы она имела для ребенка определенный смысл [4; 7].

1. Первой такой формой является игра, как ведущая деятельность детей дошкольного возраста (использование игровых персонажей и игровых ролей для создания игровой мотивации деятельности, требующей решения познавательной (проблемной) задачи. В данном случае эмоция, возникающая по поводу игровой роли, начинает распространяться и на всю ситуацию, а следовательно, и на проблемную задачу.

2. Использование в проблемной задаче различных символических средств («волшебные очки», символы, модели (модель числа, модель слова, классификационное древо, круги Эйлера, числовая ось и др.), условные обозначения и др.).

3. В третью форму входят проблемные ситуации, загадки и собственно проблемные задачи. Очутившись в ситуации, требующей для решения задачи применения новых способов, дети испытывают эмоции неудовлетворения от возникшего противоречия, направляют себя на поиск решения. Нахождение способа, его применение и, наконец, решение задачи приводят к возникновению у ребенка положительной эмоции, которая может быть названа как познавательная. Это, в свою очередь, и приводит к возникновению у субъекта познавательных интересов.

В этой связи, при организации поисково-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста, по мнению Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, В. В. Холмовской, должно учитываться следующее.

Одним из основных средств исследования сложной динамично изменяющейся реальности, где высока степень неопределенности исходов, должна быть соответствующая система динамично изменяющихся, гибких, не вполне определенных и неоднозначных средств познавательной деятельности. Использование этих средств может и должно вести к разнообразным, в том числе неоднозначным результатам, вести не только к уменьшению, но и к увеличению неопределенности. Эффективным оружием исследования сложной динамической реальности являются не только знания, зафиксированные в виде теоретических понятий разной степени абстрактности, строгости и точности. Не менее эффективными орудиями являются понятия нестрогие и нечеткие, построенные на основе эмпирических, а не теоретических обобщений, а также динамические образные представления, которые трудно, невозможно, а также и нецелесообразно фиксировать в виде строгих и точных понятий и устойчивых классификаций. Поскольку теоретические модели сколь угодно высокого уровня принципиально ограничены, для эффективного исследования сложной изменяющейся реальности необходимы разнообразные поисковые пробы – реальные взаимодействия с изучаемым объектом, а не только теоретическая деятельность с его абстрактными моделями. Часть проб должна осуществляться в виде поиска, не подчиняющегося строгой системе, в том числе случайного поиска внутри системы, а также в виде разнообразных выходов в иносистемное. Результат этого поиска в процессе решения задачи, по мнению Н. Н. Подъякова, не может быть известен ребенку заранее. Следствием непредсказуемости результатов поисковых проб являются:

- неожиданные открытия ранее неизвестного, не предполагавшегося и не выводимого из имевшихся теоретических моделей;
- ошибки разной степени тяжести [8].

В процессе исследований Н. Н. Подъякова и его коллег доказано, что уже старшие дошкольники способны к самостоятельному исследованию простых, несложных и сравнительно сложных многофакторных ситуаций, зависящих от комплекса взаимодействующих причин и условий. Экспери-

ментирование детей дошкольного возраста со сложным объектом это целостная поисково-исследовательская познавательная деятельность, имеющая свою методологию и достаточно эффективные механизмы. По мнению авторов, к ним относятся: особенности познавательной мотивации и целеобразования; знания и представления разного уровня о системах взаимодействий; тенденции к использованию комбинированных манипуляций и организации их в стратегии комбинаторного перебора.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в структуре познавательной деятельности личности условно можно выделить два вида: репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую) деятельность.

В этой связи, вслед за А. И. Булычевой, О. М. Дьяченко, А. Н. Подъяковым, Н. Н. Подъяковой, мы считаем возможным выделить в качестве вида познавательной деятельности поисково-исследовательскую познавательную деятельность.

Проведенный научный анализ позволил нам выделить наиболее существенные элементы в структуре поисково-исследовательской (продуктивной) познавательной деятельности:

1) мотивационную основу продуктивных познавательных процессов составляют познавательные потребности, предметом удовлетворения которых является «неизвестное в проблемной ситуации»;

2) психологическим регулятором продуктивных процессов являются «процессы понимания, составляющие завершение цикла познавательной активности»;

3) продуктивная поисково-исследовательская познавательная деятельность направлена на создание продуктов, не существовавших до этого в действительности, либо отсутствующих в индивидуальном (личном) опыте субъекта.

Ориентируясь на вышесказанное, мы считаем необходимым отметить, что возникновение того или иного вида познавательной деятельности зависит от конкретной ситуации, составляющей содержание деятельности. Эта ситуация является пусковым механизмом, приводящим в действие смысловые установки субъекта и актуализацию соответствующих целевых и операционных установок.

Литература

1. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 408 с.
2. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15 – 25.
3. Давыдов, В. В. Проблема развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

4. Дьяченко, О. М. Психическое развитие дошкольника / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. – М.: Педагогика, 1984. – 127 с.
5. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5 – 18.
6. Нургалеев, В. С. Психологические факторы развития воображения в процессе когнитивной деятельности / В. С. Нургалеев: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск: НГПУ, 1999. – 378 с.
7. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л. А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
8. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
9. Терехова, Т. А. Мотивационная детерминация познавательной деятельности / Т. А. Терехова: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 334 с.
10. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 243 с.

УДК 159.9.616.89

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШОРЦЕВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Н. А. Маханькова, И. С. Морозова

Характерными особенностями нашего времени становятся выход на историческую арену множества языков и культур, активизация процессов культурного самоопределения и резкое возрастание интенсивности коммуникативных отношений, подхлестываемых как формированием мирохозяйственных отношений, так и культурно-конвергенционными процессами.

А это, в свою очередь, выдвигает проблему владения наравне с родным и другими языками, т. е. проблему билингвизма (двуязычия). При этом количество «других», неродных, языков может быть больше, чем один, однако феномен владения родным и другими языками трактуется все же как билингвизм. И такая трактовка, широко распространенная в современном мире, выдвигает множество проблем социального, правового, психологического, дидактического, методического, организационно-управленческого и экономического порядка.

В науке о языке и его преподавании существует множество классификаций и терминологических систем, ориентированных на интерпретацию различных социалингвистических ситуаций. Общение между носителями языков и культур обеспечивается не только через государственный язык, но и двуязычием и многоязычием, т. е. тем, что У. Вайнрайх назвал компенсирующим явлением при языковом разнообразии в обществе [1]. При этом количество «других», неродных, языков может быть больше, чем один, однако феномен владения родным и другими языками трактуется все же как билингвизм. И такая трактовка, широко распространенная в современном мире, выдвигает множество проблем социального, правового, психологического, дидактического, методического, организационно-управленческого и экономического порядка.

В России и сопредельных с нею странах представлены все мыслимые виды двуязычия и многоязычия. Особенно важно, что в условиях России возникают и своеобразные отношения между различными видами многоязычия и многокультурности. Перефразируя высказывание А. С. Маркосян [6], можно выделить два полюса в осмыслении мно-

гоязычия народов России: полюс общероссийского сознания и полюс конкретно-этнического сознания.

Сторонники первого подхода предполагают, что языковое разнообразие в обществе обременительно, что разумно интегрироваться в рамках одного языка, например русского языка. Представители противоположной точки зрения считают, что даже школьное обучение на родных языках есть объективное препятствие для саморазвития носителей этих языков в области различных наук.

В условиях многонациональной России проблема двуязычия остается постоянно актуальной, хотя попытки ее эффективного разрешения имели непростую историю.

Дело в том, что в России досоветского периода так и не была реализована политика «государственного языка», и нерусские этнические сообщества в пределах границ своего обитания практически обходились родным языком, а многие из этих сообществ к тому же еще и не имели собственной письменности.

В такой ситуации исторически позитивной была активная языковая и образовательно-языковая политика в послереволюционной России – право каждого народа получить образование на родном языке предусматривалось еще в первых декретах, имевших, по существу, конституционный характер. Последовали и усилия по созданию письменности «младописьменных народов» [8, с. 15]. Естественно, что организация обучения на родном языке открыла путь для этнических сообществ, прежде всего к русскому языку (как носителю информации) и к становлению культуры двуязычия в российских этнорегионах.

Однако проблема двуязычия остается остроактуальной и в сегодняшних условиях, требуя к себе пристального внимания и системы образования, и общества в целом в силу различных причин.

На современном этапе развития в проблеме двуязычия появляются новые аспекты, связанные с политикой федерализации государства, проводимой в России и с сопутствующей ей регионализацией образования, а точнее, обусловленные ею. При этом

в регионализации образования особое место отводится познанию культуры и истории региона, а главным проводником знаний становится язык. Естественно, в ко- лексе проблем, подпитывающих рост национального самосознания, – экономических, социальных, экологических, культурных – на первое место выдвинулись проблемы именно этнического языка (его статуса и функциональности, роли в обществе и сфере образования и т. д.), поскольку, являясь «неотчуждаемой принадлежностью» [10, с. 14] этноса, огражая его исторический опыт, язык консолидирует сообщество в поиске новых целей.

Одной из причин обострения национально-языкового самосознания стало, по мнению Х. Г. Тхагапсоева [11, с. 53], форсированное стирание языкового многообразия, необоснованное сокращение функций национальных языков, их практически полное исключение из сферы образования начиная с 60-х гг. XX века.

Известно, что языки, приобретающие и приобретающие функции государственных, становятся доминирующими, все больше и больше людей и семей отдают предпочтение ассимилирующим языкам в ущерб родным, малым языкам. Замечено, что первые два поколения мигрантов или первое поколение в течение двух-трех десятилетий еще двуязычны, но о сохранении двуязычия они, как правило, не заботятся, т. к. ассимилирующее общество в этом не заинтересовано. Для первых поколений носителей другого языка, отличного от титульного, на первом месте стоят проблемы выживания и закрепления на социальной лестнице. Последующие поколения постепенно утрачивают свою двуязычность, проходя иногда через стадию так называемого полуязычия до полного одноязычия.

О том, как реально распространяется тот или иной («большой», иностранный) язык, убедительно пишет Д. Кристал: «...даже когда такой язык определен, степень его «присутствия» в стране может быть различной. Она зависит от того, в какой мере правительство и иностранные финансовые организации готовы предоставить помощь на овладение данным языком. В странах, располагающих достаточными финансовыми возможностями, такие средства обычно пахотятся. Организуется изучение языка через средства массовой информации, библиотеки, школы и систему высшего образования. Всячески поощряется увеличение численности и повышение квалификации преподавателей. Резко возрастает количество книг и учебников, аудиовизуальных материалов, других видов учебных пособий, компьютерной техники». То же самое верно относительно титульного языка (языка титульной нации). И наоборот, хвалебные характеристики, возводящие язык на высокий пьедестал из-за функциональных свойств, ясности изложения, простоты грамматики (например, небольшое количество флексий), Д. Кристалом считаются несостоятельными в качестве доводов в пользу английского языка. Этим аргументам можно было бы противопоставить «наличие большого количества исключений из правил орфографии». А русский язык при всей его флек-

тивности прекрасно справляется с функциями и официального международного языка, и языка межнационального общения. И далее: «Язык становится международным в силу собственных ему структурных особенностей или богатства словаря, не вследствие его передовой в прошлом литературы или того, что некогда он был проводником великой культуры или религии. Конечно, любой из этих факторов может побудить нас заняться его изучением, однако ни какой-то из них в отдельности, ни все в совокупности не смогут способствовать его распространению во всемирном масштабе. Более того, все они не могут гарантировать даже выживания языка, что очевидно на примере классической латыни, изучаемой сегодня лишь небольшим числом ученых и религиозных деятелей. И наоборот – отдельные трудности, например сложные правила орфографии, могут не быть препятствием для получения языком статуса глобального» [4].

У. Вайнрайх обратил внимание на то, что «многие факторы, дающие языку статус "доминирующего", – его важная роль в общении, его значение для социального продвижения и т. д. – навязываются человеку окружающей средой. Поэтому соотношение между языками часто оказывается одинаковым для многих носителей, участвующих в данной ситуации контакта».

Даже порядок, в котором языки изучаются, возраст, в котором они усваиваются, и степень грамотности в каждом из языков часто определяются обществом, а не самим носителем. Более того, окружающая среда может закреплять даже за каждым языком определенные темы и типы собеседников единым для всей группы образом. В одних обществах двуязычие находится под подозрением, в других окружено уважением. В одних обществах переключение с языка на язык допускается, в других – осуждается. Интерференция может разрешаться в одном языке и презираться в другом. Двуязычный носитель стремится придерживаться норм той группы, к которой он принадлежит».

Сторонники второго (этноцентрического) подхода справедливо указывают не только на языковое обеднение общества, не только на печальное явление вымирания целых культур вместе с языками, что, как правило, мало заботит конкретных людей на личностном уровне, но и на семингвизм или полуязычие и вытекающую из него полукультурность, которые весьма ощутимы на уровне отдельной личности. В ситуации полуязычия, когда учащийся не владеет полностью ни одним из языков и ни одной из культур, оказываются дети, пытающиеся освоить школьную программу на доминирующем языке, при отсутствии поддержки со стороны семьи, которая в повседневной жизни продолжает пользоваться родным языком. Это далеко не благоприятная для развития раннего билингвизма ситуация, когда речь идет о затрудненности усвоения обычной школьной программы из-за языкового барьера. Не следует путать эти две вещи: раннее успешное преподавание иностранных языков и ассимилирующую ситуацию, когда ребенок должен

одновременно преодолевать языковой барьер и усваивать какую-то программу, вполне доступную ему по возрасту, не имея возможности, в случае необходимости, опереться на родной язык – хотя бы потому, что учитель, не владеющий родным языком ребенка, его не поймет, не поддержит, не укажет на ошибки и не подскажет выхода.

Научных данных о том, как влияет дву- или многоязычие на развитие детей, практически нет, вернее, они противоречивы. Нельзя сказать о двуязычных детях, что они умнее и развитее или глупее и ограниченнее одноязычных. В связи с тем, что многие дети эмигрантов трудно включаются в учебный процесс в новых условиях, здесь возможны спекуляции. В том, что касается связи интеллекта и двуязычия, нет никакой ясности. Кажется, двуязычные дети, справившиеся и справляющиеся с заданиями на обоих языках, в чем-то (а именно в тестах на невербальный интеллект) опережают своих одноязычных сверстников, мир которых более единообразен; зато эти последние берут реванш в тестах на вербальный интеллект. Однако нельзя усмотреть в этом прямую зависимость от усвоенного второго языка: то ли способные дети (и с хорошей мотивацией) легче усваивают второй язык, то ли овладение вторым языком как мощный интеллектуальный тренажер параллельно развивает у них дополнительные способности. Вероятно, и то, и другое. Но любопытно также и то, что более успешные одноязычные дети лучше общаются с двуязычными сверстниками, чем отстающие одноязычные, т. е. личностное развитие само по себе не зависит от двуязычности. Но есть другой фактор: отношение социума к двуязычности. Овладевший (овладевающий) и пользующийся более престижным языком легко попадает в группу «интеллектуально развитых», а владеющий менее престижным языком должен еще преодолеть подозрительное к нему отношение. Так, например, русские дети в бывших союзных республиках, оставшиеся в странах СНГ, да и проживающие в титульных автономных республиках типа Татарстана и Башкирии, скорее выучивают в рамках школьной программы какой-нибудь иностранный язык, чем тот, который составляет часть их среды обитания.

Уменьшение доли образования на родном языке за счет увеличения доли «большого» доминирующего языка – это, во-первых, культурно-разрушительный путь сведения языкового многообразия к однообразию, а во-вторых, создание дополнительного дискомфорта для многих детей, попадающих в типичную ситуацию полужычия.

Совершенно очевидно, что психическое развитие ребенка может и должно происходить в сфере определенного (доминирующего) языка и определенной культуры. Это могут быть родной язык и родная культура с последующим овладением другим (недоминирующим) языком и другой культурой и возможной ассимиляцией в этом языке и культуре. Это может быть с самого начала другой язык (например русский), а родной язык в этом случае не является доминирующим и сохраняет за собой лишь

отдельные социальные и социально-психологические функции (например является языком внутрисемейного общения) или даже выступает только как предмет культурно-языковой ностальгии, но в данной семье или другой социальной общности практически не выступает как средство общения.

Возникновению полужычия и полукультурности способствует любой процесс вынужденной ассимиляции. В советские годы такая вынужденная ассимиляция (не обязательно как орудие осознанной национальной политики) осуществлялась русским языком и культурой, в последнее десятилетие, напротив, чаще «титультным» языком. Единственный способ обеспечить полноценное развитие ребенка и в то же время нормальное двуязычие — это предоставить ребенку или подростку свободный выбор и обеспечить (системой образования, учебниками, преподавателями) обе возможности такого выбора. В этом случае один язык будет доминирующим, языком развития, и произойдет естественное распределение функций между обоими языками. По крайней мере, один язык и одна культура будут тогда обеспечивать полноценное психическое развитие и образование и восприниматься как «мой» язык и «моя» культура.

В этой ситуации с особой остротой ставится как проблема «номер один», проблема (особенно для этнорегиональных систем образования) определения роли и места национальных языков в системе образования и прежде всего – проблема двуязычия (многоязычия) в полиэтнических регионах.

Очевидна абсурдность такой ситуации, когда, независимо от социолингвистических реальностей (а в семьях с разной культурой в качестве «бытового» в обиходе всегда оставались и остаются различные этнические языки), ребенок должен был, придя в школу, с первого дня обучаться на русском языке (как это практиковалось в этнорегионах с 60-х до 90-х гг. XX в.

Но строить языковую стратегию образования на максималистских порывах «возрожденчества», без учета конкретных особенностей и возможностей национального языка, без должной социолингвистической и психологической аргументации, вне общей стратегии культурного диалога и культурно-цивилизационного роста, также беспочвенно.

В связи с вышесказанным, представляется, что в первую очередь необходимо обсуждать вопросы функциональной нагрузки и степени функциональности этнических языков в сфере образования.

Не ставя своей задачей анализ конкретных структурных аспектов языка (лексики, грамматики, стилистики и т. д.), тем более с целью очерчивания на этой основе рамок функционирования разных языков, мы считаем, однако, необходимым подчеркнуть значимость учета функциональности того или иного языка в формировании образовательных пространств. Так, известно, что практически все языки народов России законодательным порядком получили статус государственных и право получать образование на родном языке стало всеобщим, что принципиально раздвигает рамки функционирова-

ния этнических языков в сфере образования до бесконечности.

Но это – правовые рамки, а функциональность языка должна оцениваться с конкретных социолингвистических позиций, когда речь идет о ключевой для сферы образования проблеме – проблеме двуязычия (билингвизма), о стратегии и тактике ее достижения в наличествующих в регионе и в обществе в целом социолингвистических реальностях (спектр действующих языков, функциональность и распространенность каждого из них, перспективы социолингвистического развития и т. д.).

Здесь необходима выработка эффективной языковой стратегии образования, которая обеспечивала бы перевод лингвосемантических и культуро-контекстных отношений этнических групп в социоуправленческий образовательный аспект. Это и составляет главную цель стратегии двуязычия в сфере образования.

Отправной позицией методологии двуязычия являются прежде всего инвариантные (независимые от конкретного языка) методологически значимые характеристики языка.

И. А. Зимняя, изучая вопросы формирования билингвизма в этнорегиональных условиях, выделяет четыре общепринятые в современной научной практике методологически значимые характеристики языка, которые должны быть учтены в организации образовательно-языковой стратегии [3].

Первая полагает рассмотрение языка как общественно-исторического продукта, в котором находят отражение культура, система социальных отношений, традиций, история народа и т. д.

В плане психологии обучения данная характеристика языка интерпретируется как присущая языку избирательность в отражении действительности, определяемая особенностями социально-экономического и культурного развития этноса (носителя языка), фиксируемая в языке. Это означает фиксированную в языке этнокультурную акцентированность мировосприятия, с которой объективно надо считаться при обучении и воспитании.

Вторая методологически значимая характеристика языка соотносится со специфичностью вербального отражения бытия – «язык как обозначающее отражение бытия». Здесь фиксируется психологическая обусловленность единства языка (речи) и коммуникации («единство обобщения и общения, коммуникации и мышления» по Выготскому), что опять-таки указывает на неминуемое присутствие фактора этнопсихологии и обязательность его учета при решении проблем билингвизма.

Третья методологически значимая характеристика заключается в том, что язык – это форма существования сознания.

Четвертая, самоочевидная, характеристика – язык является важнейшим средством общения.

Эти общие и инвариантные, т. е. не зависящие от конкретного языка, характеристики в образовательной практике должны рассматриваться в аспектах как родного, так и неродного языков.

Здесь уместно обратиться к конкретному материалу, полученному в результате анализа. Кемеровская область относится к полиэтническим регионам. Она придерживается плюралистической политики языкового регулирования, в основе которой лежит функционирование в области сразу трех языков – шорского, телеутского и русского.

Рассмотрим возможность применения вышеизложенных методологических оснований на примере развития речевой деятельности личности представителей шорского этноса.

Шорцы стали известны русским с конца XVI века – времени присоединения Сибири к Российскому государству. В период с 1629 по 1703 гг. на территории Кузнецкого уезда проживало несколько групп алтайцев (кумандинцы, телеуты, тубалары, челканцы, шорцы) и хакасов (бельтыры и сагайцы). Они не могли не испытывать взаимного влияния, находясь в длительном соседстве, отразившегося как в их культурных традициях, так и в физическом облике. Шорцы – тюркоязычный народ, исторические предки которого в XVII-XVIII вв. были больше известны русским переселенцам под названием «кузнецкие татары» (по роду одного из их занятий – кузнечеству) или по родоплеменным названиям – абинцы, бирюсинцы. Шорский язык в словаре тюркских наречий включен в восточное наречие. Исследователи шорского языка выделяют в нем два диалекта (мрасский и кондомский), которые, в свою очередь, подразделяются на говоры. Например, в южной Шории распространен верхнекондомский говор, а в северной – мрасский [12]. Возможно, диалектные различия шорского языка связаны с тем, что заселение тюрками современной территории Шории происходило в разное время и разными по происхождению племенами. Ученые не исключают также вероятности сохранения части дотюркского населения (кетского и самодийского), язык которого мог стать основой для шорского. В настоящее время это народ, проживающий на юге Кемеровской области в горно-таежной местности, получившей в начале XX в. название Горная Шория. Немногочисленные группы шорского населения, не утратившие своей традиционной культуры и разговорного языка, сохранились только в таежных улусах по р. Мрассу и ее левому притоку Пызасу (пп. Усть-Анзас, Чилису-Анзас и др.). Часть шорцев проживают в Республике Хакасия, где они слились с хакасами. К приходу русских в верховьях Томи процессы межэтнической интеграции различных по происхождению групп местного населения были в основном завершены. С образованием в XVII в. Кузнецкого уезда – новой этнической территории, с усилением в ее пределах экономических, языковых и этнокультурных контактов началось формирование нового этноса, названного в XX веке «шорским». Общим самоназванием всех групп шорцев стало «татар-кижи» или «шорцы». Кроме того, различные группы исторических предков современных шорцев именовались в источниках по-разному: по местообитанию – черневые татары, мрасцы, кондомцы, верхотомцы или по названиям

родов – абинцы, шорцы, каларцы, каргинцы, а также по основному роду занятий – кузнецкие татары. В истории шорского этноса этнографами принято выделять три этапа:

- 1) формирование этно-территориальных групп (XVII – нач. XX вв);
- 2) формирование шорского этноса в условиях советского национально-культурного строительства (середина 1920-х- 30-х гг.);
- 3) ослабление этнической специфики и ассимиляции шорского этноса (1940-е гг.- настоящее время).

Этнический состав исторических предков шорцев – кузнецких татар, остается до конца не выясненным. Очевидно, что ко времени прихода русских они не составляли единого этнического целого, а представляли собой причудливую смесь родов-сеоков различного происхождения. Сложные этнические процессы, протекавшие на Алтае-Саянском нагорье, взаимодействие различных племен и народов, своеобразие и расчлененность ландшафтов привели к антропологической дифференциации населения этого региона.

С созданием в 1926 г. Горно-Шорского национального района, уже в новой исторической обстановке, начался этап процесса слияния потомков этнических групп в единую шорскую народность. Однако вопрос об изучении национального языка в школе еще долго оставался открытым. И только спустя десятилетия ученые педагоги снова вернулись к его решению.

Согласно программе общеобразовательной школы, дети шорской национальной принадлежности изучают несколько языков, в том числе русский и шорский. Это означает, что языковое обучение учащихся представляет по своей сути формирование у них многоязычия. Мы полагаем, что к этому вопросу следует подходить с двух сторон, учитывая, с одной стороны, факторы, влияющие на особенности формирования русско-шорского двуязычия, а с другой – факторы, оказывающие влияние на субъекта учебной деятельности.

Объединение и взаимодействие в сознании человека двух и более языков сопровождается появлением двуязычия (билингвизма) или многоязычия [2]. Значительный вклад в решение различных аспектов учебного двуязычия, в том числе при формировании национально-русского двуязычия, внесли Л. А. Аладжикова, А. Ш. Асадулин, С. К. Бирюкова, К. М. Нартов, Р. Б. Сабаткоев, Н. И. Суджаева, Л. А. Узденова, Н. М. Хасанов и другие исследователи. Далее мы будем использовать для обоих случаев один термин – «двуязычие» или его синоним «билингвизм», как способность «попеременного пользования двумя языками» отдельным индивидом или группой людей, а также как процесс (т. е. деятельность) реализации этой способности.

При возникновении билингвизма, независимо от его вида, ни один из языков не остается инертным, но влияние их друг на друга может быть и положительным, и отрицательным. Отрицательное влияние одного языка на другой, проявляющееся на уровне сис-

темы, нормы и узуса изучаемого языка, принято называть интерференцией. Сущность интерференции состоит в переносе отрицательного опыта из родного языка в изучаемый, что является причиной ошибок, способных исказить не только форму, но и содержание речи. По данным Ю. А. Жлуктенко, при естественном контакте более сильное влияние (явление интерференции) исходит со стороны неродного, а при искусственном – родного языка [2].

Таким образом, специально организованное обучение неродному языку означает формирование у индивида учебного субординативного двуязычия. При этом родной язык выступает в качестве доминирующего (основного) и оказывает влияние как на овладение системой изучаемого языка, так и на овладение речевой деятельностью средствами данного языка.

Однако вследствие искажений в национальной политике нашего государства, имевших место в 1940-1990-е годы XX столетия, шорский язык был изъят из списка учебных предметов на 50 лет. Родной шорский язык постепенно вытеснялся из сознания новых поколений, а его место занимал русский язык. Шорский язык (подобно другим национальным языкам коренных малочисленных народов страны) стал «непрестижным» [9, с. 20] для молодежи и был поставлен на грань вымирания. Русский же язык, усваиваемый детьми в онтогенезе, стал основным или «базовым» [5] языком познания и общения для шорского социума. Исчезновение языков, как справедливо отмечают В. П. Нерознак, Д. М. Насилов, И. В. Шенцова, ведет к духовному исчезновению и самих народов [7]. В связи с важностью проблемы возрождения малочисленных народов и их культур 1995-2005-е годы были провозглашены ЮНЕСКО «Десятилетием коренных народов».

В 1990 году, в соответствии с государственными постановлениями о возрождении малочисленных народов, в школах Горной Шории (как места компактного проживания шорцев) вводится изучение шорского языка.

В настоящее время русский язык выступает для детей шорской национальности языком формирования понятийного аппарата, языком познания. Хотя Горная Шория (Междуреченск и Таштагол, поселки Мысковского и Таштагольского районов) и относится к региону естественного географического двуязычия, в реальной жизни почти все ее население является одноязычным, точнее – русскоязычным; лишь 7,3 % шорцев, по данным последней переписи населения, способны осуществлять «попеременную» речевую деятельность на двух языках – русском и шорском. Таким образом, относительно русского языка дети шорской национальности проживают в условиях, которые мы назвали условиями «сплошной» естественной среды общения.

Проблемы обучения русскому языку изучены достаточно глубоко, разработаны научные основы, программы, учебники и сборники упражнений. Курс обучения строится при широкой опоре на знания, умения и навыки, приобретенные детьми в

дошкольный период. Посещение занятий показало, что они являются достаточно творческими и эффективными.

Шорский (родной) язык является в настоящее время для учащихся вторым языком. И хотя при поступлении в школу отдельные ученики в некоторой степени могут объясниться на шорском языке благодаря имеющейся в семье возможности общения, их умения носят весьма ограниченный характер и не являются системными, поэтому в данном случае мы не можем говорить о наличии у школьников коммуникативной и/или лингвистической компетентности. Отсюда со всей логичностью вытекает, что обучение шорскому языку должно строиться по принципу обучения неродному языку.

Практические цели обучения русскоязычных детей шорскому языку в начальной школе с преподаванием предметов на русском языке сводятся к следующему: овладение учащимися речевой деятельностью на шорском языке во всех видах и формах: аудирование, говорение в рамках семейно-бытового общения в установленных программой пределах. Способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения языков школьниками. К языковым способностям относят речемоторную восприимчивость, речеслуховую чувствительность, речевую ориентировку, восприимчивость речевой формы, речевое прогнозирование, речевую подвижность, речевую рефлексию.

Таким образом, социальный статус конкретного языка, сферы и виды деятельности, обуславливающие необходимость его использования, действительно оказывают значительное влияние на уточнение задач обучения.

Следует отметить, что типы двуязычия классифицируют по уровням осуществления речевой деятельности, подразделяя его на рецептивный, репродуктивный и продуктивный [2, с. 22-25]. Однако исключение любого из этих уровней делает невозможным сам акт общения, не говоря уже о том, что рецепция устноречевого текста (даже при неполном или неточном его понимании) обязательно сопровождается активизацией внутренней речи реципиента, что свидетельствует о способности последнего к более или менее точному его воспроизведению. Другими словами, на практике не может быть рецептивного, репродуктивного или продуктивного двуязычия, все они в своем сочетании являются неотъемлемой частью единого процесса вербального общения. Поэтому мы говорим о задаче формирования субординативного продуктивного многоязычия, ограниченного коммуникативным и языковым программным минимумом по каждому данному языку.

Однако, вследствие малочисленности самого населения, шорский язык и дальше будет оставаться языком регионального общения и прежде всего на бытовом уровне. Если даже через два-три десятилетия создать национальную школу (т. е. школу с преподаванием всех предметов на шорском языке), то это можно будет сделать лишь на уровне начальной школы. Едва ли представляется возможным осуще-

ствлять подготовку учителей-предметников (математиков, биологов и т. п.) со знанием шорского языка, если это только не будут местные кадры. Кроме того, даже сейчас практически все лексические единицы шорского языка, обозначающие научные понятия и технические термины, являются заимствованиями из русского языка.

Однако изложенное далеко не полно исчерпывает круг реальных проблем, связанных с достижением эффективного двуязычия. Более того, следуя отечественной практике, мы рассматривали лишь один способ достижения двуязычия – через организованное обучение. Но и здесь мы вынуждены ограничиться вопросами обоснования общей стратегии, не вдаваясь в методические детали (которые, разумеется, связаны с природой конкретного языка).

А между тем психологи самых различных стран, изучая проблемы двуязычия, переносят ситуацию прежде всего на сферу свободного, мотивированного интересами индивида обучения – самообразования, переводя психологический анализ на категории «языковой одаренности», «чувства языка», «языковой памяти» и т. д. и выдвигая в центр внимания критерии сформированности двуязычия и индивидуально-психологические предпосылки (показания) к ее достижению.

Литература

1. Вайнрах, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Зарубежная лингвистика. – М.: Прогресс, 2002. – С. 7 – 42.
2. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия / Е. М. Верещагин. – М.: МГУ, 1969. – С. 22 – 25.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 128 с.
4. Кристалл, Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристалл. – М.: Весь мир, 2001. – 240 с.
5. Курпешко, Н. Н. Основы обучения родному языку (шорскому) в условиях двуязычия / Н. Н. Курпешко. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1996. – 265 с.
6. Маркосян, А. С. Язык в этнической самоидентификации и культурной интеграции / А. С. Маркосян // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 43 – 54.
7. Насилов, Д. М. Шор тилинге ургенчабыс (Учимся шорскому языку): учеб. пособие по шорскому языку для студентов и школьников / Д. М. Насилов, И. В. Шенцов. – Кемерово: КемГУ, 1994.
8. Проблемы национальной школы в СССР: история и современность / под ред. М. Н. Кузьмина. – М., 1989.
9. Сабаткоев, Р. Б. Роль национальной школы в сохранении и развитии родных языков / Р. Б. Сабаткоев // Родной язык. – 1994. – № 1. – С. 20 – 23.
10. Солнцев, В. М. К вопросу о семантике или языковом значении / В. М. Солнцев // Проблемы семантики. – М., 1974.

11. Тхагапсоев Х. Г. Двухязычие в условиях этнорегиона. Этнокультурная идентификация и расширение социализации / Х. Г. Тхагапсоев // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 52 – 61.
12. Шорский национальный природный парк: природа, люди, перспективы / Ин-т угля и углехимии СО РАН. – Кемерово, 2003. – 356 с.

УДК 159.9.616.89

СОВМЕСТНАЯ МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ

И. С. Морозова, Е. О. Бугакова

Проблемы психологического обеспечения эффективности процесса обучения в системе образования приобретают особую значимость в связи с возросшими требованиями к качеству подготовки специалистов.

В современных условиях система образования становится важнейшим институтом социализации личности, где образование и воспитание личности профессионала представляет собой единый процесс, направленный на формирование культурных, образованных, способных к творчеству, к созидательной активности в обществе, конкурентоспособных специалистов.

Эффективность процесса обучения определяется интегральными характеристиками системы средств воздействия на человека, имеющей целью изменение его психологических свойств в соответствии с требованиями общества. Проблема повышения эффективности процесса обучения трансформируется в конечном итоге в проблему эффективности любого педагогического воздействия на человека в конкретных условиях его жизнедеятельности, приобретая системный характер, требуя разработки адекватного комплекса средств для ее решения. Среди множества способов решения этой проблемы особое место, с нашей точки зрения, занимает определение комплекса приемов повышения результативности обучения, основанных на актуализации психологической структуры процесса обучения, ядром которого выступает совместная мыслительная деятельность.

Проблема совместной мыслительной деятельности рассматривалась в работах А. В. Брушлинского, В. А. Поликарпова, С. М. Джакупова, Г. М. Кучинского, А. М. Матюшкина и др. [4; 6; 12; 16]. Большое значение в развитии теоретических подходов по данному вопросу имели работы Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Е. М. Дубовской, И. М. Улановской, Р. А. Кричевского, А. Л. Журавлева, В. В. Рубцова, М. Г. Ярошевского, раскрывающих различные аспекты совместной деятельности и функциональных особенностей групп в процессах решения задач [1; 7; 8; 11; 21; 22; 28].

А. В. Брушлинский называет мышление гибким и пластичным процессом внутри деятельности, понимаемой со стороны сформированных у человека, как субъекта мотивов и целей, его рефлексии. Он подчеркивает активную саморазвивающуюся природу человека в его взаимодействии с миром, ча-

стью которого, единством непрерывного и прерывного, выступает мышление [2].

О. К. Тихомиров в контексте смысловой теории мышления разводит два понятия – «мышление в общении» и «общение в мышлении» [23]. Совместная мыслительная деятельность, как предмет психологического исследования, является идеальной моделью для познания общего и различного в этих двух взаимосвязанных феноменах. Это тем более интересно, что внутренний диалог уже показан Г. М. Кучинским [12] как существенный момент индивидуального мышления, но в совместной мыслительной деятельности он оказывается выведенным вовне, объективированным, доступным фиксации.

Процесс совместной деятельности состоит в координации действий и операций участников. Наиболее развернуто этот подход представлен в работах В. В. Рубцова. Он выделяет следующие составляющие процесса организации совместного действия: распределение начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание. Коммуникацию и рефлекссию автор рассматривает как средства, обеспечивающие осуществление совместной мыслительной деятельности [21]. Важной особенностью исследований В. В. Рубцова и его коллег является интерес к самому процессу совместной мыслительной деятельности, его становлению и тем объективным факторам, которые определяют качество его протекания.

С. М. Джакупов под совместной мыслительной деятельностью понимает деятельность двух и более индивидов, побуждаемую и управляемую общим объектом деятельности, который приобрел функцию действительного мотива совместной деятельности в процессе кооперации индивидов. Возникает же совместная мыслительная деятельность как психологическая реальность лишь после того, как будет сформулирован общий мотив деятельности субъектов [6]. Одним из системообразующих факторов совместной деятельности, по мнению С. М. Джакупова, является общение, потому, что именно в общении присутствует процесс обретения единого смысла деятельности (смыслообразование) партнерами, вступающими в кооперацию, который и является важнейшим фактором образования подлинной совместной деятельности. А. К. Белоусова также признает общение как системообразующий фактор совместной мыслительной деятельности. Согласно ее точке зрения, совместная мыслитель-

ная деятельность бывает только тогда, когда оба участника совместной деятельности действуют в одной ситуации, то есть часть объективной структуры – задачной ситуации – имеет для них одинаковый смысл и ценность. Это обуславливает необходимость смыслообразования и перевода двух разных ситуаций в одну, совместную. А это и есть основной критерий совместности. По мнению А. К. Белоусовой, без общения и вне общения смыслообразование в совместной мыслительной деятельности невозможно. Следовательно, общение выступает как системообразующий фактор [2].

Совместная мыслительная деятельность рассматривается и с позиций теории самоорганизующихся психологических систем, которую разрабатывали В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева и их ученики, развивая её в процессе исследования самоорганизации, присущей совмещённым психологическим системам, каковыми выступают диады, триады и любые другие объединения людей, соединившихся для достижения познавательных целей – решения мыслительных задач [9; 10].

В. Е. Ключко выделяет системную детерминацию, которая влияет на развитие мышления [9]. Ее существование связано с системным строением человека, в котором выделяются три уровня: личность существует по принципу гетеростаза; индивид (телесный уровень) – по законам гомеостаза; психологический уровень – по законам гомеореа, т. е. самоорганизации. В зависимости от того, какая система жизненных отношений соответствует поступающему в ходе деятельности объекту, запускается определенный вид детерминации. Конфликт между системами жизненных отношений в человеке приводит к саморазвитию деятельности и человека.

В совместной мыслительной деятельности принимают участие два человека, две психологические системы, центром которых выступает человек, имеющий сложную уровневую структуру. Каждый из участников способен отразить не только качества предметов, соответствующих необходимости, но и такие, в которых спроецирован он сам, через открывающиеся в предмете возможности. Вот этот момент обретения человеком соответствия между предметом и своими возможностями и может трансформировать его актуальную деятельность, обеспечивая переход «возможность – действительность». В совместной мыслительной деятельности можно не только наблюдать такой переход, который знаменует собой самореализацию и саморазвитие личности, но и влияние другого на этот процесс. У человека ценности приняли «индивидуально-личностную составляющую жизненного мира», поэтому каждый человек в диалоге при решении задач совместной мыслительной деятельности проецирует в предметную действительность, которую представляет задача, те ценности, с которыми он себя отождествляет [9].

Сходную позицию занимает, на наш взгляд, В. А. Петровский, развивая представления о персонализации [17]. В рамках теории психологических систем он предполагает, что изначально, в условиях

совместной мыслительной деятельности, встречаются люди с различными жизненными мирами, за которыми стоят различные потребности в саморазвитии и самореализации. Естественно предположить, что в ходе деятельности по решению задач, в ходе общения происходит сближение жизненных миров через актуализацию, трансляцию, постижение и принятие ценностей другого. Другой воспринимается как ценность, и иерархия открывающихся в нем возможностей самореализации человека связана с борьбой систем жизненных отношений внутри первого участника.

Попытка выделить в самой психологической структуре совместной деятельности образования качественно характеризующие ее субъекта, а также механизмы, приводящие к их формированию, представлена в работе Р. Л. Кричевского [11]. В его исследовании важной характеристикой субъекта совместной деятельности является направленность взаимодействия в группе, определяемая, по мнению автора, мотивом их деятельности. Л. И. Уманский под субъектом совместной деятельности подразумевает совокупность индивидов, решающих одну общую задачу на одном пространстве в одно и то же время [24].

В работе М. Г. Ярошевского [28] для характеристики субъекта совместной деятельности привлекается анализ предмета, на который направлена его деятельность. Предполагается, что субъект совместной деятельности формируется под влиянием ее предметных характеристик: социальной заданности и значимости, а также конкретного ее содержания.

По мнению А. И. Донцова, ни сама группа в качестве субъекта деятельности, ни формы и способы ее активности не могут быть как таковые определены вне отношения к предмету совместной деятельности. Результаты исследования показывают, что «именно предметность социально обусловленной совместной деятельности может быть рассмотрена в качестве основы и ведущего фактора социально-психологической целостности коллектива как совокупного субъекта деятельности» [7].

В работах В. В. Рубцова субъект совместной деятельности определяется через специфическую форму ее организации, предполагающую распределение и закрепление за отдельными индивидами ее действий и операций [21]. В этом случае в качестве субъекта выступает объединение индивидов, для которых смысл их действий является результатом рефлексии на ограничения возможностей их выполнения в совместной деятельности.

Исследование А. Л. Журавлева является одним из немногих, где развернуто изложена теоретическая позиция по данному вопросу. В качестве основных характеристик субъекта совместной деятельности автор выделяет «целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированность), структурированность, согласованность, организованность (управляемость), результативность (продуктивность), пространственные и временные особенности условия жизнедеятельно-

сти коллективного субъекта» [22]. Таким образом, в основу определения субъекта положены структурные компоненты и отдельные признаки самой деятельности, причем субъект выступает не как интеграция или результат влияния указанных выше характеристик, а как простая сумма рядоположенных свойств деятельности.

А. К. Белоусова совместную деятельность называет одним из условий развития толерантности, в частности, такую её форму как совместная мыслительная деятельность [2]. На наш взгляд, это связано с тем обстоятельством, что совместная мыслительная деятельность представляет благоприятные возможности для самореализации и самоосуществления человека. В ходе общения по поводу решения задач партнёры, решая задачи, осуществляя мышление, через них и посредством их осуществляют себя. Направленность этой самореализации связана с доминирующей системой жизненных отношений в структуре сложного уровневого строения человека. Таким образом, в актах взаимодействия человека с миром реализуется и укрепляется иерархия ценностей и установок различного уровня, которые лежат в основе осуществления личностью себя.

Результативность совместной мыслительной деятельности оценивается по ее конечному продукту. Этот подход наиболее широко представлен в работах, выполненных на материале группового решения задач. Их анализ показывает, что ряд исследователей в качестве продукта совместной деятельности рассматривают сам факт решения задачи [13, с. 20].

Многие авторы, не ограничиваясь констатацией самого факта решения, ищут количественные характеристики и качественные особенности продукта совместной деятельности по сравнению с индивидуальной. Таковыми могут выступать: оригинальность решения, количество предложенных решений, количество задач, решенных в ограниченный интервал времени, и т. д. Независимо от того, какие критерии выбираются тем или иным исследователем для оценки результата или продукта совместной деятельности, ими в принципе воспроизводится одна и та же схема эксперимента: выбираются некоторые переменные, детерминирующие, по мнению автора, результат совместной деятельности, и оценивается их влияние на количественные и качественные особенности продукта. Такими переменными могут выступать особенности группы как субъекта деятельности, индивидуальные характеристики участников группового решения, параметры самой задачи.

Я. Яноушек [27] делает акцент на выделении особенностей качественного взаимодействия партнеров в процессе решения задачи. Такими особенностями, по его мнению, являются выраженность взаимодействия и его содержательность, оцениваемые на основании количественного и качественного анализа реплик членов группы. «Вербальное взаимодействие» выступило предметом анализа у А. В. Беляевой [3]. Е. В. Цуканова исследовала влияние изменения условий протекания совместной деятельности на динамику «коммуникативного

взаимодействия» [25]. Н. М. Полуэктова и Б. В. Тихонов анализировали влияние некоторых характеристик взаимодействия, таких, как четкость и гибкость распределения ролей, на производительность совместной мыслительной деятельности [19].

В. Я. Ляудис считает уточнение содержания категорий учебного взаимодействия и совместной деятельности одной из центральных задач своей работы. При этом место и функции взаимодействия определяются пониманием совместной деятельности: «Совместной деятельностью являются акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между учителем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования деятельности» [14; 65]. Эти акты связаны как с содержанием самой деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения. При этом взаимодействие включается в процесс совместной деятельности как ее элементарная единица; выступает в качестве одной из целей совместной деятельности; нормы взаимодействия рассматриваются как предмет совместной деятельности, а формы взаимодействия – как ее средства.

А. С. Чернышев обсуждает вопрос о детерминации особенностей и структуры взаимодействия в группе межличностными отношениями, а Э. И. Мавтилискер – обратное влияние самого взаимодействия субъектов на складывающиеся между ними отношения [15; 26].

Из перечисленных работ видно, что, несмотря на неоднозначность трактовки сущности взаимодействия и его места в структуре совместной деятельности, ему придается особое значение. Так, А. Л. Журавлев прямо указывает на взаимодействие как на «существенную особенность структуры совместной деятельности, ее основной отличительный признак по сравнению с индивидуальной деятельностью» [22; 27]. Определяя взаимодействие как «систему действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых», он отмечает, что «структура совместной деятельности фактически складывается, функционирует и развивается именно через взаимодействие между отдельными ее участниками» [22].

Импульсом для разработки проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения послужили ранние работы Л. С. Выготского, Ж. Пиаже. Им принадлежит гипотеза о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. Так, в культурно-исторической теории Л. С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития. По Л. С. Вы-

готскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды: в двух планах, сначала социальном, потом – психологическом, сначала между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [5].

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ овладения ими – с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Согласно Л. С. Выготскому, обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование, с точки зрения Л. С. Выготского, может играть конструктивную роль в развитии ребенка.

Ключевым для понимания решающей роли социальных взаимодействий в процессе обучения в концепции Л. С. Выготского является различие им путей образования житейских (спонтанных) и научных понятий у детей. Спонтанные понятия зарождаются при столкновении ребенка с реальными вещами, с их конкретными свойствами, среди которых он после длительного сопоставления находит некоторые сходные черты и с помощью слова относит их к определенному классу предметов. В противоположность этому, развитие научного понятия начинается с работы над самим понятием. В этом случае ребенок с самого начала лучше осознает само понятие, чем его предмет. Этот путь возможен только внутри специально организованного обучения детей научным знаниям и является его результатом. «Определяющим для научных понятий... является то, что они приобретаются и развиваются под руководством и при помощи учителя и что знания здесь даются детям в определенной системе» [5, с. 32].

Смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естествен переход к анализу совместной деятельности как содействия к изучению способов ее распределения между участниками, особенностей обмена действиями при решении общих задач, обеспечивающих ее процессов коммуникации, взаимопонимания, рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности.

Ж. Пиаже связывает с социальным взаимодействием процесс когнитивного развития, а социализацию рассматривает как необходимое условие перехода эгоцентрического мышления ребенка к более

зрелым стадиям. Однако, по его мнению, такая социализация возможна уже на достаточно высоком уровне операционального развития. «На дооперациональных стадиях охватывающих период от появления языка приблизительно до 7-8 лет, структуры, свойственные формирующемуся мышлению, исключают возможность образования социальных отношений кооперации, которые одни только и могут привести к построению логики» [18, с. 117]. Сотрудничество позволяет осуществить правильную передачу какого-либо понятия, что не может иметь места при асимметричном взаимодействии, выражающемся в отношениях престижа и авторитета. Для того чтобы какое-то понятие было воспринято адекватно, нужно, чтобы оно было построено собственным действием. В противном случае оно останется лишь мнением, авторитетной позицией другого (взрослого), являющейся следствием дооперационального мышления.

На основе проведенного анализа литературы можно отметить тот факт, что совместная мыслительная деятельность в виду сложности своей конструкции в понятийном плане рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, исследователи рассматривают ее как мыслительный процесс, с другой – как общение в процессе совместной деятельности при решении мыслительных задач.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в психологической литературе понятие совместной мыслительной деятельности неоднозначно и многогранно. Исследователи, работая в данной области, вкладывают в понятие совместной мыслительной деятельности свое видение данного феномена, акцентируя внимание на рассматриваемых ими аспектах, что, в свою очередь, расширяет общее представление о совместной мыслительной деятельности, способствуя формированию ее целостной картины.

На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т. е. разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности, причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально-детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников. На первый план в этом случае выступает проблема не только «чему учить», но и «как учить», т. е. проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности.

В опоре на эти данные в современной зарубежной психологии формируется новый взгляд на проблему группового и коллективного обучения в школе. Все чаще обсуждается вопрос о том, что правильно организованные формы совместной деятельности могут стать эффективным путем преодоления трудностей, обусловленных различным темпом и уровнем развития детей, принадлежащих к разным социальным слоям. Критерием такой организации является выполняемая партнерами работа

по взаимодействию и координации своих различающихся точек зрения, обеспечивающая адекватное решение задачи.

Продуктивным процесс самопознания может быть лишь в системе межличностных отношений. Особенно интенсивно ребенок обогащает опыт взаимодействия с другими в школьные годы. В процессе обучения совместная деятельность приобретает свою подлинную сущность, она становится совместным восприятием, обсуждением общей проблемы. При подготовке к общению, к сотрудничеству, важно, чтобы ученики научились формировать свою точку зрения, выяснять точку зрения своих партнеров, уметь слушать.

В настоящее время принято понимать общение в процессе учебной деятельности как совместную мыслительную деятельность. Она включает ряд составляющих: общие цели, мотивы, действия и результаты. В психологических изданиях все чаще обсуждается вопрос о том, что правильно организованные формы совместной учебной деятельности могут стать эффективным путем формирования базовых умственных способностей. В связи с этим особое значение приобретает поиск эффективных форм организации совместной деятельности. Организация совместной деятельности характеризуется: распределением ролей, включает взаимопонимание, рефлекссию и требует моделирования ситуации взаимодействия. Она происходит через подражание действию другого (ученика, учителя), преобразование самих способов взаимодействия ученика с другим и со взрослым.

В школе сейчас чрезвычайно активно применяются групповые формы работы на уроке и вне урока. Групповая работа подразумевает временное разделение класса на группы от 4-х до 8-ми человек (в зависимости от возраста детей) для совместного решения определенных задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути её решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместный результат.

В процессе совместной мыслительной деятельности реализуется принцип проблемности в плане содержания учебного материала и в плане его развертывания. Проблемное содержание может быть задано в виде системы конкретных производственных ситуаций или задач, содержащих противоречивые, избыточные или неполные данные, неявно представленные альтернативы выбора, ситуации, требующие принятия решения, но разрешимые только при условии порождения недостающих альтернатив действия, и т. п.

Процесс совместной мыслительной деятельности разворачивается проблемно либо при несовпадении целей, позиций, интересов, либо в случае неоднозначности интерпретации обучающимися смысла поступающей или порождаемой информации и предполагает специфическую форму общения - диалог, дискуссию. Качество личностных целей, позиций, интересов определяет качество совместной деятельности, которая может быть типа или сотрудничества, или соперничества.

Всюду, где люди вынуждены взаимодействовать, координируя усилия для достижения общей цели, возникает совместная мыслительная деятельность. Такая деятельность была и остается распространенным явлением реальной жизни. Взаимодействие человека с миром, как правило, опосредовано взаимодействием с другими людьми, а совместная мыслительная деятельность может быть понята как одна из форм такого опосредования. Изучая совместность, важно учитывать закономерности совместной мыслительной деятельности при организации управленческих задач разного уровня, совместного решения мыслительных задач, коллективных способов обучения, развивающего и проблемного обучения.

Литература

1. Андреева, Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 3 – 14.
2. Белоусова, А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А. К. Белоусова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2002. – 360 с.
3. Беляева, А. В. Личностный аспект вербального взаимодействия в диаде / А. В. Беляева // Психологические исследования общения / под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Наука, 1985. – С. 192 – 206.
4. Брушлинский, А. В. Мышление и обобщение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Самара: Самар. дом печати, 1999.
5. Выготский, Л. С. Собр. соч. В 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982-1984. – Т. 1. – С. 145.
6. Джакупов, С. М. Целеобразование в совместной деятельности / С. М. Джакупов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985.
7. Донцов, А. М. Совместная деятельность как фактор межличностного восприятия в группе / А. М. Донцов, Ш. В. Саркисян // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 38 – 49.
8. Дубовская, Е. М. Межличностные предпочтения и характер взаимодействия в совместной деятельности / Е. М. Дубовская // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 130 – 140.
9. Ключко, В. Е. Инициация мыслительной деятельности / В. Е. Ключко: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1991.
10. Краснорядцева, О. М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности / О. М. Краснорядцева: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.
11. Кричевский, Р. Л. Мотивационный потенциал руководителя как фактор мотивации групповой деятельности и удовлетворенности подчиненных групповым членством / Р. Л. Кричевский // Новые исследования в психологии. – 1974. – № 1 (9). – С. 11 – 18.

12. Кучинский, Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Наука, 1991.
13. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3 – 22.
14. Ляудис, В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / В. Я. Ляудис // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / под ред. В. Я. Ляудис. – М., 1984. – С. 64 – 73.
15. Маствилер, Э. И. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / Э. И. Маствилер // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 63 – 70.
16. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.
17. Петровский, В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – М.; Ростов на Дону: Феникс, 1996.
18. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – М.: Междунар. пед. акад., 1999.
19. Полуэктова, Н. М. Влияние характера взаимодействия на эффективность совместной групповой мыслительной деятельности / Н. М. Полуэктова, Б. Л. Тихонов // Психологические исследования общения / под ред. Б. Ф. Ломова. – М., 1985. – С. 273 – 285.
20. Пономарев, Я. А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода / Я. А. Пономарев // Проблема общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Наука, 1981. – С. 79 – 91.
21. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987.
22. Совместная деятельность: методология, теория, практика / под ред. А. Л. Журавлева и др. – М.: Наука, 1988.
23. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
24. Уманский, Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М., 1977. – С. 54 – 71.
25. Цуканова, Е. В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности / Е. В. Цуканова // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
26. Чернышев, А. С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива / А. С. Чернышев: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1980.
27. Яноушек, Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 57 – 65.
28. Ярошевский, М. Г. Руководитель в ролевой структуре первичного коллектива / М. Г. Ярошевский // Проблемы руководства научным коллективом. – М., 1982. – С. 50 – 73.

УДК 159.944/7

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Н. В. Сизикова, М. С. Иванов

Конечной целью любой функциональной системы является достижение возможно большего полезного эффекта при минимальных усилиях через оптимизацию ее функционирования [2]. Поэтому основным фактором, предопределяющим высокий спортивный результат, является оптимальное соотношение компонентов готовности (координационных и субординационных механизмов регулирования) и подготовленности (высоких функциональных возможностей органов и систем) спортсменов. Подготовленность обычно рассматривается как уровень тренированности, характеризующий потенциальные возможности спортсмена специализированно для вида деятельности, периода подготовки и квалификации спортсмена. Подготовленность является комплексной характеристикой этапного (перманентного) состояния, которая отражает его возможности к демонстрации спортивных достижений в течение нескольких месяцев.

Готовность же является оперативным состоянием конкретного временного отрезка, способст-

вующим реализации потенциальных возможностей спортсмена, определяемых уровнем подготовленности. Кульминация состояния – соревновательная готовность, т. е. оперативное состояние в процессе данного конкретного соревнования. Показателем готовности служит результат, выступающий в качестве цели, детерминирующей функционирование сложной динамической системы, и понимаемый как показатель совокупности факторов [2].

В психологической литературе уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д. Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, А. В. Веденов, Л. А. Кандыбович, П. Р. Чамата и др.), предстартовому состоянию в спорте (А. И. Пуни, Ф. Генов, А. Д. Ганюшкин, О. А. Черникова и др.), готовности к выполнению боевой задачи (М. И. Дьяченко, А. М. Смоляренко и др.), состоянию бдительности оператора (Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин и др.). Для раскрытия сущности природы психологиче-

ской готовности к трудовой деятельности важное значение имеют проводимые в нашей стране исследования по профессиографическому изучению различных профессий (И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн и др.), по профпригодности к деятельности (К. М. Гуревич, Г. М. Зараковский и др.), по профессиональному самоопределению (Е. А. Климов, П. Р. Атутов, Е. А. Шумилин, Н. И. Крылов, В. В. Чебышева и др.).

В психологическом словаре готовность трактуется как установка, направленная на выполнение того или иного действия. Эта установка предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков; готовность к противодействию возникающим в процессе выполнения действия препятствиям; приписывание какого-либо личностного смысла выполняемому действию. При определении готовности к школьному обучению выделяют общую психологическую готовность, о которой свидетельствуют показатели интеллектуального и сенсомоторного развития, специальную готовность, о которой свидетельствуют достижения по программам дошкольного обучения (счет в пределах десяти, скорость чтения) и общую личностную готовность, как интегративный показатель уже достигнутого психического развития [7].

Готовность как психическое состояние рассматривалась Н. Д. Левитовым. Она понималась автором как целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающий своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [8]. Н. Д. Левитов подчеркивает, что психическое состояние связано с психическими процессами и с индивидуальными особенностями личности. Психические состояния рассматриваются как переходный этап формирования личности, в связи с чем выделяются состояния, имеющие тенденцию превращаться в черту характера и ситуативные психические состояния. Н. Д. Левитов разграничивает процессы и состояния, утверждая, что психические состояния – фон, на котором проходят психические процессы. Психические состояния весьма различны. Н. Д. Левитов предлагает классифицировать психические состояния по ряду признаков: личностные и ситуативные, состояния глубокие и поверхностные, продолжительные и кратковременные, состояния более или менее осознанные. Наряду с познавательными, эмоциональными и волевыми состояниями автор выделяет психические состояния человека, отражающие его готовность к практической деятельности.

Н. Д. Левитов различает длительную готовность, например, способного и образованного специалиста своей области и временное состояние готовности. Относя последнее к «предстартовым состояниям», он говорит о трех видах такой готовности: обычном, не выделяющемся в положительную или отрицательную сторону, повышенном и пониженном состоянии готовности к работе.

Для понимания сущности психической готовности к деятельности важное значение имеют исследования Д. Н. Узнадзе и его последователей, посвященные проблеме установки. Д. Н. Узнадзе считает, что возникновению любого сознательного психического процесса всегда предшествует психическая «инстанция» на «досознательном» уровне, которая представляет собой готовность субъекта к активности. Это состояние именуется установкой. Установка понимается как своеобразная форма отражения, при которой происходит взаимоотношение и объединение потребности субъекта и внешней среды. Это – целостное состояние личности. Формирование различных установок (по Д. Н. Узнадзе) зависит от обстоятельств жизни: воспитания, впечатлений и переживаний, представляющих для человека существенное значение. В силу всего этого у каждого субъекта выработаны свои особые «фиксированные установки», которые проявляются и становятся основой готовности к деятельности в соответствующих условиях и в определенном направлении [12].

Следует заметить, что не все авторы отождествляют установку и готовность. Существует точка зрения, что эти образования совпадают только в некоторых случаях, «обычно же готовность – более сложное структурное образование».

Согласно взглядам Б. Ф. Ломова, представление об установке как упорядоченном единстве всех биологических и психологических функций дает возможность оценивать состояние готовности как многомерную, многокомпонентную и многоуровневую систему, объединяемую в некоторое единство общим системообразующим фактором. Именно установка является тем направляющим фактором, который объединяет социальные, психологические и биологические компоненты готовности к деятельности [9].

Из высказываний Б. Г. Ананьева можно полагать, что понятие «психологическая готовность» характеризует психологическое соответствие субъекта требованиям соответствующей деятельности [1].

Различие взглядов разных специалистов на понятие «готовность к деятельности», в частности психологической готовности, и разные подходы к ее изучению и оценке были показаны М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовичем и В. А. Пономаренко [5]. Разные авторы различают общую и ситуативную готовность; длительную готовность и предстартовое состояние, обычное, повышенное и пониженное состояние готовности; готовность с преобладанием познавательных, волевых или эмоциональных компонентов.

С проблемами психологической готовности соприкасаются проблемы мотивационной готовности, которая обычно рассматривается как компонент психологической готовности. О. М. Красноядцева считает, что проблема психологической готовности целиком сводится к мотивационной готовности, поскольку «под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчи-

вость деятельности человека в полимотивированном пространстве» [6]. Мотивационная сфера традиционно выделяется как связующее звено в профессиональной деятельности, которое обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий человека и определяет потенциальные возможности личности. Потребность в том или ином виде деятельности, в организации социального взаимодействия в профессиональной среде, в совершенствовании личности как специалиста с целью реализации потребностей в творческой деятельности, выступая как активный стимул развития личности в целом, в том числе и средствами профессии. Мотивационная готовность есть готовность действующей личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию.

Упоминание о мотивационной готовности мы впервые встречаем у В. Г. Асеева [3]. Мотивационная готовность трактуется автором как фактор, повышающий эффективность деятельности, способствующий мобилизации сил при преодолении трудностей под влиянием определенных обстоятельств, то, что делает деятельность «субъективно значимой по типу желательности (интереса) или по типу необходимости и должествования». Автор считает, что человек чаще останавливается не там, где «не может», а там, где «не хочет», т. е. не видит смысла, не заинтересован.

Все исследователи придерживаются точки зрения, что решающее значение в формировании психологической готовности принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т. к. вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [10].

Как подчеркивают многие авторы, мотивационная готовность формируется и функционирует в постоянном взаимодействии личности с окружающей средой. В качестве элемента психологической готовности она проявляется в следующих видах: заблаговременная и непосредственная мотивационная готовность. Первая носит долговременный характер, является основополагающей в выборе личностных стратегических целей деятельности, в поисках оптимальных путей решения долговременных задач, построения внутренней психологической линии поведения и деятельности. Вторая – непосредственная мотивационная готовность – представляется актуализированным аспектом мотивационного потенциала личности как действующие потребностно-мотивационные состояния. Непосредственная мотивационная готовность человека возникает в случае, когда человек оказывается перед необходимостью совершения действий по достижению конкретной, личностно значимой цели. Именно тогда те или иные компоненты структуры мотивационной готовности актуализируются проблемной ситуацией, на основе которых субъект оценивает значимость и

трудность решаемой задачи, затраты времени и сил, прогнозирует последствия.

В мотивационной готовности личности к профессиональной деятельности, как правило, выделяются различные уровни и направленность. При этом к определению уровня мотивационной готовности субъекта можно подходить с двух сторон согласованности интересов: с позиции личности и с позиции социальной организации – общества. Мотивационная готовность личности в процессе своего функционирования непосредственно сопряжена с различными социальными условиями, в которых она реализует свою деятельность, и ролевыми требованиями, которые ей предъявляет социальный институт (школа, вуз, трудовой коллектив и т. д.). Различие уровней мотивационной готовности возникает в результате различной социальной включенности личности в социальную деятельность. Социальную включенность субъекта с позиции социальной организации, исходя из соответствия интересов человека предъявляемым к нему ролевым требованиям и условиям профессиональной деятельности, автор предлагает определять через их соотношение в системе мотивации личности. Показателем непосредственного проявления того или иного уровня мотивационной готовности личности прежде всего является ее самореализованность (через согласованность личных интересов с условиями и нормами профессиональной деятельности). Этот показатель характеризует ту часть структурных элементов мотивационной готовности личности, которые реализуются в ролевых требованиях и условиях профессиональной деятельности, и отражают полную реализацию профессиональных интересов, социальных ожиданий и притязаний личности в реальных условиях профессионального труда.

Ж. А. Сорокина предлагает понимать психологическую готовность как целостное психологическое образование, которое проявляется в снятии барьера между реальным и желаемым состоянием на всех психологических уровнях её организации: когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операционально-поведенческом. Психологическая готовность выступает как сложная интегративная структура, возникающая в жизненном опыте личности [11].

Проблема соответствия реального и идеального активно изучается в психологии в последнее время и в основном в исследованиях самореализации личности. П. П. Горностай даже вводит понятие «психологическая готовность к самореализации», понимая под ней системное явление, проявляющиеся в виде ситуативной (например состояние вдохновения) или долговременной, устойчивой готовности, являющихся диалектическим единством психических состояний и свойств личности. Готовность представляет собой систему личностной и функциональной, а также содержательной и оценочной сторон. Выделенные блоки – это различные формы проявления готовности, встречающиеся в реальной жизнедеятельности субъекта [4].

Таким образом, характеризуя состояние проблемы психологической готовности и, в частности, готовности к спортивной деятельности, следует отметить, с одной стороны, достаточную степень изученности этих вопросов, с другой стороны – наличие весьма существенных проблем, в том числе методологического характера.

Как первую проблему необходимо отметить наличие множества подходов к понятию «психологическая готовность». Наиболее общее среди всех подходов – это крайне размытое определение, которое сводится к тому, что психологическая готовность – это некоторое «интегративное» состояние субъекта, определяющееся состояниями различных психологических элементов (сознания, личности, мотивации, эмоций, воли и т. д.), при котором человек готов выполнить некоторое действие. Это определение представляется довольно очевидным и не раскрывает сущности готовности, не вносит в определение этого понятия сколько-нибудь существенной ясности. Попытки отдельных авторов подойти к пониманию готовности с позиций конкретных теорий (установки, деятельности, структуры личности) зачастую заканчиваются интеграцией понятия «готовность» с каким-либо разработанным в конкретной теории понятием и соответственно утерей самостоятельного научного содержания понятия «готовность» (например, при рассмотрении готовности через призму теории установки, готовность фактически отождествляется с собственно установкой). Поэтому при изучении готовности мы должны принять решение – выбрать теорию, в рамках которой изучалась готовность, и продолжать ее изучение в рамках этой теории, либо использовать эклектическое, но крайне размытое общепсихологическое понятие, либо попытаться предложить собственную теоретическую модель.

Вторая проблема касается готовности к спортивной деятельности. Применительно к спорту, готовность понимается в основном как оперативная готовность к конкретным соревнованиям (стартам). Даже когда авторы разделяют готовность на постоянную и оперативную, под постоянной понимается на самом деле поддерживаемая длительное время оперативная готовность к соревнованиям. Иными словами, изучается готовность к действию (спортивному старту), а не деятельности. Собственно, готовность к спортивной деятельности как направлению жизненного пути специально не изучается.

В этой связи обнаруживается проблема отсутствия четкой классификации предметов изучения. Встречаются исследования готовности к соревнованиям как оперативная готовность выступить на пределе своих возможностей. Совершенно другой проблемой представляется готовность к спортивным достижениям (достижению высокого спортивного результата в процессе спортивной карьеры) как более широкая целевая установка, чем го-

товность к соревнованию. Еще более широким предметом, как уже отмечалось, является готовность к самореализации в спортивной деятельности. Иными словами, психологическая готовность может изучаться как многоуровневое понятие, имеющее, как минимум, три уровня – готовность к действию, готовность к деятельности, готовность к самореализации (т. е. в данном случае как к системе деятельностей, жизни в целом). Изучение психологической готовности как многоуровневого явления позволит систематизировать существующие представления и конкретизировать размытые представления о готовности.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – М., 2002.
2. Анохин, П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М., 1978.
3. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976.
4. Горностай, П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблемы саморазвития личности: методология и практика: сб. науч. трудов. – М., 1990. – С. 126 – 138.
5. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Барнаул: БГУ, 1985.
6. Краснорядцева, О. М. Мотивационная готовность педагогов к использованию психологической информации в диагностической деятельности / О. М. Коаснорядцева // http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a16.htm.
7. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998.
8. Левитов, Н. Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М., 1964.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
10. Санжаева, Р. Д. Психологическая готовность к деятельности и диспозиционное поведение личности / Р. Д. Санжаева. – Хабаровск, 2003.
11. Сорокина, Ж. А. Модель развития психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции / Ж. А. Сорокина // <http://www.emissia.50g.com/offline/2006/1095.htm>.
12. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб: Питер, 2001.

УДК 159.928

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ОДАРЕННОСТЬ»*Л. Г. Субботина*

Проблема раннего выявления и обучения талантливой молодежи – приоритетная в современном образовании. От решения ее в итоге зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства: именно одаренные дети в будущем способны обеспечить научно-технический и духовно-нравственный прогресс, развитие всех областей теоретической и практической деятельности, социальной жизни и культуры.

В последние десятилетия в России появились образовательные учреждения, учебные и социальные программы, общественные организации и фонды, ставящие основной своей целью выявление, обучение, развитие, поддержку одаренных детей. Однако при работе с ними постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов одаренности, включая возрастную и скрытую одаренность, множеством противоречивых теоретических подходов, вариативностью современного образования.

К сожалению, психологическим изучением детской одаренности и разработкой психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания незаурядных детей долгое время в нашей стране занимались очень мало.

По объективным причинам более длительную историю и масштабность имеют зарубежные исследования одаренности. За время застоя в отечественной науке мировая наука продвинулась далеко вперед, т. к. исследования неординарных детей велись за рубежом постоянно, накоплен значительный опыт работы с одаренными детьми, большой экспериментальный материал, изучение которого позволяет избежать многих ошибок.

Исследования американских авторов составляют практически весь зарубежный опыт по изучаемой проблеме, так как редкие работы ученых из других стран касались лишь отдельных аспектов использования идей и предложений заокеанских коллег применительно к целям реализации собственных образовательных программ.

Всестороннему изучению проблемы одаренности, сущности данного понятия способствовали труды таких зарубежных учёных, как А. Бине, Дж. Гилфорд, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен, Л. Торндайк, Л. Термен, В. Штерн и др. Их работы дали функциональное определение интеллекта, а также позволили разработать средства для его измерения. Эти ученые акцентировали внимание общества на ценности высокого интеллектуального потенциала, необходимости заботы об одаренных детях.

Значительный интерес для понимания природы одаренности имеют исследования В. Бастендорфа, Т. Гассера, Д. Молфезе, Д. Хендриксона, Е. Шафера, Дж. Эртла, где выявлены многие физиологические корреляты высоких интеллектуальных достижений.

Проблемы необходимости учета личностных составляющих в структуре одаренности поставлены

учеными В. Александером, Е. Веббом, Д. Векслером, Е. Галантером, Р. Кэттеллом, Дж. Миллером, К. Прибрамом.

Разработке проблемы творчества как способа мышления и самореализации талантливого человека посвящены работы Ж. Брюно, Дж. Гилфорда, Р. Малви, Л. Назарета, Е. Торренса.

Большое значение для понимания необходимости создания специальных образовательных программ и требований к этим программам имеют исследования, посвященные выявлению и анализу типичных трудностей одаренных детей в семье и в школе, проведенные С. Ладжоула, С. Майлзом, С. Мэрлэндом, Л. Терменом, К. Тэкэкс.

Практически во всех развитых странах мира работа с одаренными детьми рассматривается как одна из важнейших стратегических общенациональных задач. Во многих странах мира уже давно организуется элитарное образование для детей, чья одаренность рано проявляется, и лиц, предназначенных встать у руля государства и производства.

В США в 60-е годы был принят закон «Об обучении одаренных и талантливых детей», который провозглашал, что одаренные дети составляют величайший ресурс страны в решении проблем национальной важности. Он обеспечивал финансовую помощь местным органам образования, высшим учебным заведениям, другим организациям в разработке и внедрении соответствующих программ.

С 1975 г. существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции, большое внимание уделяет подготовке учителей для работы с особо восприимчивыми к учению и творческими детьми.

Теперь и России вряд ли нужно доказывать, что дети, как и взрослые, отличаются друг от друга по своим умственным данным. Не бывает всеобщего равенства по уму, как и равенства физических сил. В условиях общеобразовательной школы различия в умственных способностях выступают весьма отчетливо.

В основе одаренности лежат способности. В отечественной психологии определены свои закономерности проявления детских способностей, которые не совсем укладываются в зарубежные схемы отбора, развития и обучения одаренных детей. Это фундаментальные работы Л. С. Выготского, Н. С. Лейтеса, В. Д. Небылицина, Б. М. Теплова; исследования лабораторий по проблемам способностей, руководимых Л. А. Венгером, Э. А. Голубевой, В. Д. Шадриковым и др.

Проблемы структуры и природы способностей, условий их развития решались такими видными теоретиками, как Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков. Полемика А. Н. Ле-

онтьева и С. Л. Рубинштейна об источниках развития способностей позволяет современным исследователям осознать степень сложности проблемы. Особую важность представляют положения, выдвинутые Б. Г. Ананьевым, о приоритете общих способностей, которые являются основой для развития способностей специальных.

Важные методологические вопросы, связанные с целостным подходом к проблеме одаренности, учетом ее личностных составляющих, поставлены учеными А. К. Байметовым, Ю. З. Гильбухом, Н. С. Лейтесом, В. С. Юркевич. Ими всесторонне изучены и описаны мотивационные и регуляторные компоненты одаренности, обоснована их безусловная важность в развитии и реализации интеллектуального потенциала. Н. С. Лейтес провел фундаментальное исследование возрастных особенностей проявления способностей у детей.

Значительный интерес имеют труды А. М. Матюшкина, осуществившего исторический анализ изучения проблем одаренности и практики работы с одаренными детьми в России. Не менее важны его выступления по поводу социальной дезадаптации одаренных школьников и необходимости оказания им серьезной помощи. Данной проблеме посвящены также работы Г. Л. Бардиер, И. М. Никольской, Л. В. Поповой, Д. А. Сиск.

Большой вклад в развитие теории и практики работы с одаренными детьми внесли также Л. А. Венгер, Э. А. Голубева, Н. В. Гончаренко, В. Н. Дружинин, С. А. Изюмова, А. А. Мелик-Пашаев, М. А. Холдная, В. Э. Чудновский и др.

Система образования в России модернизируется. Происходит ее переориентация на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии. В свете этих преобразований меняется отношение к учащимся, проявляющим неординарные способности. Приходит понимание, что одаренные дети (как и дети с аномалиями развития и с асоциальным поведением) составляют своеобразные зоны риска, требующие повышенного педагогического внимания.

Точки зрения многих педагогов и психологов совпадают в том, что одаренный ребенок – личность, во многом отличающаяся от всех прочих детей. Одаренные дети требуют особого психолого-педагогического подхода при обучении и социализации. Для учеников, которые проявляют интерес к интеллектуальному труду и для которых характерен повышенный темп умственного развития, необходимо создавать условия для их развития. В обычной школе такие школьники часто страдают от негативизма одноклассников, невнимания учителей, находятся в позиции изгоев. Необходимость создания образовательной среды для одаренных детей диктуется не только социально-экономической ситуацией в стране, но и является условием реализации гуманистического подхода к воспитанию подрастающего поколения.

В настоящее время не существует четких определений одаренности. Например, в словаре практи-

ческого психолога одаренность трактуется в нескольких противоречащих друг другу значениях:

1. Качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности.

2. Общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности.

3. Умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению.

4. Совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие природных предпосылок способностей.

Талантливость – наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [15].

В США общепринятым является определение одаренности, данное в 1972 году Комитетом по образованию США: «Одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения». Перспективы таких детей определяются их достижениями или потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах:

- интеллектуальной;
- академических достижений;
- творческого или продуктивного мышления;
- общения и лидерства, художественной деятельности;
- двигательной деятельности [8].

Наиболее общим в психолого-педагогической литературе является определение одаренности как высокого уровня развития одной или нескольких способностей человека, позволяющего ему достичь особых успехов в определенных областях деятельности. Само по себе это определение, а также анализ теоретического и методологического состояния проблемы показывает, что одаренность рассматривают чаще всего с феноменальной ее стороны, как уже проявившее себя свойство психики ребенка. Поэтому одаренность изучали и выявляли либо со стороны индивидуальных свойств (природных задатков, склонностей, способностей), либо со стороны психических процессов (интеллектуальная, творческая одаренность).

Само понятие «одаренность» за период ее изучения претерпело некоторые изменения. Эти изменения произошли благодаря исследовательской и экспериментальной деятельности многих как зарубежных, так и отечественных ученых. Эволюция понятия двигалась от узкого интеллектуализма к формированию представления об одаренности как о многофакторном и многоаспектном явлении, к признанию множественности ее видов.

Зарубежные ученые разработали ряд концепций одаренности, где они пытаются, кроме высоко развитого интеллекта, учитывать и множество других факторов, влияющих на одаренность личности: «Таксономия целей образования Б. Блума (1956), модель структуры интеллекта Д. Гилфорда (1956),

модель трехстадийного обогащения для обучения одаренных Дж. Фелдхузен.. (1989), трехкольцевая модель одаренности и модель трех типов обогащения Дж. Рензулли.. (1986), обогащающая матричная модель А. Танненбаума (1986), когнитивно-аффективная модель Ф. Уильямса (1986), пентагональная имплицитная теория одаренности Р. Стернберга (1993) [8].

Самой популярной из них может быть названа теория известного американского специалиста Дж. Рензулли. Одаренность – сложный итог наложения друг на друга трех факторов: общих или специальных способностей (развитых выше среднего), высокой увлеченности выполняемой задачей и высокого уровня креативности, причем все элементы считаются равнозначными. Кроме того, в его теоретической модели учтены знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда. Система работы с одаренными детьми, предлагаемая Рензулли, основана на включении их в интересующую деятельность, при этом он считает недопустимым объединение одаренных детей в специальные классы [9].

Интересна концепция американского ученого А. Танненбаума. Он отмечает, что само по себе наличие выдающихся личностных, интеллектуальных, творческих качеств не может гарантировать реализации личности в деятельности. Для этого требуется взаимодействие пяти условий:

- общие способности;
- специальные способности в конкретной области;
- специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области (личностные, волевые);
- стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.);
- случайные факторы (оказаться в нужном месте в нужный час) [13].

Немецкий профессор К. А. Хеллер, проводивший с соавторами основательное лонгитюдное исследование одаренности, пришел к выводу, что одаренность – это индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достичь высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности [15].

Анализируя концепции одаренности зарубежных ученых, можно констатировать, что под одаренностью ими понимаются не только высокие и очень высокие способности, но и взаимодействие в определенный момент внутренних (личностных) характеристик (мотивация к достижению, надежда на успех, готовность прилагать усилия, локус контроля, жажда знаний, умение справляться с задачей, самооценка) и внешних факторов (факторов социального окружения: поощрение в семье, образовательный уровень родителей, порядок рождения, школьная атмосфера, поворотные события в жизни, опыт успехов и неудач и т. п.), приводящие к возникновению потенциала развития в направлении выдающихся достижений.

Начиная с 70-х годов, позиция отечественных психологов относительно проблемы одаренности постепенно сближается с западной. Появляются работы, посвященные психофизиологическим аспектам одаренности, изучаются личностные компоненты структуры одаренности, вводятся диагностические методы в процедуры отбора одаренных детей.

Среди отечественных концептуальных решений получили распространение теоретические модели одаренности В. Н. Дружинина, Н. С. Лейтеса, А. М. Матюшкина, А. И. Савенкова, Б. М. Теплова.

Понимание одаренности как многоаспектного и разноуровневого явления отражено в концепции А. М. Матюшкина. Он считает, что одаренность характеризуется интегральностью: включает во взаимосвязи познавательную, эмоционально-потребностную и волевою сферы. Психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество, а обучение и развитие одаренных детей составляет идеальную модель творческого развития человека. Основными структурными компонентами одаренности являются:

- доминирующая роль познавательной мотивации;
- исследовательская и творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможность достижения оригинальных решений;
- возможность прогнозирования и предвосхищения;
- способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Все это составляет единую интегративную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития [5, с. 6].

В. А. Моляко, проанализировав существующие концепции и определения способностей (Б. Г. Ананьев, В. А. Рутецкий, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков), представляет одаренность как систему, включающую следующие компоненты:

- биофизиологические, анатомо-физиологические задатки;
- сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью;
- интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;
- эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддержание;
- высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение и целый ряд других [7].

Динамическую концепцию одаренности разрабатывает отечественный психолог Ю. Д. Бабаева. Ее теория популярна в среде педагогов-исследователей. Она, по существу, меняет парадигму педагогической поддержки детской одаренности, реально осуществляя переход от «диагностики отбора, к диагностике развития» [1].

А. И. Савенков предлагает развести понятия «одаренные дети» и «детская одаренность». «Одаренные дети» – особая категория детей, качественно отличающихся от сверстников. «Природа свои дары поровну не делит и кому-то дает «без меры», не скупясь, а кого-то «обходит стороной». Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. «Детская одаренность» – принципиально иная психолого-педагогическая проблема, где одаренность предстает перед нами уже не как исключительность, а как «потенциал», «дар», имеющийся у каждого в большей или меньшей степени.

С понятием «одаренность» он связывает в педагогике две практические проблемы:

- специальное обучение и воспитание одаренных детей;
- работа по развитию интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка [12; 14].

В. Н. Дружинин определяет детскую одаренность как высокий и сверхвысокий уровень развития способностей ребенка, проявляющийся в очевидных, выдающихся достижениях в той или иной форме деятельности. Он считает, что способность к применению знания можно отождествить с интеллектом – как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект), обучаемостью – как способностью к приобретению знаний, и с креативностью (общая творческая способность) – способностью к преобразованию знаний. Каждой из этих способностей соответствует специфическая мотивация и специфическая форма активности, как-то: креативности – мотивация самоактуализации (по Маслоу) и творческая активность; интеллекту – мотивация достижений и адаптивное поведение; обучаемости – познавательная мотивация [4].

Д. Б. Богоявленская в своем выступлении на I Международной конференции «Одаренность. Рабочая концепция» в Самаре в 2001 г. определила одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми (это позволяет преодолеть житейское представление об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного явления) [2].

Тем не менее терминология еще не вполне устоялась. Очень часто в качестве синонима слова «одаренность» употребляют выражения «очень способный» и даже просто «способный». Но наиболее употребительное значение термина «одаренность» – высокий и очень высокий уровень развития способностей, любых – общих (умственных) и специальных. Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной продуктивной деятельности. Чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью дается ему субъективно

легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способностей [3].

Ученые до сих пор спорят о том, существует ли так называемая «общая одаренность» как универсальная способность (способность ко всему), или дар всегда конкретен и проявляется только в одной или нескольких сферах.

Большая часть ученых склоняются к тому, что одаренность – интегральное (суммарное, общее) личностное свойство. Специальная одаренность, допускающая ситуацию, когда человек одарен в какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой, в природе – большая редкость. Иначе говоря, – если человек одарен, то он способен достичь успехов во многих видах деятельности.

Сторонники другой, полярной точки зрения полагают, что видов одаренности существует столько, сколько может быть найдено точек приложения человеческой активности. Согласно этому подходу, одаренность всегда конкретна, и нельзя говорить об одаренности вообще, надо говорить об одаренности математической, музыкальной и т. п. В отечественной психологии с 30-х и до конца 80-х годов эта позиция доминировала. Она нашла выражение в популярном у практиков тезисе: «Нет детей не одаренных, каждый одарен в какой-либо области, надо только найти эту область и помочь ребенку реализоваться».

Проявления одаренности, как считает А. И. Савенков, надо рассматривать и в возрастном аспекте. Одаренность на ранних возрастных этапах (старший дошкольный и младший школьный возраст) менее дифференцирована и должна преимущественно рассматриваться как универсальная (общая) способность. Но с возрастом на генотипический фон накладываются влияния средовых факторов. В результате одаренность приобретает предметную направленность, реализуется в каком-либо виде деятельности [12].

Общие способности являются основой всех специальных способностей. Иногда эти общие способности называют «генеральный фактор интеллекта», «базальный фактор одаренности», но во всех случаях речь идет об одном и том же – о единой основе всех без исключения проявлений человека. Все специальные способности как бы вырастают из общих способностей, не могут существовать без них. С. Л. Рубинштейн писал еще в 1940 г.: «Способности человека даны всегда в единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств... Наличие специальной способности, особого, достаточно ярко выжившегося таланта накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности [11, с. 129]. Как ветви на дереве питаются от единого общего корня и растут от единого общего ствола, частные способности (способности к какому-то одному или нескольким видам деятельности) могут существовать только при наличии «корня» (в данном случае это генотип) и «ствола» (одаренности).

Специальные способности – это психологические особенности индивида, являющиеся возможностями успешного выполнения им определённого вида деятельности (музыкальной, сценической, литературной и т. п.).

Понятие «интеллект» часто используется в качестве синонима умственных способностей. До настоящего времени не сложилось однозначного определения интеллекта. Отсутствие такой однозначности связано с многообразием его проявлений. Однако всем проявлениям интеллекта присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения, а именно: активизация в любом интеллектуальном акте мышления, внимания, воображения – всех тех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего мира. Интеллект выступает как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида (целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к обучению), обеспечивающая возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности [3].

По величине успеха различают три уровня одаренности: способности, талант, гениальность. Способный блестяще копирует по готовому образцу, талантливый создает новое, оригинальное, а гениальный генерирует принципиально новые идеи, опровергающие общепризнанные представления [3].

Одаренность бывает разной и по степени проявления: можно говорить об одаренных детях, о высокоодаренных, о чрезвычайно высокоодаренных. В литературе также встречается термин «неуспешные одаренные» (недостигшие). Им обозначаются одаренные дети, проявляющие себя явно ниже своих потенциальных возможностей [10].

Как мы уже отмечали, в настоящее время в мире известно несколько десятков научных концепций одаренности, созданных на основе разных теоретических подходов и методов изучения. Это многообразие концепций отражает сложность и многомерность природы одаренности, невозможность выработки общих эталонов и стратегий развития для всех ее проявлений. Более ранние концепции, основанные на одном лишь интеллектуальном показателе, уступают место многомерным (многофакторным) моделям одаренности. В наиболее общем виде современные представления об одаренности можно свести к следующим основным моментам:

1. Одаренность – это интегральное свойство личности:

- высокий уровень развития интеллекта лежит в основе любого вида одаренности;
- креативность (творческий потенциал), является важным фактором одаренности;
- понятие «одаренность» включает мотивационный компонент;
- благоприятная стимулирующая среда – семейные условия, программы обучения, взаимоотношения со сверстниками и др.

2. Одаренность множественна. Выделение многих видов одаренности служит важной цели – при-

влечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможность для развития.

3. Одаренность – это природный дар, комплекс природных задатков, генетически передаваемая база, основа для развития определенных способностей. Психика человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. С момента рождения эти процессы сливаются в единую линию развития. Поэтому и детская одаренность реально предстает как сложный итог трудно прогнозируемого взаимодействия средовых и генотипических факторов.

4. Одаренность представляет собой явление динамическое, изменяющееся во времени как по предмету и интенсивности проявления, так и по степени и характеру взаимосвязей между ее структурными компонентами. То есть одаренность не является константной характеристикой, это не застывший личностный показатель, а потенциал, постоянно находящийся в движении, в развитии. А это уже выводит на первый план не проблему обучения одаренных детей, а проблему развития потенциала личности.

Таким образом, в современных теоретических концепциях одаренность рассматривается как сложное психологическое явление, включающее личность в целом; наряду с высоким уровнем развития интеллекта важным фактором считается творчество. Раскрытие одаренности во многом зависит от социального окружения и обучения, но при этом признается влияние внутренних условий – природных задатков (анатомо-физиологических особенностей).

«В проблеме одаренности гораздо больше еще неизвестного и даже непоставленного, чем разрешенного» – говорится в выступлении В. Д. Шадрикова на I Международной конференции, проходившей в октябре 2001 г. в г. Самаре и посвященной обсуждению разрабатываемой в рамках президентской программы «Одаренные дети» отечественной «Рабочей концепции одаренности» [2].

Современная психолого-педагогическая наука, используя накопленный опыт, может опираться не только на более глубокое понимание самого феномена детской одаренности, но и на существенный прогресс в смежных областях науки. Новейшие сведения об опережающем и запаздывающем созревании, об изменяющейся с возрастом сензитивности мозговых систем и функций, о взаимосвязи функционального и возрастного развития, о различиях в типах нервной системы и их генетической обусловленности – все это может многое прояснить в феноменологии одаренности детей и подростков.

В настоящее время работа по дифференциации и уточнению содержания и структуры одаренности продолжается. Она стала стимулом для создания новых диагностических методик, повлекла за собой разработку моделей и программ обучения, исследования успешности отдельных стратегий, форм и программ школьного и внешкольного обучения одаренных.

Литература

1. Бабаева, Ю. Д. Психологический тренинг для выявления одаренности: методическое пособие [Текст] / Ю. Д. Бабаева; под ред. В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 278 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Ю. Д. Бабаева и др.; науч. ред. В. Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.
3. Горелова, В. И. Вырастет талант... [Текст] / В. Горелова, И. Степанов // Народное образование. – 1996. – № 8.
4. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб: Питер Ком, 2000. – 356 с.
5. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности. Проблема практической диагностики [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Школа-пресс, 1993.
6. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
7. Моляко, В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности [Текст] // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
8. Одаренные дети [Текст]: [пер. с англ.] / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Основные современные концепции творчества и одаренности [Текст] / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
10. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
11. Репин, С. Талантам надо помогать [Текст] / С. Репин // Народное образование. – 1996. – № 8.
12. Савенков, А. И. Детская одаренность как теоретическая проблема [Текст] / А. И. Савенков // Начальная школа. – 2000. – № 1.
13. Савенков, А. И. Одаренный ребенок в массовой школе [Текст] / А. И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
14. Савенков, А. И. Основные подходы к разработке концепции одаренности [Текст] / А. И. Савенков // Педагогика. – 1998. – № 3.
15. Сиротин, О. Необходимое условие – индивидуализация [Текст] / О. Сиротин // Народное образование. – 1996. – № 8.
16. Хеллер, К. А. Лонгитюдное исследование одаренности [Текст] / К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 156.942+947

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ СВОЙСТВАМИ

Т. Е. Аргентова, Е. В. Тополова

В настоящее время в литературе существует несколько подходов к пониманию психологического содержания понятия «совладающего поведения» [4; 6; 7].

Первый подход представляют неопсихоаналитики, где процессы совладания рассматриваются как Эго-процессы, в своей основе направленных на продуктивную адаптацию личности в трудных ситуациях. В случае неспособности личности к адекватному преодолению проблемы включаются защитные механизмы, способствующие пассивной адаптации. Такой подход, с одной стороны, помогает избежать заведомого осуждения относительно ценности любой попытки совладания с трудной ситуацией. С другой стороны, процесс как бы делится на две части: деятельность по совладанию с жизненными трудностями и результат этой деятельности. В этом случае совладание, по мнению И. П. Стрельцовой, теряет свою качественную психологическую специфичность, так как связывается с отдельными приспособительными поведенческими актами, минимизирующими изменения во внутреннем мире, что не

представляет собой специфику преобразующей деятельности человека [9].

Второй подход определяет совладание в терминах черт личности – как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Совладание с жизненными трудностями представляет собой преимущественно реакцию на стресс. Это означает, что попытки совладать с трудной ситуацией совершаются человеком только тогда, когда он переживает стресс. Хотя такой подход позволяет отличить обычное поведение в привычных обстоятельствах от его усилий совладать с трудными ситуациями, он не учитывает ряд обстоятельств: исключает возможность избегания трудной ситуации, поведение человека до наступления реакции не может быть рассмотрено как попытка совладать с жизненными трудностями.

Согласно третьему подходу, совладающее поведение понимается как постоянно меняющийся процесс, имеющий собственные динамические характеристики. Наиболее известный представитель

данного подхода Р. Лазарус определяет совладающее поведение как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющим этим требованиям. Человек использует тот или иной способ поведения, зависит от того, как он в данный момент оценивает ситуацию. После когнитивной оценки ситуации индивид приступает к разработке стратегий преодоления стресса, то есть собственно к совладанию.

Представители четвертого подхода, в отличие от сторонников когнитивно-поведенческой парадигмы, призывают анализировать трудные ситуации и действия в них индивида не с позиций внешнего наблюдателя, когда исследуется то, как человек воспринимает и оценивает трудные ситуации, а с его субъективной позиции. Это связано с обнаружением того факта, что ситуационные переменные дают корреляцию с совладанием не большую, чем личностные переменные. Например, установлено, что разные люди весьма различно воспринимают одни и те же ситуации и, обладая приблизительно равным набором стратегий, выбирают неодинаковые приемы разрешения проблем.

Представители данного подхода исходят из положения о том, что весь опыт жизни человека, а также предвосхищаемое будущее закрепляется в виде систем значений, убеждений и ценностей – они-то и регулируют восприятие человека, определяют интерпретацию окружающего мира, а также качество и количество тех усилий, которые он прилагает для совладания с трудной ситуацией.

Трактовка понятия «совладание с трудными жизненными ситуациями» как личностного свойства является в настоящее время наиболее распространенной и среди отечественных исследователей в этой области. Однако необходимо отметить, что число научных работ отечественных психологов до 80-90-х годов прошлого века, посвященных тем или иным аспектам данной проблемы, крайне ограничено. Хотя ряд проводимых ранее исследований можно рассматривать как фактическое начало разработки проблемы совладающего поведения, но без употребления этого термина [5; 8; 9].

В настоящее время проблема изучения ресурсов личности в ситуации преодоления жизненных трудностей является одной из наиболее изучаемых. В контексте исследований копинга проблема личностных ресурсов рассматривается в рамках так называемых копинг-ресурсов.

Под копинг-ресурсами понимаются характеристики личности или ее окружения, которые связываются с низкими уровнями дистресса или физическими симптомами, следующими за началом действия стрессоров [7]. Это противостояние стрессу и названо ресурсами. В качестве копинг-ресурсов могут выступать такие характеристики, как самооценка, социальная компетенция, особенности социального окружения личности, социальная поддержка, достигнутые статусы (образование, финансовые ресурсы, престиж профессии и т. п.).

Исследуя копинг-ресурсы, психологи отмечают постоянное взаимодействие ситуационных (средовых) и личностных детерминант. Средовые факторы – пусковой механизм копинга. Именно ситуация, объективно трудная или субъективно так понимаемая, вызывает необходимость копинга. Одним из стержневых моментов механизма адаптации считается поиск тех условий и факторов, которые смягчают то, что могло бы быть жестоким стрессовым ударом для человека.

Средовые факторы не напрямую определяют выбор путей преодоления. Посредником отношений «личность-среда» являются индивидуально-психологические различия и особенности людей. Именно поэтому одна и та же трудная ситуация по-разному воспринимается и весьма индивидуально решается. В этой связи весьма продуктивно исследование копинга с точки зрения личности, справляющейся с чем-то.

Личностные источники-ресурсы преодоления стали предметом исследования многих зарубежных психологов [2; 6].

Ряд западных исследователей предлагают классификацию психологических источников-ресурсов преодоления, включающую пять областей жизнедеятельности человека. Под психологическими источниками-ресурсами они понимают сферы или характеристики, свойства человека, которые «подпитывают» его действия в трудный период. К ним относятся сферы познания и представлений, чувств, отношений с людьми, духовности и физического бытия [6].

Более перспективным, на сегодняшнем этапе развития представлений о копинг-поведении, нам представляется поиск конкретных личностных черт, сформированность которых у личности обеспечивает возможность самостоятельно и эффективно преодолевать трудные ситуации.

В отечественной психологии в работах В. Д. Небылицина предложена классификация индивидуальных характеристик субъекта, которые опосредуют воздействие стрессоров: субъективная значимость воздействия, особенности предшествующего опыта деятельности в аналогичных условиях, уровень развития специфической и неспецифической адаптации – здоровья, выносливости, степень готовности к деятельности в данных условиях, отношение к деятельности, стремление к достижению цели.

Л. К. Китаев-Смык говорит о влиянии ответственности на устойчивость человека к стрессу [4]. Он выделяет три типа отношений к себе при стрессе. Первый тип – отношение к себе как к «жертве». Это отношение усиливает дистресс. Второй тип сочетает отношение к себе как к «жертве» с отношением как к «ценности». Третий тип сочетает два первых типа отношения к себе с сопоставлением проявления стресса у себя и у других людей, также подвергшихся экстремальным воздействиям. При этом возрастает ответственность за себя, что снижает значение представления о себе как о «жертве» и тем самым снижает дистресс. Если же социальная

ответственность субъекта мала, то вид страданий окружающих людей может усиливать у человека аналогичные проявления.

Основной целью нашего исследования стало изучение влияния свойств личности старшеклассника на выбор тех или иных стратегий совладающего поведения в трудных ситуациях.

Исследование проводилось в г. Кемерово в 2006 году на базе средней общеобразовательной школы № 97. В нем приняли участие 72 старшеклассника, учащиеся 9-х, 10-х классов, средний возраст испытуемых – 15 лет, 67 % – женщин, 33 % – мужчин.

В качестве стратегий совладающего поведения были взяты так называемые базовые стратегии: «разрешение проблем», «эмоционально-сфокусированный копинг» и «избегание», диагностика которых осуществлялась с помощью опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», адаптированного Т. Л. Крюковой [5]. Изучение личностных ресурсов совладания у учащихся осуществлялась с

помощью шкалы СПА К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации Т. В.Снегиревой, и заключалось в выявлении основных показателей адаптированности личности по факторам шкалы: принятия себя, принятия других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование.

Для изучения особенностей применения базовых стратегий в зависимости от выраженности потенциала личностных ресурсов совладания старшеклассников, в общей выборке учащихся 9-х, 10-х классов были выделены три группы испытуемых. Формирование групп осуществлялось на основе распределения полученных значений коэффициентов социально-психологической адаптированности шкалы СПА: с высоким (гр. А), средним (гр. В) и низким (гр. С) коэффициентом адаптированности (табл. 1).

В таблице 2 представлены данные о выраженности базовых стратегий в структуре совладающего поведения у старшеклассников выделенных групп.

Таблица 1

Количество испытуемых в исследуемых группах

Пол испытуемых	Группы, количество испытуемых			Выборка в целом
	А	В	С	
Девушки	14	13	11	38
Юноши	14	13	9	36

Таблица 2

Выраженность базовых стратегий
в структуре совладающего поведения старшеклассников
(показатели суммарного отклонения: х – среднее арифметическое, о – среднее квадратичное отклонение)

Базовые стратегии	Группы, пол испытуемых, средние показатели											
	А				В				С			
	дев.		юн.		дев.		юн.		дев.		юн.	
	Х	а	У	а	Х	а	Х	а	У	а	Х	П
Разрешение проблем	28,2	1,4	30,3	1,6	25,3	1,2	27,5	1,5	21,2	1,4	23,0	1,3
Эмоционально-ориентированные стратегии	25,0	1,5	20,2	1,4	25,4	1,5	19,5	2,1	22,1	1,7	20,7	1,9
Избегание	15,2	1,7	16,6	1,8	16,0	1,8	19,6	1,7	23,9	1,5	25,3	1,8

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что в структуре совладающего поведения у старшеклассников (и у девушек, и у юношей) в гр. А и в гр. В достоверно преобладает стратегия разрешения проблем над стратегией избегания ($p = 0,05$). У старшеклассников с низким коэффициентом адаптированности таких различий нет: все три базисные стратегии в гр. С выражены практически одинаково.

Испытуемые с низким коэффициентом адаптированности (гр. С) достоверно реже ($p = 0,05$), чем адаптированные (гр. А) применяют стратегию разрешения проблемы и чаще ($p = 0,05$) – стратегию избегания. Эмоционально-ориентированные стратегии практически одинаково выражены у учащихся всех трех групп.

Гендерные различия обнаружены только в структуре совладающего поведения в группах А и В. Обнаружено, что девушки достоверно чаще, чем стратегию избегания, выбирают первые две активные стратегии совладания (разрешения проблемы и эмоционально-ориентированные стратегии). Юноши достоверно чаще других ($p = 0,05$) выбирают стратегию разрешения проблемы. В группе С отсутствуют гендерные различия.

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют в пользу уже указанного факта, что девушки в своем совладающем поведении более социально ориентированы. Это связано с тем, что требования к эффективности в освоении «логики» человеческих взаимоотношений, с которыми в большей степени встречаются девушки, чем юноши, обуславливают

частоту и успешность применения эмоционально-сфокусированных стратегии наряду с самостоятельным проблемно-разрешающим поведением. Тогда как юноши, по нашим данным, более ориентированы на самостоятельное разрешение трудной ситуации.

Как нам представляется, менее активное использование базовой стратегии «разрешение проблемы», отличающее испытуемых группы С, связано с личностными особенностями старшеклассников, оказавшихся в группе менее адаптированных. По всей видимости, старшеклассники с низким коэффициентом социально-психологической адаптированности менее склонны использовать проблемно-разрешающую базовую стратегию вследствие осознания и оценки себя как человека не уверенного в своих силах и не способного самостоятельно справиться с трудностями.

Отсутствие дополнительных данных, к сожалению, не позволяет нам более точно обосновать данное предположение. Но вместе с тем можно полагать, что непринятие ответственности на себя, осно-

ванное на низкой оценке своих способностей, и ожидание внешнего контроля может сформировать у старшеклассников прогностическую неуверенность в своих возможностях относительно преодоления трудностей, что проявляется в типичном избегающем поведении.

С целью выявления взаимосвязи между личностными характеристиками, рассматриваемыми нами в качестве внутренних ресурсов совладания, и тремя базовыми стратегиями совладающего поведения старшеклассников в трудных ситуациях был использован корреляционный анализ.

Корреляционный анализ применялся для выявления взаимосвязей между стратегиями совладающего поведения («стратегия разрешения проблемы», «эмоционально-сфокусированные стратегии», «стратегия избегания») и такими личностными ресурсами, как «принятие себя», «принятие других», «внутренний контроль», «эмоциональный комфорт», «доминирование» (табл. 3). Анализ проводился отдельно по группе юношей и девушек.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа связей базовых копинг-стратегий и личностных ресурсов старшеклассников

Копинг-стратегии	Личностные ресурсы									
	принятие себя		принятие других		внутренний контроль		эмоциональный комфорт		доминирование	
	д	ю	д	ю	д	ю	д	ю	д	ю
Стратегии разрешения проблем	0,25	0,35	0,18	0,42	0,21	-0,12	0,26	0,13	-0,25	0,02
Стратегии поиска социальной поддержки	-0,11	0,40	0,25	0,37	-0,37	0,14	-0,03	-0,06	-0,36	0,16
Стратегии избегания	-0,12	0,15	0,10	-0,21	0,25	0,02	0,10	-0,43	0,04	-0,01

Выделенные взаимосвязи показали, что как у девушек, так и у юношей основные личностные ресурсы совладающего поведения (в данном контексте это факторы «принятие себя», «принятие других», «внутренний локус контроля», «эмоциональный комфорт») связаны с выбором активных базовых стратегий («разрешение проблемы» и «эмоционально-сфокусированные стратегии»).

Данные таблицы 3 показывают, что у юношей наличие основных личностных ресурсов, характеризующих в целом благоприятное личностное развитие, определяет поведение, для которого не характерно использование стратегии избегания в трудных ситуациях. Такие личностные ресурсы, как «принятие себя» и «принятие других людей» связаны с выбором активных стратегий совладания («разрешение проблем» и «эмоционально-сфокусированные стратегии»).

Обращает на себя внимание то, что применение этих двух активных стратегий относительно ресурсов личности не дифференцируется. Таким образом, в представлении юношей эти стратегии, вместе противопоставленные стратегии избегания, являются

активной формой поведения, направленной на разрешение проблемы.

Данные корреляционного анализа по группе девушек свидетельствуют о большей дифференциации базисных стратегий в соотношении с различными личностными ресурсами. Установлено, что в представлении девушек рассматриваемые внутренние ресурсы, характеризующие в целом благоприятное личностное развитие, связаны с выбором ими активной стратегии «разрешение про-

Для девушек прежде всего характерно, что «эмоциональный комфорт», как субъективный показатель психологического благополучия, находится в обратной связи с избегающим поведением в трудных ситуациях: чем более неблагоприятно эмоциональное самочувствие человека, тем вероятнее использование стратегии «избегание». Таким образом, выбор стратегии «избегание» у девушек связан с переживанием ими состояния эмоционального дискомфорта.

Такие качества личности, как интернальный локус контроля и стремление к активным ведущим позициям в жизни противопоставляются выбору эмоционально-сфокусированным стратегиям. Это,

возможно, обуславливается тем, что эмоциональное отреагирование, переживание трудных ситуаций рассматривается ими как несамостоятельное, подчиненное поведение, в противоположность поведению, в котором акцентируется личная ответственность, инициатива и стремление к лидерским позициям.

Как представляется, обнаруженные нами гендерные особенности выбора базисных стратегий совладающего поведения юношами и девушками связаны с различными социальными стереотипами мужественности-женственности, сложившимися в современном обществе. Активность в поведении, лежащая в основе социального стереотипа мужского реагирования, отразилась в разделении юношами базисных стратегий только на активные и пассивные копинг-стратегии.

Социальный стереотип, приписывающий женщине более пассивное и допускающее зависимость от других людей поведение, мог повлиять на акцентирование девушками в нашем исследовании критерия самостоятельного поведения («разрешение проблем») и более зависимо от ситуации поведения («эмоционально-сфокусированные стратегии»).

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о наличии связи между личностными ресурсами, обеспечивающими «психологический фон» для совладания с трудными ситуациями, и выбором старшеклассниками базовых стратегий совладающего поведения. Такие личностные особенности, как принятие себя, принятие других, интернальный локус контроля, эмоциональный комфорт, характеризующие благоприятное личностное развитие, связаны с выбором активных и наиболее продуктивных стратегий совладающего поведения.

Гендерные различия в выборе базовых стратегий совладания проявляются по параметру эмоционального переживания при разрешении трудной ситуации. Можно предположить, что для юношей такое поведение является активной формой, связанной с решением проблем, для девушек такое поведение

рассматривается как подчиненное, противопоставленное активному и самостоятельному поведению.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – № 1 – 1994. – С. 3 – 19.
2. Брайт, Д. Стресс. Теории, исследования, мифы [Текст] / Д. Брайт, Ф. Джонс. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 400 с.
3. Дикая, Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным ситуациям и факторы его формирования [Текст] / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психологический журнал. – № 3. – 1996. – С. 137 – 146.
4. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса [Текст] / Л. А. Китаев-Смык. – М: ИНФРА-М, 1983. – 540 с.
5. Крюкова, Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними [Текст] / Т. Л. Крюкова, Н. В. Сапорова, Е. В. Куфяк. – СПб: Речь, 2005. – 240 с.
6. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности [Текст] / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – № 5. – 1997. – С. 20 – 29.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского [Текст] / Б. Д. Карвасарский. – СПб: Питер, 2000. – 780 с.
8. Сирота, Н. А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков [Текст] / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Обзор. психиат. и мед. психол. – № 1. – 1994. – С. 63 – 74.
9. Стрельцова, И. П. Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них [Текст] / И. П. Стрельцова: автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 2006. – 22 с.

УДК 15.31.00

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТЦОВСТВЕ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

К. Н. Белогай, Ю. С. Алфёрова

В последнее десятилетие в психологической науке все более популярным является изучение проблемы отцовства. Интерес к феномену отцовства выходит за рамки детской психологии, отцовство становится самостоятельным предметом исследований в рамках психологии развития и акмеологии, все чаще рассматривается не с позиций влияния на развитие ребенка, а как часть личностной сферы взрослого человека. В контексте данного подхода описываются стереотипы современного отцовства [1-3; 7; 8], взаимосвязь отцовства с развитием личности взрослого человека [6], психологическая готовность юношей к отцовству [5; 8].

В настоящее время определений отцовства не так много, что связано по большей части именно с новизной данного предмета исследования. Рассматривая отцовство как часть личностной сферы, Ю. В. Евсеенкова определяет этот феномен как категорию психологии личности, отражающую основные этапы развития личности, характеризующуюся комплексом интегральных, социальных и индивидуальных характеристик, проявляющихся на всех уровнях жизнедеятельности человека: эмоционально-аксиологическом, когнитивном и операциональном; включающую в себя оценочный компонент и необходимость выполнения следующих функций:

защитной, презентативной, мечтательной и социализирующей [6].

Содержание отцовской роли до недавнего времени можно было описать три помощи социальных норм, составляющих мужскую гендерную роль. К числу таких норм относятся: норма статуса, норма эмоциональной и физической твердости и норма антиженственности [3]. Норма статуса подразумевает, что мужчина должен завоевывать статус и уважение других, а главная обязанность отца – содержать семью и исправно приносить в дом деньги. Чтобы соответствовать ожиданиям, мужчина должен почти все время посвящать работе, вследствие чего ослабевает его контакт с детьми. По мере того, как доходы отца растут, его вклад в воспитание уменьшается. Например, еще 25 лет назад американские отцы проводили с детьми в среднем 12 минут в день [7].

Нормы твердости и антиженственности подразумевают, что выражение чувств и самораскрытие «принадлежит» исключительно женщинам. Отцы могут стесняться выражать свои чувства по отношению к ребенку. Поскольку в обществе существует стереотип восприятия мужчин как сильных и уверенных, способных преодолевать различные трудности, многие из них подавляют свои переживания.

Современная отцовская роль, по нашему мнению, становится все менее жесткой, постепенно трансформируется. В последние десятилетия появилось понятие «новый отец», в отношении отцовства все чаще звучат такие термины, как «продуктивное» [6] или «ответственное» [7] отцовство. Предполагается, что мужчины вновь открыли для себя ценность отцовства.

Для многих современных мужчин семья выходит на первый план, становится не менее, а порой и более важной, чем работа, сферой жизни. Все больше семей полагаются на уход отцов за детьми, пока матери на работе: если мама работает, папа проводит с ребенком 20 % своего времени, если мама домохозяйка – от 5, до 14 %. Растут ожидания по отношению к отцам. Зарплатой, которую отец приносит домой, уже не исчерпывается его роль. Ожидается, что отцы и физически, и вербально будут вовлечены в воспитание. Ожидания являются результатом того, что все больше женщин работают вне дома. В связи с чем женщины приобщают своих партнеров к радостям и обязанностям родительства, и мужчины начинают обнаруживать качества, которые было принято считать женскими: нежность, привязанность и заботу о малышах.

Действительно, более молодые отцы участвуют в процессе подготовки к рождению ребенка, в некоторых случаях присутствуют при родах, рано приобщаются к уходу за ребенком, проводят больше времени с детьми (при условии совместного проживания). Именно по отношению к такому эмоционально вовлеченному в жизнь ребенка мужчине используется термин «продуктивное отцовство».

В исследовании В. М. Вязовченко и Р. В. Овчаровой выделено 9 типов представлений об отцовстве

в [8], которые также свидетельствуют об изменении стереотипов отцовства:

«ответственный отец» – испытуемые, вошедшие в первый кластер считают, что основным качеством отца является ответственность. Для них ответственность – это осознанная необходимость выполнения принятых обязательств. Она равнозначна чувству долга. Берет на себя ответственность лишь зрелая личность;

«обучающий отец» – второй кластер объединил молодых людей, признающих, что отец должен быть готов к родительству и уметь обучать ребенка; это предполагает способность отца взять ответственность за воспитание всесторонне развитой личности;

«сотрудничающий отец» – молодые люди, образовавшие третий кластер, полагают, что отец должен быть ответственным и готовым к родительству, обучающим и любящим; он практичен и бескорыстен. Отец должен интересоваться детьми, уважать их, сотрудничать с ними и при этом быть всегда в хорошем настроении;

«доминирующий отец» – в четвертый кластер объединились молодые люди, считающие, что отец – это сильная личность, которая должна гордиться ребенком; иногда отец может кричать на ребенка и при этом не боится извиниться перед ним, если не прав;

«честолюбивый отец» – пятый кластер сложился по параметрам: уважающий детей, он должен ими интересоваться, гордиться;

«доверяющий отец» – параметры, по которым произошло объединение в шестой кластер, характеризуют отца следующим образом: доверяющий, любящий и уважающий детей, готовый к родительству, не боящийся признать свою вину и обучающий;

«альтруистичный отец» – в седьмой кластер вошли молодые люди, представляющие отца любящим, прощающим, не боящимся извиниться, ответственным и воспитывающим;

«властный отец» – испытуемые из восьмого кластера определяют отца как сильного, строгого, разумного, практичного. Отец должен быть справедливым и прощающим, уважающим детей, в то же время он иногда кричит, но не боится извиниться. Он часто хвалит ребенка, опекает его, всегда готов его слушать; «воспитывающий отец» – девятый кластер объединил молодых людей с представлениями об отцовстве как сильном, разумном, практичном и ответственном, он доверяет детям, всегда понимает их и уважает. Отец должен быть воспитывающим, опытным родителем, но в то же время может чего-то не знать.

Означает ли появление феномена «ответственный отец» снижение проблем, связанных с отцовством? К сожалению, нет. Проблема безотцовщины возрастает, в первую очередь, она связана с рождением детей вне брака и разводами. Эти причины ведут к физическому отсутствию отца в семье. Влияние же разведенных отцов на детей очень не-

велико. Д. Гиллис отмечает, что наряду с психологизацией и интимизацией семейных отношений происходит маргинализация отцовской роли [7]: отцовство перестает быть обязательной частью мужской идентичности, и современный мужчина может выбирать, не только каким отцом ему становиться, но и становиться ли отцом вообще.

Проанализировав исследования отцовства, можно утверждать, что в настоящее время появляются новые «стили отцовствования». Отцовская роль становится многоплановой, свести всех современных отцов к одному типу практически невозможно. Мы предположили, что уже на уровне представлений об отцовстве можно проследить многоплановость современного отцовства, неоднородность и противоречивость представлений об этом феномене. В пилотажном исследовании приняло участие 20 бездетных мужчин в возрасте 20-22 лет. Для оценки представлений о различных сторонах отношения родителей к ребенку использовалась методика PARI Е. Шефера и Р. Белла в модификации Т. В. Архиреевой, для определения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов представлений об отце использовалась методика «Представления об идеальном родителе», разработанная Р. В. Овчаровой, Ю. А. Дегтяревой. Со всеми испытуемыми также проводилось структурированное интервью, вопросы которого были направлены на то, чтобы участники субъективно оценили свою готовность к отцовству.

В ходе исследования по методике PARI большинство испытуемых получили высокие баллы по следующим шкалам (табл. 1): вербализация, несамостоятельность матери, уравнилельные отношения, опасенис обидеть, сверхавторитет родителей, ощущение самопожертвования в роли матери, развитие активности ребенка, стремление ускорить развитие ребенка.

Таблица 1
Результаты исследования по тесту PARI

	Параметр по тесту PARI	$\bar{x}$
1.	Вербализация (поощрение словесных высказываний ребенка)	18
2.	Несамостоятельность матери	16,5
3.	Уравнилельные отношения	16,5
4.	Опасение обидеть	16
5.	Сверхавторитет родителей	16
6.	Ощущение самопожертвования женщины в роли матери	15,5
7.	Развитие активности ребенка	15,5
8.	Стремление ускорить развитие ребенка	15,5

Отношение к детям у молодых мужчин определяется направленностью на развитие его активности, индивидуальности, поощрение самостоятельности и инициативы ребенка. Основной аспект, который наиболее ярко был выражен у испытуемых – это связь с процессом общения, обменом информацией, способность выслушать, дать совет и направ-

ленность на поощрение словесных высказываний ребенка. Мы полагаем, что подобная направленность мужчин связана с современными установками в воспитании детей, ориентацией большинства современных систем воспитания на раннее развитие ребенка, а в некоторых случаях и на ускорение развития ребенка.

Такие признаки, как сверхавторитет родителей и уравнилельные отношения между отцом и ребенком в какой-то мере противоречат друг другу. Это можно объяснить тем, что мужчины, внешне ориентированные на равные отношения с ребенком, все же видят себя как авторитарного родителя, опекающего, руководящего и управляющего всем процессом воспитания.

Мужчины признают несамостоятельность женщин и ее заботу о других в ущерб себе. Они отмечают такие характеристики матери, как уступчивость, покладистость, отзывчивость, доброта, бескорыстие, т. е. видят мать как обладающую выраженной альтруистической направленностью. Получается, что мужчины, не имеющие детей, ориентированы на традиционное распределение ролей между супругами.

Используя методику «Представления об идеальном родителе», мы предложили испытуемым оценить образ «идеального отца» и образ, противоположный идеальному отцу (условно говоря, «анти идеального отца»).

Если говорить о представлениях испытуемых об идеальном отце, то у большинства участников исследования преобладают эмоциональный и когнитивный аспекты данного образа, именно они оцениваются как наиболее важные для развития ребенка (табл. 2). То есть отец представляется как счастливый, радостный, добрый, заинтересованный в ребенке, не стыдящийся за ребенка и не боящийся перед ним извиниться, готовый к родительству, сильный, благоразумный, практичный. Оценку испытуемыми поведенческого компонента образа как вторичного можно объяснить тем, что испытуемые не имеют своих детей, поэтому поведенческий компонент оказался на втором плане. Таким образом, у мужчин 20-22 лет есть представления о том, что такое «отец», проявляется эмоциональное отношение к этому, но нет умений и представлений о том, какие навыки необходимы отцу.

Таблица 2
Образы идеального и анти-идеального отца

Параметр по методике «Представления об идеальном родителе»	Идеальный отец ($\bar{x}$)	Анти-идеальный отец ($\bar{x}$)
Когнитивный аспект	2	-3
Эмоциональный аспект	4	-3
Поведенческий аспект	3	-3

У антиидеального отца также наиболее выражены когнитивный и эмоциональный аспекты, ему присущи противоположные идеальному отцу качества.

При проведении интервью были выделены два типа мужчин, субъективно оценивших себя как психологически готовых (8 человек) и не готовых (12 человек) к отцовству.

Используя непараметрический критерий Манна-Уитни, предназначенный для оценки различий между выборками по уровню некоторого признака, измеренного количественно, мы пришли к выводу, что уровни исследуемых признаков различаются статистически значимо. То есть показатели тех испытуемых, которые оценили себя как психологически готовых к отцовству, отличаются от показателей психологически не готовых к отцовству испытуемых (при уровне значимости 0,05). Субъективно «готовые к отцовству» мужчины ориентированы в большей степени на стереотипы «ответственного отцовства», субъективно не готовые к отцовству мужчины – на «традиционное отцовство». В этой связи наибольший интерес представляет дальнейшее изучение факторов, определяющих принадлежность мужчины к той или другой группе, возможно, среди этих факторов окажутся возраст, семейная ситуация в прародительской семье, образование и наличие близких (романтических) отношений.

Подводя итоги пилотажного исследования, отметим, что в сфере представлений об отцовстве можно обнаружить наличие двух типов представлений. Рискнем предположить, что в современной России уже на уровне готовности к отцовству можно наблюдать действие двух групп стереотипов: первые связаны с более традиционными нормами антиженственности, эмоциональной твердости и т. п., вторые – с феноменом «ответственного (продуктивного)» отцовства.

Литература

1. Баранова, Е. В. Особенности и проблемы современной семьи [Текст] / Е. В. Баранова // Мат-лы II Всерос. науч. конф. «Психологические проблемы Российской современной семьи» / под общей ред. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. В 3-х ч. – М., 2005. – Ч. 2.
2. Беляева, Т. Б. Стереотипы современного отцовства [Текст] / Т. Б. Беляева, О. В. Сокол // Мат-лы II Всерос. науч. конф. «Психологические проблемы Российской современной семьи» / под общей ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. В 3-х ч. – М., 2005. – Ч. 2.
3. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
4. Борисенко (Евсеенкова), Ю. В. Специфика факторов, влияющих на выполнение отцовских функций [Текст] / Ю. В. Борисенко (Евсеенкова) // Мат-лы II Всерос. науч. конф. «Психологические проблемы Российской современной семьи» / под общ. ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. В 3-х ч. – М., 2005. – Ч. 2.
5. Демчук, Н. А. Влияние родительской семьи на психологическую готовность юношей к отцовству [Текст] / Н. А. Демчук // Мат-лы II Всерос. науч. конф. «Психологические проблемы Российской современной семьи» / под общей ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. В 3-х ч. – М., 2005. – Ч. 2.
6. Евсеенкова, Ю. В. Отцовство как психологический фактор развития личности [Текст] / Ю. В. Евсеенкова: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2006. – 18 с.
7. Кон, И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / И. С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
8. Овчарова, Р. В. Психология родительства: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

УДК 159.922

СООТНОШЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО И САНОГЕННОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕОАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ

А. М. Богомолов, К. А. Хохлова

Проблема изучения потенциалов личности, связанная с прогнозированием «пространства» и векторов ее развития впервые была поставлена в отечественной психологии Б. Г. Ананьевым. Идея о комплексных характеристиках личности, определяющих ее успешность в различных сферах деятельности, получила дальнейшее развитие в рамках исследований вопросов общей, возрастной, инженерной психологии (интеллектуальное, творческое развитие личности, стрессоустойчивость, надежность деятельности и т. д.). Решение клинико-психологических проблем коррекции дезадаптивных состояний и нарушений психологического здоровья личности наркозависимых связано с исследованием таких не-

специфичных характеристик ресурсов личности, как адаптационный и саногенный потенциалы, реализация которых не привязана к каким-либо специфичным видам человеческой активности (учение, труд, общение), а осуществляется в общем контексте взаимодействия личности и среды.

Исследование данных феноменов осуществляется в рамках адаптационного и психогигиенического подходов с целью определения терапевтических «мишеней» в процессе коррекции адаптационного статуса и негативных психологических эффектов, обусловленных химической зависимостью, а также прогнозирования «чувствительности» личности к терапевтическим мероприятиям. При этом

смысловое наполнение и соотношение рассматриваемых понятий сложно обозначить как устоявшиеся. Актуальность сравнительного анализа феноменов саногенного и адаптационного потенциалов связана с проблемой формирования общих теоретических основ прогнозирования реабилитационного процесса наркозависимых и разработкой методов его практической реализации.

В существующих исследованиях понятием «саногенный потенциал» личности принято оперировать в условиях решения задач сохранения и развития психологического здоровья. Термин «адаптационный потенциал личности» привлекается для прогнозирования протекания психической адаптации в изменившихся условиях взаимоотношения личности и среды. Результатами реализации адаптационного и саногенного потенциалов являются формирование некоторого динамического равновесия во взаимодействии личности и среды и обеспечение внутренних условий, способствующих поддержанию данного равновесия.

Трудности сравнительного анализа названных понятий вызваны взаимосвязью и взаимообусловленностью их функциональных свойств. Успешная адаптация способствует развитию психологического здоровья и, наоборот, психическое благополучие является внутренним фактором, повышающим вероятность эффективной адаптации к требованиям окружающей среды. Однако отклонение функциональных резервов субъекта адаптации от нормального состояния в условиях напряженной или патологической адаптации, в частности в случаях наркотической зависимости, делает различия между саногенным и адаптационным потенциалом более отчетливыми.

Практика оказания психологической помощи наркозависимым свидетельствует об ограниченных возможностях приложения закономерностей протекания психической адаптации, выделенных на выборах условно здоровых испытуемых, к сопровождению процесса реабилитации лиц, страдающих химической зависимостью. Примером ограничения является так называемая вторичная патологическая адаптация наркозависимых, когда высокие субъективные характеристики социально-психологической адаптированности, по сути, выступают признаками ригидности реализуемых форм неконструктивной адаптации. Наркозависимый человек, на определенном этапе наркотизации, может быть хорошо адаптирован к окружающей среде, но характер его адаптации будет прямо противоположен целям сохранения и развития здоровья.

На первый взгляд, парадоксальной выглядит оценка затрудненной социально-психологической адаптации наркозависимого на реабилитационном этапе в качестве прогностически благоприятного признака. Однако признаки кризиса являются закономерным следствием разрушения неконструктивных стереотипов адаптации и поиска новых средств, способов, целей взаимодействия с социальным окружением и разрешения жизненных трудностей. Реконструкция индивидуального репертуара механиз-

мов и стратегий адаптации, адекватных изменившемуся статусу пациента наркологического диспансера, сопровождается снижением как субъективных, так и объективных показателей социально-психологической адаптации. Диагностическая оценка адаптационного потенциала, констатирующая его низкий уровень, свидетельствует о процессах структурообразования. Саногенный потенциал в это же время может быть достаточно высоким и активно реализоваться в деятельности и системе отношений личности.

Специфика и парадокс психологической адаптации наркозависимых, по мнению ряда исследователей, заключается в том, что в состоянии наркотической интоксикации химически зависимый человек чувствует себя значительно комфортнее, чем вне ее, вследствие отличительного свойства наркотиков стимулировать эмоционально-позитивные и нейтрализовать эмоционально-негативные состояния. В связи с чем состояние наркотической интоксикации субъективно не может восприниматься отрицательно, что и подтверждается результатами анализа жалоб пациентов наркологических диспансеров. Зависимость от наркотиков, в большинстве случаев химически зависимыми, осознается, но в контексте жалоб прямо не звучит.

В. Я. Семке с соавторами отмечает, что в ходе лечения или вынужденного прекращения наркотизации нередко удается достигнуть состояния, обеспечивающего приемлемый уровень адаптации даже в тяжелых, непривычных условиях (например, в учреждениях с регламентированным режимом). Тем не менее в подавляющем большинстве случаев заболевание рецидивирует. Иными словами, наркозависимые предпочитают взаимодействовать с окружающей средой из искусственного, патологического состояния наркотической интоксикации. При этом адаптационные способности наркозависимых на фоне регулярной наркотизации могут быть лучше, чем в периоде, предшествовавшем заболеванию, тогда как отмена наркотика ведет к обнажению «наркоманического дефекта личности» или преморбидных личностных аномалий, претерпевших декомпенсацию. Такой тип взаимодействия со средой авторы квалифицируют как «псевдоадаптацию» [8].

Таким образом, преморбидные качества личности наркозависимых, патологические черты индивидуального репертуара наличных адаптационных механизмов и средств не способны обеспечить эффективную социально-психологическую адаптацию. Психологическая реабилитация личности наркозависимого, понимаемая как восстановление нарушенных функций, свойств и качеств личности, в строгом смысле слова, не может гарантировать высокую вероятность благоприятного прогноза в отношении антинаркотической устойчивости в долгосрочной перспективе. Ограниченные возможности реабилитационных мероприятий связаны с такими психологическими феноменами, наблюдающимися у наркозависимых, как избегание адекватной самооценки адаптационного статуса, склонность

к искаженной оценке внешних адаптогенных факторов и в целом нарушение сдвиги цели и регуляции адаптационного ответа. Данные особенности, как правило, связаны с преемственными свойствами личности и усугубляются течением заболевания.

Вследствие специфики психологической адаптации наркозависимых, рассмотренной выше, Н. А. Бохан, А. Л. Касков и Ю. А. Россинский предлагают рассматривать терапевтический процесс в контексте неоабилитации наркозависимых. Неоабилитация (neo – новый, ability – способность) понимается авторами как форсированный процесс развития новых для личности психологических свойств или, буквально, как «развитие новых способностей» [2].

На наш взгляд, использование понятия «реабилитация» уместно для отражения преимущественно процессуально-организационной стороны терапевтического процесса наркозависимых в то же время понятие «неоабилитация» в большей степени характеризует содержательную сторону.

В процессе неабилитации личностный адаптационный потенциал отражает более широкую сферу взаимодействия личности и среды, включая условия, механизмы и вектор реализации потенциала, функции которого заключаются прежде всего в обеспечении оптимальных взаимоотношений личности и среды. Саногенный потенциал личности отражает более узкий контекст, в большей степени характеризующий способности личности к поддержанию и развитию здоровья на всех уровнях организации личности как в условиях стабильных отношений со средой, так и в случае их изменчивости. Понятие «саногенный потенциал» уже содержит в себе стратегию адаптации и предполагает реализацию механизмов адаптации, ориентированных, в широком смысле, на сохранение здоровья, в то время как понятие личностного адаптационного потенциала четкого направления адаптации и условий его реализации не подразумевает. В контексте психологической помощи наркозависимым эффективная реализация саногенного потенциала является условием конструктивной реализации адаптационного потенциала.

Взгляды на структуру потенциалов, составляющие их элементы, иерархию и связи между ними продолжают оставаться разрозненными (Н. Л. Коновалова, А. Г. Маклаков и др.). К основным составляющим саногенного потенциала личности, рассматриваемого как потенциал поддержания и развития здоровья на всех уровнях организации личности, Л. В. Куликов относит, во-первых, гармонию, целостность, меру интегрированности личности, во-вторых, психологическую устойчивость, включающую стойкость, стабильность, уравновешенность, соразмерность, сопротивляемость (резистентность) и, в-третьих, субъективное благополучие личности [4].

Адаптационный потенциал, по мнению С. Т. Посоховой, представляет собой интегральное образование, объединяющее в сложную систему социально-психологические, психические, биологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведе-

ния в измененных условиях жизнедеятельности. Личностный адаптационный потенциал включает биопластический, биографический, психический и личностно-результативные компоненты [7].

А. Г. Маклаков определяет личностный адаптационный потенциал как совокупность взаимосвязанных психологических свойств, уровень развития которых обуславливает эффективность адаптационного процесса и вероятность сохранения психологического здоровья в условиях воздействия интенсивных факторов внешней среды [5]. В структуру адаптационного потенциала автор включает нервно-психическую устойчивость, самооценку личности, ощущение социальной поддержки (личную референтность), уровень конфликтности, опыт социального общения, морально-нравственные качества, уровень групповой идентификации (ориентацию на соблюдение требований социальной группы).

В определениях адаптационного потенциала акцентируются возможности личности к организации адекватного адаптационного ответа внешним факторам, в то время как дефиниции саногенного потенциала преимущественно касаются способностей личности к целенаправленному изменению внутренних адаптационных факторов.

На наш взгляд, адаптационный потенциал характеризует устойчивость личности к воздействию внешних факторов, ее «готовность» к разрешению и усложнению адаптационных задач, способность к образованию прогрессивных адаптационных эффектов и новообразований. В качестве составляющих адаптационного потенциала возможно обозначить разноуровневые свойства и качества личности, которые объединены внутри- и межфункциональными связями в процессе организации адаптационного ответа. Диапазон вариативности этих одно- и разноуровневых связей является характеристикой адаптационного потенциала личности, то есть потенциал характеризует возможности системы по изменению режима своего функционирования, которые одновременно должны удовлетворять разнонаправленным стремлениям личности к стабилизации и развитию. Многоуровневая структура функциональной системы адаптации обуславливает рассмотрение компонентов потенциала на индивидуальном, субъектно-деятельностном и личностном уровнях. Кроме того, целесообразно дифференцировать осознаваемые и неосознаваемые компоненты адаптационного потенциала и механизмы его реализации и регуляции [1].

В исследовании саногенного потенциала личности наркозависимых, выполненном К. А. Хохловой под руководством А. Г. Портновой, предложена теоретическая модель потенциала на основе идеи пентабазиса системных описаний В. А. Ганзена [6]. Динамика выделенных составляющих саногенного потенциала (информационных, временных, энергетических и т. д.) в целом составляет единую кумулятивную картину его изменений под влиянием терапевтического воздействия. Специфика графического профиля структуры саногенного потенциала является важнейшей компонентой достоверного

прогноза уровневых, структурных и динамических характеристик неоабилитационного процесса личности наркозависимого.

Качественными различиями характеризуются индивидуальные механизмы, посредством которых осуществляется реализация адаптации и поддержание психологического здоровья (механизмы непосредственной реализации эмоционального напряжения в поведении, механизмы совладания, неосознаваемые механизмы адаптации и т. д.). Современные исследования подчеркивают различную активность, степень предпочтения бессознательных средств адаптации и стратегии ухода из трудных ситуаций у наркозависимых с разным уровнем мотивации к излечению.

Динамика соотношения между адаптационным и саногенным потенциалами связана с эффективностью протекания адаптационного процесса личности. В микрохронологической перспективе, вероятно, различия между потенциалами, стратегиями поведения в изменяющихся условиях среды будут максимальными на пиках адаптационной кривой в периоды активной адаптации и несколько ниже в период стабильной адаптации или на завершающих этапах адаптационного цикла.

На наш взгляд, для определения степени успешности лечебно-реабилитационных воздействий и качества ремиссии наркозависимого более уместно использовать понятие «саногенный потенциал личности», характеризующее совокупность психологических ресурсов наркозависимого, определяющих процесс его неоабилитации. Диагностическая и прогностическая ценность оценки адаптационного потенциала личности возрастает в случаях совместного рассмотрения с саногенным потенциалом. В практике сопровождения неоабилитации наркозависимых понятие «адаптационный потенциал личности» является перспективным для описания процессов формирования новообразований и возникновения

них эффектов, обусловленных решением адаптационных задач.

Литература

1. Богомолов, А. М. Адаптационный потенциал личности: определение, функций, структура [Текст] / А. М. Богомолов // Ананьевские чтения – 2006: мат-лы науч.-практ. конференции «Ананьевские чтения – 2006» / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 333 – 334.
2. Бохан, Н. А. Ранняя профилактика и неоабилитация больных опийной наркоманией [Текст] / Н. А. Бохан, А. Л. Катков, Ю. А. Россинский. – Павлодар, 2005. – 287 с.
3. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Н. Л. Коновалова. – СПб.: Изд-во СПбГУ. – 2000. – 232 с.
4. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учеб. пособие [Текст] / Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.
6. Портнова, А. Г. Адаптационные факторы антинаркотической устойчивости личности [Текст] / А. Г. Портнова, К. А. Хохлова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – № 2. – С. 150 – 154.
7. Посохова, С. Т. Психология адаптирующейся личности [Текст]: монография / С. Т. Посохова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
8. Семке, В. Я. Транскультуральная наркология и психотерапия [Текст] / В. Я. Семке, Л. Эрденэбаяр, Н. А. Бохан, А. В. Семке. – Томск: Изд-во ТГУ, 2001. – 156 с.

УДК 159.923

ОСОБЕННОСТИ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Н. Ю. Будич

Резко изменяющиеся общественные и экономические условия предъявляют к личности новые требования. В настоящее время наша страна особенно нуждается в людях, способных быстро преодолевать возникающие трудности, умеющих ставить перспективные цели и достигать их, то есть в людях, обладающих уверенностью в себе. Вместе с тем у большинства людей сохраняются старые стратегии самоутверждения, выработанные еще в советское время, что способствует возрастанию неуверенности в собственных силах. Категория людей с ограниченными возможностями является наиболее уязвимой в этом отношении.

По проблеме уверенности в себе большое количество работ наблюдается в зарубежной литературе. Причем в разных научных исследованиях это понятие характеризуется по-разному: Дж. Вольпе и А. Лазарус представляли уверенность в себе как «социально-приемлемое выражение своих прав и чувств» [3, с. 88], Либерман – «как способность к самовыражению» [3, с. 88], А. Лазарус – как привычку к эмоциональной свободе, Дж. Вольпе – «как показатель открытости личности в отношениях» [3, с. 88].

А. Рич и Г. Шредер дали общее операциональное определение этого конструкта: «Уверенность в себе – это способность искать, поддерживать или

усиливать подкрепление в межличностной ситуации благодаря выражению чувств и желаний, когда такое выражение связано с риском не только потерять поддержку, но и быть «каланыным» [3, с. 88].

Рита и Роджер Ульрих предложили определение уверенности, отражающее три аспекта: когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, проявляющиеся во взаимодействии с социальным окружением. Под уверенностью в себе они понимали способность индивидуума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления. По их мнению, к уверенности относится также способность разрешать себе иметь запросы и требования (установки по отношению к самому себе), осмеливаться их проявлять (социальный страх и заторможенность) и обладание навыками их осуществления (социальные навыки) [5].

Большинство из приведенных авторов рассматривали феномен уверенности в себе с бихевиоральной точки зрения. Они предложили различать три класса проявлений уверенности в себе: выражение положительных чувств, проявление негативных эмоций и умение отказывать в просьбе [3]. А. Лазарус, описывая уверенность в себе, выделил четыре значимых фактора: способность сказать «нет», способность призвать на помощь и обратиться с просьбой, способность выражать позитивные и негативные эмоции и чувства, умение инициировать общение (способность начинать, продолжать и заканчивать разговор) [3]. Исходя из вышесказанного, бихевиористы считали, что к снижению уверенности в себе приводит отсутствие или неразвитость какого-либо из перечисленных умений.

На основе этих и многих других исследований был разработан ряд экспериментальных и терапевтических методик, в соответствии с которыми проводилась психокоррекционная работа, направленная на присвоение атрибутов уверенного поведения и на уменьшение или снятие основных барьеров в самоутверждении за счет снижения тревоги в межличностных ситуациях. В результате чего уверенность в себе должна была повыситься.

Главный недостаток бихевиорального подхода заключался в том, что он не позволял раскрыть причины неуверенного поведения. Поэтому в своей практической деятельности представители этого направления делали упор «не на развитие потенциалов человека, которое позволило бы пациенту вполне естественным путем обрести уверенность в себе, а на привитие его поведению атрибутов уверенности» [3, с. 91], причем прививались не сами атрибуты, а только их внешние имитации.

Подтверждением тому, что рассмотрение уверенности в себе с бихевиоральных позиций не является полным, служат данные, полученные Л. Рэмом, А. Марстоном, Р. Шварцом и Дж. Готтманом. Они утверждали, что «предположение о том, что неуверенность является следствием отсутствия необходимых навыков уверенного поведения, не подтверждается» [4, с. 12], поскольку многие неуверенные в себе люди «обладают всеми необходимыми навы-

ками уверенного поведения, но не используют их в силу каких-либо причин» [5, с. 74]. Причем важным является тот факт, что различия в уверенности поведения «возникают только в ситуациях общения, приближенных к реальности и предполагающих реальные последствия для индивида» [4, с. 12].

Кроме названного бихевиорального направления в зарубежной психологии можно выделить как минимум еще два подхода к изучению уверенности в себе. В первом из них в качестве важнейшего компонента уверенности зарубежные психологи рассматривают «образ себя и процессы самооценки эффективности собственных действий в ситуациях общения, наличных способностей» [4, с. 10]. Так, Дж. Кларк, Х. Арковиц, Э.-Ю. Боргарт, Н. Мандель и Дж. Шраудер предположили, что «важным компонентом уверенности в себе являются самооценки индивидом собственного поведенческого репертуара и вера в его эффективность» [5, с. 74]. Поэтому уверенность характеризуется преимущественно позитивными самооценками и самовербализациями. А В. фон Берг, Д. Циммер и Р. Миельке описывали связь, существующую между верой в самоэффективность и уверенностью поведения. Плюс ко всему, было обнаружено ключевое значение когнитивных переменных в регуляции уверенного поведения: М. Депфнер и У. Пионтковски представляли уверенность в себе как «конструкт, базирующийся на позитивных оценках эффективности собственных действий» [4, 10].

Во втором направлении зарубежные психологи пытались определить и измерить уверенность с помощью оценки степени компетентности поведения. Такие авторы, как Р. Хинш и У. Пфлингстен стремились установить степень, в которой то или иное поведение «приводит к осуществлению индивидуальных целей или же целей группы лиц, участвующих в интеракциях» [4, с. 10]. Так как данное понимание уверенности не исключало образцов агрессивного поведения, что противоречило традиционному противопоставлению уверенности и агрессивности, то Е. Гоффман и Д. Циммер считали уверенностью поведение, приводящее к достижению целей всех участвующих в интеракциях персон. Позже У. Петерман писал, что уверенность в себе выступает как необходимая предпосылка «социальной компетентности» [4].

Среди отечественных психологов, занимающихся проблемой уверенности в себе, особо нужно отметить В. Г. Ромека. Он определил центральный компонент моделей уверенности. В качестве ядра уверенности, по его мнению, «генерализованное устойчивое позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющееся в ситуациях общения, предполагающих личную вовлеченность индивида» [4, с. 12].

В. Г. Ромек конкретизировал понятия «уверенное поведение» и «уверенность в себе». Уверенным поведением, на его взгляд, является «культурно нормированный репертуар навыков, обеспечивающих самореализацию человека в соответствующей социальной среде» [5, с. 74]. Полнота или узо-
сть

личного репертуара уверенного поведения является индивидуальной характеристикой, а навыки – характеристикой внешней по отношению к индивиду нормативной социальной среды. Таким образом, степень полноты репертуара уверенного поведения конкретного человека определяется, с одной стороны, характеристиками социально нормативного уверенного поведения, с другой – личным поведенческим репертуаром, и образуется их пересечением.

«Хорошим индикатором уверенности могут служить не особенности и отдельные характеристики социальных навыков, а субъективное отношение индивида к этим навыкам, опосредствованное его актуальными целями и потребностями» [5, с. 78]. Из этого М. Р. Ромек сделал вывод, что уверенностью в себе являются генерализованные «позитивные оценки человеком собственных навыков и способностей (поведенческого репертуара) как достаточных для достижения собственных (субъективно важных) целей и удовлетворения собственных потребностей» [5, с. 78]. Другими словами, «уверенность в себе – это принятие своих действий, решений, навыков как правильных, уместных (т. е. принятие себя)» [7, с. 56].

Чаще всего психологи описывали взаимосвязи уверенности с самооценкой, концепцией о себе и общим отношением к себе. Самооценка представляет собой оценку отношения между «Я» и какой-то данной конкретной деятельностью. Уверенность в данном случае является самооценкой, измеряемой по трем показателям: величина, степень устойчивости и степень адекватности [2]. Е. А. Серебрякова отмечала, что нельзя сказать ничего определенного относительно неустойчивой самооценки. Она сосредоточила свое внимание на оставшихся четырех возможных вариантах сочетания показателей: высокой стабильной самооценке – «самоуверенности»; низкой стабильной неадекватной и низкой стабильной адекватной самооценке – общее название «неуверенность», и высокой стабильной адекватной самооценке – «уверенности в себе» [2].

В этом случае уверенность выступает как высокая стабильная адекватная самооценка, относящаяся одновременно к операционально-технической и ценностной стороне собственного «Я». Операционально-техническая сторона представляет собой отношение личности к своим возможностям, способностям, достижениям [2]. Ценностная сторона включает общую оценку собственной ценности: «Я как ценность».

В связи с этим И. Л. Зиновьева полагала, что когда «субъект делает выбор уровня знания и формирует прогноз о достижимости этого задания, он исходит не только из операционально-технической самооценки, а и из представления о своей ценности, причем вторая может заслонять первую» [2, с. 125]. Поэтому И. Л. Зиновьева выделяла уверенных лиц, основываясь не на достижении результата, что может произойти и случайно, а по характеру применяемых средств. Она считала, что если субъект применяет средства, которые могут привести к требуемому результату, но не находит решения, то это

не значит, что его самооценка неадекватна вообще, она только ситуативно оказалась неудачной. Если же субъект применяет средства, которые в принципе не ведут к требуемому результату, ожидая от себя высоких достижений, то это свидетельствует об его неадекватной оценке себя не только в операционально-техническом аспекте, но и оценки ценности своей личности, так как заявления о собственной компетентности постоянно не будут оправдываться, что будет снижать ценность личности [2].

Характеристики самооценки сохраняют величину и устойчивость в случае, когда речь идет об уровне притязаний, личностном стандарте достижения и формирующемся на их основе прогнозе о достижимости результата, превращаясь таким способом в установку на себя. Существует феномен «самореализирующегося пророчества»: «в случае негативной установки на себя с большей вероятностью ожидают, что последующее поведение подтвердит собственную неполноценность» [6, с. 126], при позитивной установке на себя, наоборот, скорее, ожидают подтверждения собственной состоятельности.

Самооценка – это лишь проявление, то есть форма существования более общих содержаний самосознания – концепции о себе и общего отношения к себе. Концепция о себе, или «Я»-концепция, представляет собой не только констатацию, описание черт своей личности, но также и всю совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними переживаний [4]. И. Л. Зиновьева писала, что «Я»-концепция является «системой, изменение одного аспекта которой может полностью изменять природу целого. Она выполняет роль механизма, контролирующего и интегрирующего поведение индивида и оказывающего влияние, скорее, на выбор направления, чем на конкретную активность» [2, с. 127].

Р. Бернс считал, что «Я»-концепция играет «тройную роль»: она способствует достижению внутренней согласованности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий [1]. Кроме этого, «Я»-концепция характеризуется с помощью таких аспектов, как твердая убежденность в импонировании другим людям, уверенность в своих способностях и чувство собственной значимости. По мнению И. Л. Зиновьевой, каждый из этих аспектов в повседневной жизни определяется как поведение уверенного в себе человека [2]. Она выделила три аспекта «Я»-концепции, связанные с уверенностью. Первый аспект – это самосоответствие. По мнению К. Роджерса, именно самосоответствие (или небольшое расхождение) «Я»-идеального «Я»-реальному является основой уверенности. Второй аспект представляет собой внутреннюю согласованность и интегрированность составляющих, ощущение непрерывной самоидентичности и единства собственного «Я». Третий аспект «Я»-концепции касается «оценки уровня своих возможностей по сравнению с другими людьми и трудностью принимаемых и генерированных целей» [2, с. 128]. В этом измерении уверенность в

себе характеризуется высокой стабильной оценкой своих возможностей и ожиданий эффективности своей деятельности.

Взяв за основу данные аспекты, И. Л. Зиновьева сделала вывод, что только «весьма специфическая и достаточно определенная «Я»-концепция способна генерировать уверенность в себе» [2, с. 129]. Она характеризуется «внутренней интегрированностью, обладающей согласованностью и четкой иерархией компонентов» [2, с. 129], а также не имеет внутренних конфликтов и противоречий с общей ценностной системой, построенной таким же образом.

Представляет интерес структура «Я»-концепции уверенных в себе людей. Первое место в ней занимают представления личности о психических свойствах, второе – представления о социальных ролях, третье – представление о внешности, четвертое – половая идентификация и пятое – возрастная идентификация. Причем примерно половину всех представлений о себе у уверенных в себе людей занимают «психические свойства» [3], в то время как у неуверенных в себе и агрессивных людей чаще всего встречаются представления о внешности или физическом Я. Надо отметить, что и у неуверенных и у агрессивных людей наблюдается неструктурированность «Я»-концепции. Неуверенная в себе личность компенсирует диффузный образ Я с помощью механизма интроекции: усвоения взглядов, убеждений, образа мыслей других людей, а также норм и правил поведения, принятых в обществе. Такой человек стремится идентифицироваться с другой личностью, используя стратегию самоподавления. Агрессивная личность применяет другой механизм – «механизм проекции или способ отчуждения присущих ему, но не соответствующих его идеальным представлениям о себе качеств» [3, с. 135].

Ведущими личностными детерминантами уверенности в себе являются мотивация достижений, волевой самоконтроль и тревожность. Также уверенность связана с достоинством, самоуважением, надеждой, доверием к себе и гордостью, на нее влияют процессы торможения или социального страха, степень нейротизма и экстравертированности. Ведущими социально-психологическими детерминантами выступают принятие себя, инициатива и смелость в социальных контактах.

Уверенный в себе человек отличается следующими качествами: он самодостаточен, открыт, склонен к самовыражению, связывает причины успеха или неудачи с внутренними особенностями субъекта и ориентирован в общении на стратегию равного партнерства. Такая личность обладает устойчивой, но не ригидной идентичностью, склонна к ее положительной оценке и использует более зрелые механизмы защиты. Например механизм идентификации, связанный с отождествлением реального Я с идеальным Я, со стратегией сближения настоящего и будущего.

У взрослых людей с ограниченными возможностями достаточно часто происходит снижение уровня уверенности в себе, которое наблюдается в изме-

нении таких ее проявлений, как самооценка, самоотношение, принятие себя, навыки уверенного поведения и другие. Так им присуща меньшая самоуверенность и меньше вера в свои силы, способности, энергию и самостоятельность, они не считают возможным контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательными.

Люди, имеющие инвалидность, испытывают меньший интерес к собственным мыслям и чувствам, обладают меньшей уверенностью в своей интересности для других. Они чаще видят в себе недостатки и проявляют готовность к самообвинению, склонны переживать чувство вины, испытывают страх, тревогу, обеспокоенность, временами находятся во власти настроений, легкоранимы и впечатлительны.

Достаточно часто у взрослых людей с ограниченными возможностями встречается заниженная самооценка. При этом она связана с низкой стрессоустойчивостью, «слабостью Я» и провоцирует низкую самоуверенность, что, по нашему мнению, вызвано наличием инвалидности, сужением круга общения, уменьшением обязанностей и установлением иных отношений с социальной окружением.

С другой стороны, заниженная самооценка способствует возникновению у взрослых людей мотива самоуважения, а значит, они могут ставить перед собой все более трудные цели в однообразной деятельности. Однако эта тенденция отмечена только у тех, кто имеет заболевания средней степени тяжести и находится на II и III группах инвалидности. У взрослых людей, имеющих заболевания более тяжелого характера, сопровождающиеся I группой инвалидности, отмечен низкий уровень показателей мотива самоуважения.

В поведении взрослых людей с ограниченными возможностями чаще наблюдается робость, нерешительность, застенчивость и боязливость. Плюс к этому, им свойственна низкая эмоциональная и стрессовая устойчивости: они легко расстраиваются и теряют равновесие духа, переменчивы в отношениях и неустойчивы в интересах. Иногда заниженная самооценка проявляется внешне как высокое самомнение и самоконтроль, или, наоборот, как беспокойство, раздражительность, недоверие и подозрительность к другим людям, в связи с тем, что они не надеются на их положительное отношение.

Учитывая все вышесказанное, можно заключить, что при взаимодействии со взрослыми людьми, имеющими ограниченные возможности, для повышения его эффективности необходимо учитывать их психологические особенности, связанные с наличием низкого уровня уверенности в себе, и строить общение таким образом, чтобы они чувствовали принятие со стороны других людей свою значимость, свободу в самовыражении и вместе с тем принимали на себя ответственность за происходящее.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс – М.: Педагогика, 1996. – 422 с.

2. Зиновьева, И. Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности [Текст] / И. Л. Зиновьева: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 220 с.
3. Никитин, Е. П. Феномен человеческого самоутверждения [Текст] / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
4. Ромек, В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности [Текст] / В. Г. Ромек: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – 24 с.
5. Ромек, В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности [Текст] / В. Г. Ромек: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – 242 с.
6. Серебрякова, Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников [Текст] / Е. А. Серебрякова: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1955. – 124 с.
7. Скотникова, И. Г. Проблема уверенности: история и современное состояние [Текст] / И. Г. Скотникова // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 52 – 60.

УДК 378.014.15:378.1

НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Г. П. Горбунова, Н. А. Козловская

Какие бы оценки не выносили нашему времени, не подлежит сомнению одно – это время – время глобальных перемен современного Российского общества, которое можно охарактеризовать такими процессами, происходящими в нём, как отсутствие ясной позитивной государственной идеологии, направленной на изменение иерархии общественных ценностей; разрушение и кризис традиционных институтов социализации подрастающего поколения (детских организаций, семьи, школы); пропаганда насилия и жестокости через средства массовой информации и так далее. Все эти негативные черты современного общества обусловлены прежде всего ослаблением значимости нравственных норм, их соблюдения со стороны людей.

Используя точку зрения В. С. Мухиной, мы рассматриваем личность как некую нерасторжимую целостность всех ее сторон. Следовательно, развитие личности определяется не только врожденными особенностями (если речь идет о здоровой психике), не только социальными условиями, но и внутренней позицией – складывающемся уже у малого ребенка определенным отношением к миру людей, к миру вещей и к самому себе [4, с. 54]. Указанные предпосылки и условия психического развития глубинно взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию человека по отношению к себе самому и окружающим людям.

Акцент на постоянство и изменчивость личности делается во многих исследованиях. Наиболее общие выводы этих исследований можно свести к четырем тезисам: 1) существует достаточно высокая степень постоянства личности на протяжении всей ее жизни; 2) мера этого постоянства разных личностных свойств не одинакова; 3) разным типам личности соответствуют разные типы развития; 4) тип развития личности зависит как от ее индивидуально-типологических черт, так и от многообразных исторических условий, в которых протекает ее жизнедеятельность.

Нравственное становление личности ученика зависит от многих внешних и внутренних факторов, образующих механизм, который базируется, по сло-

вам Л. С. Выготского, на том, что психика ребёнка имеет социальную природу и её развитие обеспечивает то обучение, которое забегает вперёд [2, с. 449-450]. Л. И. Божович выдвинула концепцию формирования нравственных качеств, согласно которой они рассматриваются как закрепившиеся и ставшие привычными формы общественного поведения и являются результатом личного побуждения и эмоционального положительного отношения ученика [1, с. 104].

Анализ различных концепций нравственного формирования личности школьника показывает, что механизм этого явления можно раскрыть лишь при структурном подходе к изучению развития и становления личности. Этот подход позволяет увидеть перестройку многих связей в структуре личности, которая есть результат воздействия воспитателя. В зависимости от времени возникновения реакции на это воздействие проявляется воспитательная сила влияния: тем медленнее возникают реакции, чем глубже это влияние и, наоборот, мгновенные реакции часто вызываются слабыми влияниями.

Нравственное становление и развитие всегда связано с изменениями, происходящими в личности школьника, и в этом случае развитие по отношению к изменению выступает как частное к общему. Иногда изменения в нравственном развитии понимаются как его признак.

В процессе нравственного воспитания ученик сам не вырабатывает нормы поведения, а усваивает их вместе с общественным опытом. Но для того чтобы у школьника осуществлялась внутренняя нравственная деятельность, необходимо добиваться такого положения, при котором внешние действия через общение должны переходить во внутренние. Изменение статуса ученика в системе коллективных отношений изменяет его внутреннюю деятельность. Однако коллектив не оказывает прямого автоматического влияния на нравственное развитие личности. Воспитательная сила ученического коллектива действует наиболее эффективно тогда, когда личность проявляет активность и играет определённую роль в этом коллективе.

Формирующиеся под воздействием коллектива устойчивые цели, потребности и интересы, идеалы и нравственные самооценки, стремление к самоутверждению своего «я» и к самовоспитанию выступают у школьника как внутренняя сила, образующая устойчивые свойства, которые определяют его поведение вне зависимости от внешних ситуаций. С. Л. Рубинштейн утверждал, что внешние влияния, переходя в мир человека, сначала приобретают идеальную форму существования, а затем, через сложную систему помыслов и мыслимых действий, приобретают реальную форму поведения [5, с. 255]. Но для того чтобы этот процесс полностью завершился, необходимо обязательное условие: влияния должны произвести на личность сильное впечатление и вызвать у неё глубокие переживания. Вне таких условий внешние влияния могут оказаться для личности нейтральными, так как в этом случае не активизируют личность на их переработку.

Пассивность личности к восприятию и переработке внешней информации приводит к тому, что влияние сразу угасает, не задев ни чувств, ни сознания школьника.

На основе интеллектуально-логической деятельности по переработке внешних влияний, окрашенных эмоциональным настроением, у личности вырабатываются убеждения и отношения, которые, обобщаясь, выступают в качестве исходной мировоззренческой основы становления и развития нравственных качеств. В процессе взаимодействия с внешней средой качества личности начинают действовать, проявляясь в поведении.

Целостность процесса нравственного воспитания характеризуется органическим сочетанием всех его сторон и звеньев, находящихся между собой в постоянном взаимодействии. Функции каждой из этих сторон и каждого из его звеньев зависят от той роли, которую они в нём выполняют. Процесс нравственного воспитания, складывающийся из двух взаимодействующих факторов (педагогических влияний и развития личности), условно можно разделить на три части: основную – воспитание, и две сопутствующие – перевоспитание и самовоспитание.

Основной процесс нравственного воспитания по своему содержанию является идеальным. Однако в него весьма часто включаются элементы перевоспитания, имеющие такой масштаб, что они становятся ведущими.

В процессе нравственного воспитания личность выступает не только объектом, но и субъектом, в связи с чем её активность имеет исключительно большое значение в достижении его целей. Нравственное воспитание и самовоспитание составляют органическое единство, но в то же время эти части имеют свои специфические черты и особенности.

В развитии и становлении личности школьника важное значение имеет накопление нравственного опыта поведения. Понятие «опыт нравственного поведения» шире и богаче понятия «навыки и привычки», так как оно включает в себя интеллектуальную, чувственную и волевую сферы, в то время как навыки и привычки больше всего характеризуют ис-

полнительские черты поведения личности. Опыт нравственного поведения – это содержание и условия реализации способа действий и поступков на каждом этапе школы и образования. Нравственный опыт, включая в себя формы и результаты деятельности, составляет целую систему зависимостей между отдельными его частями.

Подростающее поколение не формирует новый опыт нравственного поведения, а усваивает тот, который накоплен предшествующими поколениями [3, с. 62]. Однако усвоение опыта осуществляется активным путём, в связи с чем в него всегда привносится новое. В процессе овладения опытом у школьника необходимо выработать иммунитет против всего того, что может отрицательно влиять на его поведение. Положительный опыт нравственного поведения формируется и проявляется в отношениях, складывающихся в различных видах коллективной и индивидуальной деятельности. Эти отношения должны быть высокого нравственного уровня и способствовать выработке идеала у учащихся. Но организация нравственного опыта немыслима без выработки навыков и привычек поведения как упрочившихся способов осознанных действий, доведённых до автоматического исполнения.

Мы считаем, что в процессе формирования нравственного опыта следует учитывать ценность мотивов, результат поведения и характер самого действия. В целом же нравственное поведение школьника определяется его установкой, которая детерминирована потребностями и ситуациями. В накоплении опыта нравственного поведения важную роль играет самоконтроль, качество которого зависит от уровня осознания и умения соотносить его с требованиями, предъявляемыми обществом и самой личностью.

На формирование опыта поведения школьника непосредственное влияние оказывают общественные, коллективные и его личные отношения. Но в реальной жизни отдельные связи и отношения имеют отрицательный характер. При определённых условиях они могут вызывать у школьников положительные эмоции и при многократном повторении стать потребностью, причиной формирования ложных идеалов. Появление таких идеалов связано с неправильной переработкой школьником собственного опыта поведения. Опасность этого явления состоит в том, что ложные понятия и взгляды также реализуются в действиях и отношениях.

Способы поведения ученика, которые часто повторяются, переходят в его личностные установки, а незначительные действия, не имеющие для него важного значения быстро угасают. В зависимости от результата внешних влияний ученик в своём поведении устанавливает относительное равновесие: динамичность этих влияний вызывает динамичность поведения.

Поведение школьника детерминировано и регулируется положительными и отрицательными санкциями и оценками. В частности, при перевоспитании педагог направляет усилия на преодоление

у учащегося отрицательных установок путём создания положительных ситуаций.

Активность поведения нельзя рассматривать как результат насаждения новых нравственных ценностей на мотивационную сферу. Нормы поведения у младших школьников формируются прежде всего на основе усвоения образцов моторного поведения; у старших учащихся способы поведения чаще определяются накопленными знаниями и мотивами. Способы поведения идут вразрез с установленными нормами и имеющимися нравственными знаниями в том случае, если они усвоены формально и ученик не находит идеала в тех лицах, которые их преподносят, а потребности и мотивы длительное время у него не удовлетворяются.

В нравственных нормах, усваиваемых учеником, концентрированно выражены социальные функции нравственности как регулятора взаимоотношений личности с другими людьми. В них синтезируются духовная и практическая стороны морали, находит место должное и сущее сознания и поведения. В нравственной норме воплощается моральный опыт поколений, и овладение им служит показателем индивидуальной воспитанности ученика.

Нормы, как объективно существующие истины и как предписания, которыми надо руководствоваться в поведении, школьники получают в виде должного, подлежащего усвоению. Поэтому нормой поведения является такой её тип, который одобряется общественным мнением и личной совестью, а также убеждением в необходимости данной нормы. Нравственная норма закрепляется у школьников в том случае, если их сознательный период переходит в период общего опыта, традиции, привычки.

Нормы поведения школьников можно разделить на три группы: идеальные, общепринятые и отживающие. Правила поведения – это апробированные общественным мнением и практическим опытом нормы. Различие между нравственной нормой и принципом относительное, но в то же время и заметное. Принцип является общей и устойчивой чертой нравственности, и он может стать частной нормой, в то же время не каждая норма может быть принципом.

В соответствии с учением И. П. Павлова о динамическом стереотипе, накопление нравственного опыта учащимися осуществляется при определенном образе жизни и деятельности в коллективе. Усвоение и закрепление норм поведения идёт успешнее, если ученики руководствуются должными мотивами и правильно оценивают их. Накопление нравственного опыта наиболее активно происходит в том случае, если перед учеником поставлена чёткая задача, если она для него является лично значимой, а его действия и поступки побуждаются и стимулируются.

Нравственный опыт передаётся через установленные в обществе моральные требования как внешние предписания на определённый тип поведения, в которых заключены границы его допустимых вариантов. Степень совпадения морального требования и мотива поведения ученика определяется

подчинением личных интересов общественным, в которых отражаются социально ценные тенденции.

Отрицательные формы поведения, которые могут стать устойчивыми качествами личности, являются результатом аффективных переживаний, возникших в связи с потерей учеником занимаемого ранее положения в детском коллективе. Это обстоятельство формирует отрицательное отношение к окружающему и соответствующий ему уровень личных притязаний. Иногда эти обстоятельства вызывают у личности переоценку своих возможностей и порождают у неё самоуверенность.

Процесс накопления нравственного опыта сложен и длителен. Он включает в себя объективные условия (общественные отношения, принципы, нормы, правила), составляющие требования, которые предъявляются обществом к поведению каждого ученика, и субъективные (нравственные знания, взгляды, убеждения, потребности, интересы, привычки), ставшие личным его достоянием.

Используя точку зрения И. С. Марьенко [3, с. 65], мы считаем, что опыт нравственного поведения школьника можно различать по видам его действий. Как правило, в поведении преобладают сознательные действия, характеризующиеся направленностью на достижение поставленной цели и соответствующей мотивацией. Но, для достижения поставленной цели мало одного лишь её осознания, надо ещё преодолеть внешние и внутренние препятствия. Поэтому сознательные действия ученика должны быть волевыми. Волевыми же из них являются те, которые связаны с преодолением внешних обстоятельств и подавлением внутренних желаний, а также с сознательным управлением своим поведением и умением бороться с дурными привычками.

В процессе накопления опыта поведения следует формировать нравственное сознание, для того чтобы оно помогало правильно ориентироваться в выборе необходимых способов поведения и избавлять личность от груза старых привычек. Нравственное сознание школьника – это одна из форм общественного сознания, его субъективно-идеальная сторона, которая в виде представлений и понятий отражает реальные отношения и регулирует деятельность. Предписания, выработанные общественным сознанием, обязательны для выполнения всеми учениками, ибо они диктуются жизненной целесообразностью. Поэтому в проблеме нравственного сознания действия и поступки рассматриваются не с точки зрения причинной обусловленности, а лишь с позиций их ценности и возможности предоставления ученику свободы в выборе действий и поступков.

Структура нравственного сознания школьника относительно устойчивая, хотя отдельные её элементы изменчивы в силу постоянного их обогащения и уточнения нравственных ценностей. Нравственное сознание имеет два уровня: теоретический и обыденный. Если первый из них составляет система обобщённых взглядов, нравственных отношений, то второй уровень, являясь продуктом повсе-

дневной деятельности, отражает лишь отдельные элементы отношений и явлений. Наиболее важными элементами нравственного сознания следует считать идеи, взгляды, нормы, принципы и т. д.

Сформированные у личности нравственные качества выражают требования, но конкретно не указывают на те действия, которые ученик должен совершить. Становление этих качеств у школьников успешнее идёт в том случае, если прививаемые нормы поведения совпадают с потребностями и мотивами. Для этого необходимо, чтобы у учащихся имелось положительное отношение к образцу поведения, стремление овладеть им. Внешние побуждения могут дать положительный результат, если сам процесс или конечная цель приобретают для учащегося личностное значение. Нравственный идеал как образец совершенной личности служит основанием для выбора необходимых правил и целей поведения.

Индивидуальное нравственное сознание ученика, определяемое общественным бытием и отражением в нём своего «я», в развитии проходит три стадии: переход от случайных к целенаправленным действиям, отделение себя от своих действий, переход от осознания своих действий к осознанию своих личных качеств. Индивидуальное нравственное сознание отдельных учеников может не совпадать полностью с общественным и в ряде случаев отставать от него. В связи с этим в жизни школы встречаются различного рода аморальные поступки. Как правило, у таких учащихся низкая моральная культура, хотя общая культура может быть у них довольно высокой. Отставание нравственного сознания от принятых норм поведения выступает как проблема несоответствия личности общественным отношениям, на основе которых и возникают противоречия. Моральная культура может и опережать сознание коллектива, что также является источником определённых противоречий в развитии отношений.

В нравственном сознании ведущее место занимают убеждения, основой которых является система понятий, под которой подразумевается логически оформленная и вычлененная мысль, отражающая общие и существенные признаки реальных отношений. При этом учащиеся не открывают истин нравственности и не подбирают для них определённых символов. Их задача состоит в усвоении понятий в готовом виде.

Психологическая подготовка ученика к усвоению нравственного понятия базируется на полной информации о нём, используется общий опыт, знания и умения. Овладение понятиями осуществляется на различных уровнях. Вначале ученики слабо их анализируют, не умеют дифференцировать и обобщать. На следующем этапе они уже овладевают умениями абстрактно-логического определения понятия. Завершается этот процесс умением дать точный анализ его содержания, обобщить на возможно высоком уровне, используя логические доказательства. Признаком усвоения понятия является умение использовать его на практике.

В учебно-воспитательном процессе, с помощью дидактической обработки этического материала и создания благоприятных условий для усвоения, несложным становится, чтобы учащиеся активно, при максимальной самостоятельности делали выводы и формулировали понятия.

Вооружение учащихся системой понятий на каждом возрастном этапе определяется задачами нравственного воспитания, с учётом возможностей возраста и индивидуальных особенностей учащихся. В связи с этим основным принципом построения такой системы нравственных понятий является концентризм, руководствуясь которым педагог постепенно расширяет и углубляет содержание нравственных понятий и обеспечивает преемственность и цикловую законченность в работе. Принцип историзма помогает педагогу подходить к раскрытию содержания тех или иных нравственных понятий. Процесс усвоения понятий должен быть построен концентрическим путём: на каждом возрастном этапе необходимо обогащать объём содержания предыдущего.

Нравственное понятие успешнее формируется, если ученики опираются на наглядные представления или на воспроизводимые в сознании образцы поведения идеала, которые ранее были восприняты в опыте жизни и деятельности. В конкретных ситуациях учащиеся лучше усваивают понятия, чем в абстрактно-назидательных условиях. За время обучения в школе ученики должны усвоить определённый круг нравственных понятий, необходимых для зрелого современного молодого человека.

Поэтапность в формировании нравственных понятий обеспечивает учащимся оптимальные условия в овладении ими. Так, если младшим школьникам доступны ситуативно-конкретные и образные понятия, то учащимся подросткового возраста – в основном иллюстративно-динамические. Старшеклассники способны усваивать абстрактно-логические понятия.

Поэтапный подход в изучении механизмов овладения нравственными понятиями позволяет конструировать их систему в зависимости от содержания и целей воспитания. Для того чтобы нравственное воспитание вело за собой развитие личности, особо следует обращать внимание на усложнение содержания понятий.

Система понятий образует необходимые нравственные знания, которые имеют общественное и личностное значение. Поэтому усвоение нравственных знаний надо рассматривать с позиции общественной и практической значимости. В противном случае, они превращаются для учащихся в объект потребительского интереса или продукт пассивного усвоения.

Знания являются начальным звеном в процессе освоения учащимися нравственных ценностей. Под нравственными знаниями следует понимать сведения о моральных требованиях, оценках, идеалах и о последствиях в нарушении норм поведения. В процессе усвоения нравственных знаний происходит

взаимодействие компонентов в сознании у школьников. Так, нравственные знания являются предпосылкой ориентации в нравственных ценностях и в выборе определённой линии поведения. Однако для снятия с сознания личности регулярного контроля за действиями и поступками необходимы навыки, привычки и традиции.

Усвоению нравственных понятий на каждой возрастной ступени предшествуют необходимые представления о различных вариациях действий и поступков, процесс накопления которых осуществляется в непосредственном взаимодействии с реальной действительностью и в ходе наблюдений за различными типами поведения. Опосредованно формируются представления при чтении книг, содержащих нравственные идеи, слушании радио, просмотре телепередач и т. д.

Однако одних представлений недостаточно для формирования нравственных понятий. Они успешнее формируются, если учащиеся их сравнивают, выделяют сходные и отличительные признаки, т. е. находят основания для их сопоставления, синтезируют из отдельных частей целостные представления. Закрепление нравственных понятий проходит в активной мыслительной и познавательной деятельности, но при условии, если учащиеся испытывают в этом потребность.

Нравственные понятия могут быть усвоены учащимися эмпирическим путём. Но специальная работа по формированию понятий через целесообразно организованное обучение морали ускоряет процесс их усвоения. Усвоение нравственных понятий не самоцель, а лишь ступенька к тому, чтобы сформировать у них на этой основе стойкие убеждения, которые не являются регулятором поведения. Нравственные убеждения – это твёрдые взгляды, в которых проявляется уверенность в истинности моральных идей и которым личность готова следовать. В основе того или иного действия или поступка всегда содержится убеждение, выражающее субъективное отношение к ним. Вот почему убеждённость является одной из форм нравственного самосознания и идейно-психологической основой развития личности школьника.

Стойкость нравственных убеждений в большой степени зависит от умения школьника самостоятельно и критически анализировать поступки и действия людей с точки зрения моральных идей. Для обоснования доказательств учащиеся используют знания, а уверенность в их истинности стимулирует к более активному формированию нравственных убеждений. Источником для выработки доказательств могут быть также требования коллектива или отдельных личностей. Следует различать убежденность подлинную и ложную. Подлинная убежденность основывается на понимании смысла потребностей общества, требований нравственности и выражается в адекватном им поведении. Ложная убежденность проявляется в извращенных формах поведения и зиждется на неверных представлениях, которые учащийся догматически преобразовал в своем сознании.

Содержание убеждений составляют моральные идеи, которые должны быть глубоко осмыслены учеником. В связи с этим можно сказать, что в убеждения переходят только те знания, которые дают учащемуся установку на определенный стиль поведения и приобретают смысл внутренних правил для его действий. Субъективно обусловленные знания, подкрепленные жизненным опытом и общественным мнением, значительно успешнее превращаются в убеждения. Важнейшим моментом в формировании нравственных убеждений следует считать выработку отрицательной установки у личности на аморальное поведение.

Формированию нравственных убеждений присущ ряд стадий. Первоначально ученик усваивает необходимые знания, затем он использует их в практике поведения, в ходе которой могут возникнуть противоречия между имеющимися представлениями и результатами действий. Анализ и оценка противоречий и служат базисом в формировании убеждений. Нравственные убеждения школьников не являются чем-то застывшим, они динамичны и имеют тенденцию к изменению и обогащению, что связано с воспитанием, средой и возрастными возможностями самого школьника.

Формирование нравственных понятий и убеждений у учащихся осуществляется под воздействием объективных условий жизни и воспитания, в процессе активной учебной, общественной и трудовой деятельности, усвоения общечеловеческой культуры и накопления личного, нравственного опыта.

На каждом возрастном этапе личность накапливает количественные и качественные изменения, обуславливающие нравственное развитие. Возникающие новообразования приводят к изменениям ее структур. Взаимодействуя с личностью, влияния активизируют ее, вызывая различного рода противоречия, разрешение которых служит источником развития самой личности. Субъективно противоречия переживаются учеником как неудовлетворенная потребность, преодолевая их, он совершает значимые для себя поступки.

Противоречия, приводящие к конфликту, становятся необходимым этапом на пути утверждения новых нравственных отношений коллектива или отдельных индивидов. В одни конфликтные ситуации педагог обязан вмешиваться, а другие – может предоставить для разрешения самим школьникам. Тот или другой вариант разрешения конфликта должен быть педагогически целесообразным и оправданным.

Внешние противоречия появляются у учащихся в результате отсутствия необходимых возможностей для достижения поставленной цели, а также условий для удовлетворения запросов. Возникновение глубоких внутренних противоречий происходит при более сложных обстоятельствах – при переходе одних качественных образований личности в другие – и связано с такими причинами, как новые потребности, мотивы, идеалы, перспектив-

ные цели, установки, позиции направленность, ориентации и эмоции.

В процессе овладения нравственным опытом школьники проявляют активность, источником которой служат различные общественные и личные потребности. Потребности рождаются в результате противоречия, которое появилось между ранее усвоенным общественным опытом и складывающимся личным. Объективная потребность, благодаря осознанию ее личностью, становится внутренним ее достоянием и выступает в качестве побудительной силы для развития активности. Динамика потребностей заключается в переходе от осознания цели к мобилизации средств для ее достижения. Сила и устойчивость потребностей детерминируются как опытом социальной жизни, так и возрастными особенностями учащихся. Поэтому у младших школьников они носят вещно-предметный характер, а у старшеклассников выражаются чаще всего в идеальной форме и связаны с чувством долга перед коллективом и обществом.

Однако у школьников всех возрастов могут развиваться антисоциальные и антиобщественные потребности, выражающиеся в злом нарушении школьного режима, хулиганских действиях и даже в совершении преступлений. К этому их приводит не только односторонность и бессистемность в нравственном воспитании, но и однобокое развитие потребностей.

Процесс удовлетворения потребностей противоречив, он связан с борьбой между личными желаниями и общественными требованиями. Во всех случаях личность должна соизмерять свои желания с желаниями коллектива, иначе нарушение этого равновесия ведет к развитию потребностей, чуждых обществу.

В деятельности и поведении школьников огромную роль играет интерес как отношение, определяемое объективными условиями. В младшем возрасте дети пристально следят за поступками старших. Позже появляется осознанный интерес к действиям людей. В связи с этим подросток активизирует свою нравственную деятельность, вырабатывает ценностное отношение к себе и окружающим. У старшеклассников интересы направлены на овладение теорией морали, анализ смысла жизни и человеческого счастья.

Развитие интереса к нравственным проблемам проходит у школьников три стадии. Сначала их привлекает все новое и необычное в поведении других, а затем, оценивая внешние качества, анализируя и сопоставляя их между собой и со своими, дети подмечают недостатки. На третьей стадии ученики начинают осознавать цели и мотивы поступков других и определять свои установки.

Удовлетворение интересов часто бывает связано с противоречиями, которые возникают в результате их несовпадения с коллективными. Возникающие при этом расхождения вызывают активность личности. Несовпадение личных интересов с интересами коллектива происходит у школьников в том случае, если они считают значимыми для себя те,

которые им импонируют, а не те, которые имеют место в коллективе.

В нравственном воспитании школьника весьма ошутимую роль играет идеал, который для него является конкретным или отдаленным обобщенным образом, побуждающим к его достижению. Конкретный идеал представляет собой определенный набор нравственных качеств, наличествующих у образца. Обобщенный идеал включает в свою структуру нравственные образцы будущего или желаемого, оторгнутого от реальной ситуации.

Воспитательная сила нравственного идеала состоит в том, что он вызывает у школьника активное желание действовать, проявляя устойчивость волевых усилий. Естественно, преобладание у школьника того или иного вида идеала во многом обусловлено возрастными особенностями, интеллектуальной, общественно-политической и трудовой зрелостью личности. Стабильность идеалов на возрастных этапах развития ученика определяет устойчивость его реального поведения и отношения к окружающей действительности. Надо заметить, что нравственные идеалы порождают сильные чувства, которые обогащают эмоциональную сферу личности и придают поведению более устойчивый характер.

В идеале как нравственном образце отражаются такие отношения, которые еще не стали для учащихся нормой поведения, но в них уже угадываются будущие, более совершенные его формы. Идеал становится средством в том случае, если ученики стремятся к нравственному совершенствованию.

Однако между выбранным идеалом и способами его достижения встречается немало противоречий, которые активизируют внутренние силы детей в нравственном самосовершенствовании.

Достижение желаемого будущего у школьников связано с постановкой перспективных целей, являющихся для них значительными побудительными мотивами. Сопоставляя достигнутое с тем, чего надлежит достичь, ученик активизируется. Наличие перспективы порождает противоречия, выражающиеся в расхождении между стремлениями ученика и его возможностями для их осуществления.

Нравственный идеал характеризуется социальным и педагогическим аспектами. Если социальный аспект выражается в объективных и субъективных отношениях, в ролях и обязанностях, подлежащих реализации в обществе, то педагогический выступает в виде совокупности задач, специфическое решение которых на различных возрастных этапах позволяет достигать желаемой цели. Эта система педагогических задач выводится из цели воспитания и конкретизируется в зависимости от возраста учащихся.

Каждая наука, имеющая дело с измерениями, вырабатывает свои критерии. Мерой, или критерием, в педагогике можно избрать количественные и качественные характеристики, которые содержат описание отдельных сторон – качеств личности.

Общим критерием нравственной воспитанности следует считать признак, с помощью которого устанавливается продвижение личности в нравственном развитии на относительно завершенном этапе школьного воспитания. Однако при всех условиях объективным критерием оценки поведения является его соответствие общественным требованиям (установленным нормам). Этот критерий выводится из общественного бытия, а не из общественного или индивидуального сознания.

Критерий нравственного развития личности школьника должен охватывать не только результат, но и побуждения, цели и способы его достижения. Однако разработка критериев не является самоцелью, а выступит лишь одним из важнейших этапов в работе по установлению уровня нравственной воспитанности на определенном возрастном этапе или отрезке учебного года.

Под реальным уровнем нравственного развития можно понимать степень моральной зрелости личности школьника, которой он достигает в процессе воспитания. Опытно-экспериментальная работа показывает, что наиболее объективные данные об уровне воспитанности можно получить при детальном изучении степени проникновения нравственности во все виды деятельности школьника и поведения; выяснении соответствия целей и задач моральной деятельности мировоззрению; идеалов, потребностей, мотивов и интересов, в которых более полно раскрывается характер сочетания личных и общественных устремлений, сложившихся нравственных отношений с требованиями нравственных норм поведения.

Сравнивая поведение ученика, находящегося под контролем, с поведением, которое ему присуще без контроля, можно убедиться в том, насколько оно устойчиво.

Изучение связи нравственных чувств с общей направленностью личности, с ее действиями и поступками позволяет установить ее характер и влияние на реальное поведение школьника. Наиболее обобщенными показателями нравственного развития школьников являются действия и поступки в различных видах деятельности и общении, поведении и отношениях. Глубинные же процессы или качественные изменения, влияющие на поведение (потребности, мотивы, интересы и т. д.), пока что плохо поддаются более точному объективному изучению и измерению. О них можно судить лишь по косвенным показателям и на основе субъективных оценок.

Изучение нравственной воспитанности учащихся целесообразно осуществлять с помощью специальной программы, ориентирующей на многочисленные источники информации о продвижении воспитанников в нравственном развитии. Длительная опытнo-экспериментальная работа показывает, что степень нравственной зрелости учащихся характеризуется знанием разнообразных отношений, возникающих у них в процессе труда и общения.

Отношения можно считать единицей измерения уровня нравственной воспитанности, так как они

являются объективно однородными и однокачественными показателями. Мера нравственной зрелости может быть выражена количественными и качественными показателями: положительные, нейтрально-индифферентные и отрицательные отношения, что способствует высокому, среднему и низкому уровням воспитанности. Само же измерение нравственной воспитанности связано с процедурой сравнения достигнутого с тем, что ему предшествовало.

Разработка средств измерения уровня воспитанности привлекает внимание многих педагогов социалистических и капиталистических стран. Они полагают, что с их помощью можно получить достоверные данные о динамике личности, степени развития различных ее сторон, характере связи между ними. Имеющаяся теоретическая основа для определения критериев нравственной воспитанности создает благоприятные условия для выработки научно обоснованной методики изучения нравственного развития школьников разных возрастов.

Для обеспечения разносторонности в выявлении уровня воспитанности необходимо использовать разнообразные методы и их сочетания. В практике этой работы чаще всего ведутся непосредственно-личные и опосредованные наблюдения за отношениями учащихся в самых разнообразных ситуациях. С этой целью проводятся беседы и интервью с воспитателями и воспитанниками, используются всевозможные письменные работы, изучаются результаты трудовой деятельности, организуются фронтальные обследования по специальной программе. Всестороннему анализу подвергаются также характеристики, показывающие отношение к труду и людям.

Процесс нравственного воспитания школьников складывается в нашем обществе не стихийно, а в результате сознательной и целенаправленной деятельности. Исходным методологическим положением, определяющим стиль и характер управления этим процессом, является ленинское учение об управлении обучением и воспитанием подрастающего поколения. Процесс нравственного воспитания в школе функционирует в соответствии с его объективными закономерностями, изучение которых помогает устанавливать целесообразность деятельности по упорядочению системы влияний на личность школьника, а также вырабатывать и принимать необходимые методические решения, обеспечивающие организацию и регулирование этого процесса, учитывать и контролировать его силу и результативность, получать информацию о нем и вырабатывать требования. Современный уровень разносторонних знаний о школьнике как объекте воспитания дает возможность моделировать процессы поведения и управления ими.

В настоящее время сложилась определенная система управления процессом нравственного воспитания, регулируемая соответствующими положениями. Однако в этой работе встречаются два существенных недостатка: переоцениваются коллективные формы методической деятельности и недооце-

ниваются индивидуальные; больше уделяется внимания текущему процессу и меньше будущему.

Литература

1. Божович, Л. И. Изучение качеств личности аффективной сферы ребёнка / Л. И. Божович // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. – М., 1963. – Вып. 5.

2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М., 1956.
3. Марьенко, И. С. Нравственное становление личности / И. С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 101 с.
4. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М.: Экспо-пресс, 2000. – 391 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959.

УДК 159.923.2

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА ЖИЗНЕННОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ РОДСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ

Т. Н. Мартынова

Исследование жизненного самоопределения приобретает особое значение в условиях глобальных социальных перемен, когда трансформации в различных сферах общественной жизни влияют не только на макросоциальные процессы, но и сказываются на индивидуальной жизни человека, изменяют ценности, нормы, культуру.

Все более настойчивое обращение исследователей к феномену самоопределения, по-видимому, объясняется не только и не столько стремлением к констатации существования одной из важнейших характеристик личности, а скорее, продиктовано осознанной необходимостью глубже проникнуть в сущность процесса формирования и развития личности вообще.

Сегодня понятие «самоопределение» употребляется в широком диапазоне значений – от принятия жизненно важных решений до одноактных поступков (Е. А. Климов, М. Р. Гинзбург, В. Ф. Сафин, Г. П. Ников, А. К. Маркова, Л. А. Головей, О. С. Анисимов, И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий). В самоопределении видят личностное новообразование (Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург); ведущий мотивационный комплекс (В. С. Мерлин); относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознанной цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности (Г. П. Ников, В. Ф. Сафин); узловую проблему взаимодействия индивида и общества (М. Р. Гинзбург) и т. д.

Ситуация самоопределения может рассматриваться как своеобразная единица становления и развития личности, – личности, воспринимаемой и как носителя социальности, и как представителя определённой культуры, и как развитой индивидуальности. Отсюда процесс самоопределения можно описать как движение в четырёх смысловых контекстах и пространствах: ситуативном, социальном, культурном, экзистенциальном. Так, самоопределение личности может разворачиваться:

- как ситуативное поведение, направляемое обстоятельствами (ситуативное пространство);
- как социальное действие, детерминированное определённой целью (социальное пространство);

– как рефлексия собственной деятельности, вписываемой в определённую культурную традицию (культурное пространство);

– как рефлексия бытия (экзистенциальное пространство).

Понятие «жизненное самоопределение» является относительно новым, хотя и заняло прочно место в научной литературе последних лет. Его объем и существенные признаки не установлены окончательно в силу недостаточной изученности самого феномена. В зависимости от того, в каком дисциплинарном подходе (философии, педагогике, психологии, социологии) употребляется термин «жизненное самоопределение», он приобретает различное содержательное наполнение. Кроме того, в силу межаспектных, междисциплинарных связей этот термин часто носит интердисциплинарную нагрузку.

Обобщая позиции исследователей по вопросу о существенных признаках жизненного самоопределения, следует отметить следующее: во-первых, оно отличается глобальностью, всеохватностью того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; во-вторых, не может, как правило, быть достигнуто сразу ввиду отсутствия готовых средств реализации и требует решения задачи создания этих средств; в-третьих, является итогом, завершением последовательного ряда действий, связанных с осуществлением ближайших и промежуточных целей.

Анализ зарубежной и отечественной литературы по данной проблематике показал, что жизненное самоопределение личности является сложной категорией, интегрирующей многие понятия, характеризующие жизнь человека. Среди исследователей существуют отдельные, иногда и довольно серьезные различия в понимании и интерпретации данного явления, касающиеся не столько нюансов, сколько самой сути.

Остановимся на некоторых существенных аспектах феномена жизненного самоопределения, необходимых для понимания его как реального психологического явления. В этой связи представляется важным рассмотрение содержания понятия жизненного самоопределения через анализ родствен-

ных понятий, более широко и давно используемых в категориальном аппарате философской, психологической и педагогической наук. Это позволит более точно осуществить теоретическую и эмпирическую интерпретацию данной категории.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, термин «самоопределение» вполне соотносится с наиболее близкими к нему по содержанию понятиями: «идентичность» (identity), «самоактуализация» (self-actualization), «самореализация» (self-realization), «самоосуществление» (self-fulfillment), самотрансценденция, самосознание. Эти понятия раскрываются «через увлеченность значимой работой» (А. Маслоу), через «дело», которое делает человека (К. Ясперс), через поиск смысла жизни (Н. А. Бердяев, В. Франкл), через аспекты развития «Эго» и рост чувства идентичности (Э. Эриксон). Все это свидетельствует о признании самоопределения не только как образования, связанного с будущими выборами, но и как сложного образования, пронизывающего всю человеческую жизнь [5; 7; 11].

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот Э. Эриксоном [14].

По представлениям Э. Эриксона, главной задачей, которая встает перед индивидом в юности, является формирование чувства идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного «Я». На поведенческом уровне идентичность рассматривается как процесс решения жизненно значимых проблем, причем каждое принятое решение по поводу себя и своей жизни (самоопределение) вносит вклад в формирование структуры идентичности в качестве ее элемента.

Понятие «самоактуализация», как выражение себя, своей истинной природы вовне, стремление человека стать тем, кем он может стать, описывается в психологической литературе чаще со ссылкой на работы А. Маслоу (1971, 1982).

А. Маслоу определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т. п.» [12, с. 119-120]. Описывая основные пути, которыми человек может самоактуализироваться, А. Маслоу отмечает: «Если представить себе жизнь как ряд возможностей выбора, то самоактуализация – это решение в пользу развития при каждой возможности. В жизни человеку часто приходится выбирать между развитием и безопасностью, между прогрессом и регрессом. Каждый выбор имеет свои позитивные и негативные аспекты. Выбирать безопасность, значит оставаться при известном и знакомом, выбирать развитие – значит открывать себя новому, неожиданному опыту, но рисковать оказаться в неизвестном» [12, с. 119-120].

Взаимосвязь между процессом жизненного самоопределения и самоактуализацией личности является через такие компоненты самоактуализации, как потребность в познании, творческом отношении к делу, в общении (в глубоких межличностных отношениях), в самоуважении, в самопринятии.

Принятие ответственности за свои действия – существенный момент самоактуализации.

А. Г. Асмолов, развивая идеи А. Маслоу, подчеркивает обязательную внутреннюю активность самоактуализирующейся личности, направленную и на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить даже о социальном бессмертии личности хотя бы как о возможности [4, с. 360-363].

В. Франкл обозначает связь самоактуализации с поиском личностью смысла жизни: «Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла [11, с. 58-59].

В. Франкл предлагает не воспринимать термин «самоактуализация» буквально (как актуализацию того, что якобы заложено в человеке изначально), а понимать его как «выход человека за пределы самого себя» и реализацию себя как неотъемлемой части внешнего мира.

Истоки идеи *самореализации*, развиваемой в ее современном варианте в зарубежной психологии, восходят к идеям А. Адлера, который в последних своих работах наряду с термином «стремление к превосходству» использовал термин «стремление к самосовершенству» как взаимозаменяемые [3, с. 9]. Впоследствии это универсальное стремление, открытое А. Адлером, нашло свое отражение в концепциях самореализации К. Хорни, самоактуализации К. Гольдштейна и А. Маслоу, актуализирующей тенденции К. Роджерса, мотивации эффективности Р. Вайта. В основе феномена самореализации, рассмотренного в данных концепциях, лежат потребности роста, развития и самосовершенствования.

Современные ученые под самореализацией понимают «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [8, с. 4].

Следует отметить, что термин «самореализация» обычно употребляется в качестве более общего по отношению к «самоактуализации», «самоутверждению», «саморазвитию» и т. п. На наш взгляд, некоторое различие в интерпретации терминов «самореализация» и «самоактуализация» связано с различными акцентами: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем, плане существования личности. В этом смысле термин «самоактуализация» отражает данный процесс в большей степени как бы во внутреннем плане, а «самореализация» – в большей степени во внешнем.

Рассуждая о соотношении понятий самоопределения и самореализации личности, И. С. Кон отмечает, что любое описание человеческой жизни предполагает два главных вопроса: «Что человек делает, какова его предметная деятельность и как он сам к ней относится» (труд в широком смысле слова)? «Каковы его взаимоотношения с окружающими людьми (общение)? [7, 209].

Применительно к проблеме жизненного самоопределения представляет интерес точка зрения Г. К. Чернявской, которая рассматривает самореализацию как «психическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом. Самореализация продолжается всю... жизнь, но в ней можно выделить ряд конкретных актов – «пиков» глубоко индивидуального процесса самореализации...» [13, 10].

Остановимся на некоторых сторонах жизненного самоопределения, характеризующего его на самом высоком уровне обобщения: жизненный выбор, жизненный путь, жизненные стратегии, жизненный стиль, жизненная позиция и т. д.

Значение самоопределения человека видят в том, что оно (самоопределение) поднимает жизненную активность человека на принципиально новый уровень – уровень «жизненного пути», уровень уже не столько человека как такового, сколько личности, сколько ценностей и идеалов, с которыми человек себя идентифицировал и занял свою позицию в социокультурном пространстве [15]. Оба феномена отражают деятельность, направленную на осознание себя как родового существа, способного понять в этом осознании собственную миссию, предназначение – свою родовую природу.

Жизненный путь человека определяется большим числом детерминант, как внешних, так и внутренних. Среди внешних детерминант можно выделить экологическое и социальное окружение человека, язык, этнические и культурные особенности; из внутренних детерминант можно отметить мотивационную сферу личности, ценностные ориентации, психологические особенности. Иными словами, жизненный путь индивида – это история формирования и жизнедеятельности личности в определенном обществе, это жизнь в его событийном наполнении. При этом как событиями внешнего порядка, так и событиями внутренней, духовной жизни человека – мыслями, чувствами, переживаниями.

По мнению С. Л. Рубинштейна, жизненный путь характеризуется целостностью, непрерывностью, включает определенные этапы, каждый из которых подготавливает и влияет на следующий этап. Причем на жизненный путь влияют не только обстоятельства, но и сама личность, выступая активным творцом собственной жизни.

Жизненный путь человека не может быть понят вне конкретных культурных, исторических и социальных условий. При этом культурные и исторические факторы воздействуют на каждое поколение особым образом. Для того, чтобы понять жизненный путь человека, принято рассматривать перемены в конкретной возрастной когорте, включая связанные с развитием тенденции, общие для этой группы людей. При этом необходимо также учитывать воздействие таких факторов, как пол, раса, социально-экономический статус, события, способы адаптации к этим событиям, личностные особенности и интеллект.

По мнению Ю. И. Филимоненко, жизненный путь в своей свершившейся части состоит из реализованных поступков, действий и выборов. Образ жизненного пути есть «каким-то смысле материализовавшаяся часть личности человека и, следовательно, выступает для него как объективная основа для переживания удовлетворенности или неудовлетворенности собственной жизнью» [10, с. 64-65].

Существует достаточно много подходов к изучению выбора в отечественной и зарубежной психологии. П. Шульцем, представителем экзистенциального подхода, выбор определяется как особое отношение открытости субъекта совокупности действительности, а значит его изначальная позиция в столкновении с миром. Существует основополагающий выбор, который в качестве возможности позитивного выбора лежит в основе поиска правильного, соответствующего субъекту образа жизни. Автор считает, что выбор следует рассматривать как состояние, как отношение.

В теории жизненных миров Ф. Е. Василюка выбор определен как действие субъекта, которым он определяет предпочтение одной альтернативы перед другой на определенном основании. Качество выбора, как его содержательная характеристика, связано с глубиной оснований предпочтения и ясностью альтернативных смыслов жизненных отношений.

Жизненный выбор рассматривается нами как поворотный момент жизненного пути, предполагающий принятие и реализацию решения, направленного на утверждение определенной жизненной ценности (ценностей), способа самоопределения, самореализации личности. Так, во всех сферах жизнедеятельности молодой человек стоит перед выбором: идеалов, профессии, места работы, образа жизни и т. д. Именно в ситуации такого выбора обнаруживаются действительные жизненные ориентиры человека.

Интегральной характеристикой самоопределения личности являются *жизненные стратегии* как способы самоосуществления человека в разных сферах его жизни.

Жизненные стратегии личности составляют предмет научных изысканий, осуществляемых отечественными (К. А. Абульханова-Славская, О. С. Васильева, Е. А. Демченко, Н. Ф. Наумова, Ю. М. Резник и др.) и западными учеными (Ж.-П. Альмодавар, П. Томпсон и др.). Различные типологии жизненных стратегий представлены в зарубежных социально-психологических теориях (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни и др.), а также в работах современных исследователей (Л. Г. Ионин, Т. Е. Резник, Ю. М. и др.).

Согласно К. А. Абульхановой-Славской, жизненная стратегия «состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности», определяет меру соответствия и баланса между желаемым и необходимым, между личным и социальным [2, с. 67, 247]. Само наличие жизненной стратегии личности является свидетельством ее социально-психологической

зрелости, ее способности решать жизненные противоречия. «Последняя проявляется в умении соединять свои индивидуальные возможности, свои статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества, окружающих. Способность осуществлять это соединение мы определяем как *жизненную стратегию*» [2, с. 67].

Стандартные стратегии, отмечает К. А. Абульханова-Славская [2, с. 285], легки, но они не позволяют скоординировать жизнь в целом. Подобные стратегии также сообщают следующему им субъекту избирательную «слепоту» ко всем возможностям, отклоняющимся от нормативно одобряемых.

Основу жизненных стратегий задают изменения социальных представлений о возможном и невозможном на больших временных отрезках. Главным критерием их оптимальности, видимо, является усложнение и обогащение жизненного мира и расширение границ возможного. Избыток возможностей, по Х. Ортега-и-Гассету, – признак здоровой, полнокровной жизни (Ортега-и-Гассет, 1991). Противоположный результат – упрощение – может быть достигнут различными способами: минимизацией притязаний, «свертыванием» жизненных отношений, в первую очередь способствующих расширению возможностей, ориентацией на постоянно меняющиеся сиюминутные требования жизненной ситуации или на устоявшиеся, общепринятые образцы жизненных стратегий [6].

В нашем исследовании под стратегией жизни подразумевается социально обусловленная система ориентирования человека на долговременную жизненную перспективу.

Основными характеристиками жизненных стратегий человека являются:

- уровень ответственности за свою жизнь;
- уровень осмысленности жизни;
- наличие сформированной системы ценностей и жизненных целей.

Поскольку уровень ответственности и уровень осмысленности жизни могут оказывать влияние на удовлетворенность человека жизнью, их следует относить к количественным характеристикам жизненной стратегии, а жизненные цели, систему ценностей, на основе которой выстраиваются эти цели, – к качественным характеристикам.

В научной литературе широко используется близкое, но не сводимое к «жизненной стратегии» понятие «*жизненный стиль*», под которым понимают особенное и специфическое в поведении, образе жизни и способе самовыражения человека, социальной группы, социального слоя или даже целого народа.

Выбор жизненного стиля (жизненной формы) индивидом, группой определяется масштабом возможностей стилизации, которыми располагает конкретное общество, в частности, его ценностной и нормативной системами; уровнем жизни граждан (распределением шансов стилизации). Также на выбор влияет наличие стремления к стилизации жизни: оно демонстрируется представителями средних слоев; на уровне индивида наиболее высоки как

стремления, так и шансы стилизации в юности и в период взрослости.

Ставя перед собой цели, принимая определенные ценности, руководствуясь принятыми социальными нормами, создавая жизненную программу, человек формирует жизненную позицию. *Жизненную позицию* личности К. А. Абульханова-Славская определяет как способ самоопределения личности в жизни, обобщенный на основе ее ценностей и отвечающий ее основным потребностям [1]. Жизненная позиция – это и совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов, и найденный характер их реализации, который и определяет дальнейший ход жизни. Если основные личностные отношения интегрированы, отвечают ее исходным намерениям, то ее позиция характеризуется целостностью и даже гармоничностью, готовностью к жизненному самоопределению. В противном случае, жизненная позиция может быть охарактеризована, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, как неоправданная. Жизненная позиция человека (активная/пассивная) является потенциалом его развития, совокупностью объективных и субъективных возможностей, которые открываются на ее основе.

С нашей точки зрения, жизненная позиция – это объективное условие жизнедеятельности, в котором самоопределяется и личностно реализует себя человек; постоянно развивающаяся система (интеграл) личностных отношений человека к социальному окружению, к самому себе, к деятельности и готовность личности реализовать эти отношения; динамическая характеристика жизненного пути.

Интегративным элементом жизненного пути и жизненной стратегии личности выступает ее *жизненная программа* – целостная картина («модель») намеченного личностью жизненного пути. Жизненная программа отражает магистральные жизненные цели, жизненные планы, способы и предполагаемые результаты их реализации в определенных видах деятельности. Жизненная программа охватывает жизненные цели и установки личности, относящиеся к ее профессиональному, гражданскому, культурному росту, а также к личной жизни. Важными характеристиками жизненной программы личности является степень ее цельности и целостности, наличие в ней ведущей жизненной линии, степень социальной значимости.

Жизненная программа личности конкретизируется в жизненных планах, подлежащих в дальнейшем осуществлению. В плане индивид определяет совокупность и последовательность целей, и способы их реализации.

Значимость рассмотренных нами категорий «жизненный путь», «жизненный выбор», «жизненные стили», «жизненная программа» и т. д. определяется тем, что эти элементы жизненного самоопределения личности начинают активно формироваться в период юности и ранней взрослости. Этому способствует уровень когнитивного развития человека, сформированные в детстве, отрочестве, юности сложные структуры понимания и объясне-

ния мира. Достигший зрелости человек может (и должен) принимать личные решения, делать выбор. Анализ некоторых важных аспектов феномена жизненного самоопределения позволяет утверждать, что все они тесным образом связаны между собой, уходят своими корнями в проблему глубинной сути человеческой природы и неоднозначности ее проявлений. Само же жизненное самоопределение – это целенаправленный процесс, связанный с выбором измененного пути и жизненных позиций, осознанным стремлением личности к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества; является мотивирующей силой и основой формирования интегральных характеристик личности; процесс, регулируемый социально-психологическими и педагогическими факторами и условиями.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностная регуляция времени [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе / под ред. Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской. – М., 1990. – С. 114 – 129.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 302 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер; пер с нем.; вступ. ст. А. М. Боковикова. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
4. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М., 1990.
5. Бодров, В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности [Текст] // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3 – 26.
6. Иванченко, Г. В. Становление профессионального самоопределения и репрезентации профессионализма [Текст] / Г. В. Иванченко // Психология. Журнал высшей школы экономики – 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 24 – 51.
7. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
8. Коростылева, Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке [Текст] / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. – 240 с.
9. Сидоренко, Е. В. Экспериментальная групповая психология. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера: учеб. пособие [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1993. – 152 с.
10. Филимоненко, Ю. И. Жизненный путь: самореализация личности с опорой на подсознание / Ю. И. Филимоненко [Текст] // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. – 240 с. – С. 58 – 74.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник [Текст] / В. Франкл / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., 1990. – 368 с.
12. Хрестоматия по гуманистической психотерапии [Текст] / сост. М. Папуш. – М.: Институт общегуманитарных исследований. – М., 1995. – 302 с.
13. Чернявская, Г. К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы [Текст] / Г. К. Чернявская: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1994. – 35 с.
14. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М., 1996. – 344 с.
15. Юлдашева, Г. А. К проблеме понимания и интерпретации исторического процесса как фактора самоопределения личности [Текст] / Г. А. Юлдашева // Credo. – 2000. – № 5(23).

УДК 159.2 + 616.89

ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

А. В. Полегаева

Травматическое событие коренным образом видоизменяет содержательные и динамические характеристики жизнедеятельности личности. В организме человека, его нервно-психологической и личностной организации, в системе отношений происходят существенные сдвиги. По существу, начинается отсчет нового личностного времени, новой биографии, формируются иные критерии оценки прошлого, настоящего и будущего. Сталкиваясь с травматическими событиями, человек вынужден приспосабливаться к наступившим изменениям, порождающим состояние стресса. Иногда в результате воздействия экстремального стрессора в психиче-

ской сфере личности по аналогии с физическими повреждениями происходят психические нарушения, которые, согласно современным представлениям, носят название «травматический стресс». Стрессорами в таких случаях выступают травматические события, нарушающие базовое чувство безопасности индивида, структуру «самости», когнитивную модель мира [3, с. 15]. Негативные психологические последствия травматического события могут не только не исчезать со временем, но и становиться более выраженными, а также проявляться внезапно на фоне общего благополучия. Исследование этого феномена легло в основу выделе-

ния категории посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), ставшего важным этапом в изучении воздействия психической травмы на психологическое благополучие человека. Схожесть поведенческих проявлений отдаленных последствий пребывания в экстремальной ситуации позволили М. J. Horowitz в 1980 году выделить их в качестве самостоятельного синдрома посттравматического стрессового расстройства (Posttraumatic Stress Disorder). В дальнейшем группа авторов во главе с М. J. Horowitz разработала диагностические критерии ПТСР [4], которые были приняты сначала для американских Руководств по диагностике психических болезней (DSM-III и DSM-IV), а позже – для принятой в европейских странах Международной классификации болезней (МКБ-10).

Распространенность посттравматического стресса неодинакова в разных популяциях в различные периоды времени и зависит от частоты травматических событий. По данным зарубежных исследований, в 90-е годы показатели частоты возникновения ПТСР существенно возросли [1]. Если в 80-е годы они составляли 1-2 % от общей популяции, то в недавних исследованиях, опубликованных в США, они соответствуют 7,8 %. Можно полагать, что в России, в связи с продолжающимся ухудшением социально-экономического положения с постперестроечного периода, массовым обнищанием целых слоев населения, крайне нестабильной социально-политической обстановкой, ростом преступности, эти показатели значительно превышают зарубежные. В этой связи объектом для исследования посттравматического стресса (ПТС) может выступать не только лица группы риска по развитию травматического стресса (участники военных действий, беженцы, бывшие заложники), но и люди, не относящиеся к числу потенциально подверженных негативному влиянию травматических событий.

Рядом исследователей, занимающихся изучением психологических последствий влияния стресса на человека, ПТСР понимается как затяжная, непосредственная или отставленная реакция на травматическое переживание (Е. Д. Соколова, Ф. Б. Березин, Т. В. Барлас, Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная и др.). Такое понимание природы посттравматических нарушений зачастую связано с сосредоточением авторов исключительно на комплексе реакций, образующих характерный симптомокомплекс. Превалирование в исследованиях переживания травматического опыта клинического подхода, на наш взгляд, имеет своим следствием то, что эта проблема рассматривается в основном отдельно от вопросов нравственности, осмысленности жизни, личностных ценностей. Для более полного понимания феномена данного расстройства необходимо перенесение внимания на уровень личностных переживаний, центральное место в которых занимает смысловая сфера личности.

Целью настоящего исследования являлось изучение смысловых аспектов переживания личностью посттравматического стресса. Для сбора информации о травматическом опыте испытуемых использо-

вался опросник LEQ, разработанный под руководством Н. В. Тарабриной. Признаки посттравматического стресса оценивались при помощи гражданского варианта Миссисипской шкалы (МШ) для оценки посттравматических реакций. Для изучения структуры смысловых ориентаций личности и выявления типов актуального смыслового состояния был использован тест смысловых ориентаций (СЖО), разработанный и адаптированный Д. А. Леонтьевым и модифицированный А. В. Серым и А. В. Юпитовым. Для реконструкции индивидуальной системы смысловых противопоставлений и обобщений, лежащей в основе субъективного отношения к событию и к самому себе в континууме прошлое-настоящее-будущее, использовался репертуарный тест личностных конструктов (РЕП-тест). В качестве элементов предлагаемого ролевого списка для заполнения репертуарной решетки выступали образы – «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем», а также представления об «идеале» и «антиидеале» совладания с травматическим опытом: «Человек, переживший травматическое событие и преодолевший его негативные последствия» и «Человек, переживший травматическое событие и не сумевший преодолеть его негативные последствия». Определялась степень устойчивости идентификации образа «Я» испытуемых в настоящем с образами «Я» в прошлом и будущем, а также степень идентификации образа «Я» в различных временных периодах с идеалом и антиидеалом преодоления травматического события.

Исследование переживания травматического события лицами, не относящимися к числу потенциально подверженных травматическим событиям (то есть представителями так называемой «условной нормы»), проводилось на студенческой выборке. В нем приняли участие учащиеся 3, 4 и 5 курсов Кемеровского государственного университета. Общий объем выборки составил 101 человек, средний возраст испытуемых – 21,4 года.

О столкновении с травматическим опытом сообщили 80 респондентов, что составляет 79,2 % от общей выборки; 21 исследуемый отрицает наличие в жизненном опыте травматического события (20,8 %). У большинства испытуемых травматическое событие произошло более полугода назад, что говорит о переживании ими отдаленных последствий психотравмы. Анализ частоты упоминания о различных типах травматических событий в рассматриваемой выборке показал (табл. 1), что среди наиболее тяжелых жизненных эпизодов, пережитых испытуемыми, чаще отмечаются такие, как *смерть или угроза жизни близкому человеку* (26,6 %), а также *измена или расставание с любимым человеком* (16,5 %). Широкая представленность этих типов травматических событий, на наш взгляд, связана с тем, что, не относясь к числу внештатных, экстремальных, они происходят в жизни большинства людей, включенных в значимые межличностные отношения, и, в случае угрозы личностным ценностям и смыслом человека, воспринимаются особенно болезненно.

Частота восприятия разл. инт. событий в качестве травматических и последующего развития ПТС (в процентах)

№	Тип травматического события	Частота восприятия события как травматического, %	Частота встречаемости ПТС, %
1.	Смерть или угроза жизни близкого человека	26,6	14,3
2.	Измена или расставание с любимым человеком	16,5	-
3.	Сексуальное насилие	8,9	28,6
4.	Проблемы во взаимоотношениях между родителями	7,6	-
5.	Физическое насилие или угроза применения насилия	5	25
6.	Плохое обращение в детстве	3,8	66,7
7.	Несчастный случай	3,8	33,3
8.	Соматическое заболевание	1,3	-
9.	Свидетель насилия или несчастного случая	1,3	-
10.	Другие травматические события	25,3	5

Такое событие, как *смерть или угроза жизни близкому человеку*, в 14,3 % случаев связано с наличием негативных психологических последствий в отдаленном периоде, которые могут быть обусловлены как самим событием, так и количеством прочих стрессовых ситуаций и формированием избирательной уязвимости по отношению к некоторым жизненным обстоятельствам. Более серьезные последствия воздействия этого события не случайны в силу как бы двойного травматического эффекта: утрата или угроза утраты близкого есть символическая потеря/угроза потери части своего собственного мира, связанного со значимым человеком, и в то же время – столкновение с фактом собственной смертности. Часть испытуемых (8,9 %) в качестве травматического события отметили случай переживания *сексуального насилия* (изнасилование, попытка сексуального насилия, другие насильственные действия сексуального характера, совершаемые как незнакомыми лицами, так и людьми, с которыми жертва находилась в родственных, близких или дружеских отношениях). Факт наличия ПТС в отдаленном периоде у 28,6 % испытуемых свидетельствует о серьезности травматического воздействия этого события на личность пережившего. На четвертом месте по частоте упоминания события как травматического находятся *проблемы во взаимоотношениях между родителями* (конфликты, связи «на стороне» одного из родителей, развод, отчужденность, отсутствие эмоциональной поддержки друг друга и т. д.), имевшие место в детстве испытуемых (7,6 %). В большинстве случаев эта ситуация не эпизодична, а носит хронический стрессовый характер. Несмотря на это, результаты нашего исследования показывают, что сама по себе такая ситуация (при отсутствии других травматических событий, связанных с родительской семьей) не приводит к развитию ПТС в отдаленном периоде.

Далее частота восприятия различных событий в качестве травматических распределилась следую-

щим образом: *физическое насилие или угроза применения насилия* (5 %); *плохое обращение в детстве* (3,8 %); *несчастный случай* (3,8 %); *соматическое заболевание* (1,3 %); *свидетель насилия или несчастного случая* (1,3 %). Обнаружилось, что *физическое насилие или угроза его применения* в 25 % случаях приводит к развитию отдаленных проявлений травматического стресса. Такие события, как *плохое обращение в детстве* и *несчастный случай*, из всех типов событий обладают наиболее негативным потенциалом воздействия на личность в отдаленном периоде. Первое связано с наличием ПТС по прошествии достаточно длительного времени у 66,7 % испытуемых, второе – 33,3 % переживших данный вид психотравмирующего события. Однако обращает на себя внимание отсутствие признаков посттравматической стрессовой реакции, согласно самоотчетам испытуемых, сразу после этих событий. Такое явление кажется нам не случайным. В большинстве случаев *плохое обращение в детстве* (побои, издевательства, унижения) носит характер не изолированного события, а периодически или систематически повторяющихся эпизодов, каждый из которых в отдельности представляет не столь серьезную угрозу психологическому благополучию, как более интенсивные, экстремальные события. Однако в виде серийной травматизации *плохое обращение в детстве* обладает кумулятивным эффектом, проявляясь через много лет признаками ПТС, которые, возможно, связаны в отдаленном периоде уже не столько с самим травматическим воздействием в детстве, сколько с формированием особой уязвимости, чувствительности к другим стрессорам. Что касается *несчастных случаев* (автомобильные аварии, случайные бытовые травмы, падения с большой высоты), то в нашем исследовании все они относились к внештатным неожиданным и практически неконтролируемым событиям, представляющим серьезную угрозу жизни и здоровью человека. Из-за внезапности возникновения и

особой интенсивности воздействия, а также в связи с необходимостью мобилизации всех физических и психических ресурсов для совладания с событием и действием психологических защит, человек, как правило, бывает не в состоянии сразу оценить степень угрозы и «переработать» весь объем поступившей информации, что и сказывается в отдаленном периоде переживания события. *Соматическое заболевание* (испытуемые, как правило, отмечали случаи тяжелых, хронических заболеваний, меняющих привычный образ жизни) и присутствие при сценах *насилия или несчастного случая, произошедшего с другим человеком*, в нашей выборке не были связаны с последующим развитием ПТС.

На основании оценки степени выраженности у испытуемых признаков посттравматического стресса было выделено две группы испытуемых. В качестве показателей выраженности посттравматического стресса использовалась усредненная оценка признаков ПТС по Миссисипской шкале. Группа испытуемых, имеющих высокие показатели ПТС (общ. балл МШ>94, М=109), получила условное название «группа 2», остальные (общ. балл МШ<94, М=76,5) были определены в группу условной нормы под названием «группа 1». Первую группу составили 91 человек (90,1 % от общей выборки), во вторую группу вошли 10 человек (9,9 % от общего числа опрошенных).

Сравнение структуры смысловых ориентаций в двух группах обнаружило различия на уровне статистически значимой тенденции между группой с признаками ПТС, испытуемые которой демонстрируют низкие показатели по всем шкалам теста, и группой условной нормы (табл. 2). Эта тенденция просматривается по большинству шкал теста СЖО.

Таблица 2
Усредненные показатели по тесту СЖО
испытуемых разных групп

Субшкалы СЖО	Группы		Критерий <i>t</i>	<i>p</i>
	1	2		
Общая ОЖ	106,9	92,2	2,51	0,014
Цели	38,1	35,2	1,1	0,275
Процесс	32	25,6	3,18	0,002
Результат	26,6	21,3	3,27	0,001
ЛК-Я	27,5	23,7	2,29	0,024
ЛК-Ж	31,9	25,2	3,2	0,002

Полученные данные показывают, что лица с выраженными признаками ПТС в целом склонны воспринимать свою жизнь как лишенную смысла, в отличие от исследуемых первой группы, показатели посттравматического стресса которых соответствуют нормативным. Испытуемых второй группы отличает низкая удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как малоинтересного и эмоционально ненасыщенного, неудовлетворенность прожитой частью жизни, неверие в свою способность контролировать события

собственной жизни, а также отсутствие веры в возможность свободы выбора, убежденность в том, что человеческая жизнь неподвластна сознательному контролю.

Наряду с достаточно низкими показателями практически по всем шкалам СЖО, по шкале «Цели в жизни» исследуемые второй группы демонстрируют показатели выше среднего, чем незначительно отличаются от представителей первой. Преимущественная ориентация на цели в жизни, свидетельствующая об устремленности индивидуального сознания в будущее, при низкой удовлетворенности прожитой частью жизни и процессом настоящего характеризуют исследуемого как человека, планы которого не имеют реальной опоры в действительности и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Следовательно, одним из важнейших психологических оснований, обуславливающих переживание личностью травматического события, является осмысленность жизни. Об этом говорит также наличие статистически значимых связей между признаками ПТС и смысловыми ориентациями личности (табл. 3).

Общий балл по Миссисипской шкале отрицательно коррелирует с показателями по шкалам «Общая осмысленность жизни», «Цели в жизни» «Процесс жизни», «Результативность жизни», а также с показателями по шкале «Локус контроля-Я» и «Локус контроля-Ж». На основании полученных данных можно проследить тенденцию снижения всех составляющих осмысленности жизни при повышении общего балла по Миссисипской шкале. Приведенные результаты свидетельствуют о том, что ряд элементов структуры смысловых ориентаций личности имеют достоверную взаимосвязь с проявлениями посттравматического стресса. Это свидетельствует о том, что переживание психологических последствий «негативного» опыта обусловлено перестройками в смысловой сфере личности.

Субъективную смысловую реальность личности, согласно мнению А. В. Серого, опосредуют временные локусы смысла явлений человеческой жизни. Процесс осмысления собственного опыта осуществляется посредством синхронизации различных временных локусов, т. е. одновременного переживания смыслов разных временных периодов (прошлого, настоящего, будущего) [2]. Мы, вслед за автором, определяем данный процесс как актуальное смысловое состояние (АСС), представляющее собой совокупность актуализированных смыслов, размещенных во временной перспективе. Модифицированная процедура обработки первичных показателей методики СЖО, предложенная А. В. Серым и А. В. Юпитовым, позволяет с помощью шкал «Цели в жизни» (согласно модификации – психологическое будущее), «Процесс жизни» (психологическое настоящее) и «Результативность жизни» (психологическое прошлое) выделять испытуемых, находящихся в различных смысловых состояниях. После перевода «сырых баллов» в сте-

наины авторы огрубляют полученные результаты и считают низкими показателе... ниже 5 стенойнов, а высокими – выше 5. В таблице 4 представлены дан-

ные по типам испытуемых, относящихся к различным смысловым состояниям [2, с. 63].

Таблица 3

Кoeffициенты корреляции между общим баллом по Миссисипской шкале и показателями по тесту СЖО

<i>Миссисипская шкала</i>	<i>Шкалы СЖО</i>					
	<i>Общ. ОЖ</i>	<i>Цели</i>	<i>Процесс</i>	<i>Результат</i>	<i>ЛК-Я</i>	<i>ЛК-Ж</i>
Общий балл	-0,53	-0,41	-0,50	-0,55	-0,42	-0,52

* В таблице указаны только значимые корреляции.

Таблица 4

Типы испытуемых с различными смысловыми состояниями

<i>Типы испытуемых</i>	<i>Осмысленность прошлого (результативность жизни)</i>	<i>Осмысленность настоящего (удовлетворенность процессом)</i>	<i>Осмысленность будущего (наличие целей)</i>
1	низкая	низкая	низкая
2	высокая	низкая	низкая
3	низкая	высокая	низкая
4	высокая	высокая	низкая
5	низкая	низкая	высокая
6	высокая	низкая	высокая
7	низкая	высокая	высокая
8	высокая	высокая	высокая

Использование модифицированного варианта обработки данных СЖО позволило получить следующие данные. Испытуемым двух групп присущи разные типы АСС, выражающиеся посредством одновременного, синхронного восприятия собственного жизненного пути.

В первой группе наблюдается широкое распределение исследуемых по различным типам АСС. Наибольшее представительство в этой группе получил 8-й тип, характеризующийся высокими показателями осмысленности всех временных локусов. Причем соотношение непродуктивных (имеющих низкие показатели осмысленности более чем одного локуса) и продуктивных (высокие показатели осмысленности более чем одного локуса) типов в первой группе неодинаково, что свидетельствует об общей тенденции испытуемых к пониманию места и роли того, что происходило или может произойти, переживанию целостности и взаимосвязанности опыта.

У испытуемых второй группы было обнаружено увеличение процентного соотношения двух типов АСС за счет снижения доли остальных типов. В первую очередь, нельзя оставить без внимания распространенность в группе АСС 1-го типа и факт отсутствия в группе испытуемых с высокими показателями ПТС представленности 2, 3, 4 и 6 типов АСС. Это указывает на то, что неудачные попытки переживания травматического события сопровождаются блокировкой процесса осмысления человеком своего прошлого и настоящего, воспринимае-

мого через призму актуальности, незавершенности травматического опыта. Такое восприятие напрямую связано с неспособностью индивида установить смысловые связи между событиями, имеющими различную временную отнесенность, невозможность их рассмотрения в контексте целостной временной перспективы.

Хотя 1-й тип АСС, определяющий низкую осмысленность всех временных периодов, является одним из доминирующих во второй группе, все же доля типов с высокими показателями осмысленности будущего (5-й, 7-й, 8-й) достаточно широко представлена, причем 8-й тип переживания встречается так же часто, как и 1-й тип. На наш взгляд, это есть отличительная особенность важной стратегии преодоления травматического опыта, которая, говоря словами Ф. Ницше, может быть выражена так, что если человеку есть «Зачем» жить, он может вынести любое «Как». Полученные данные еще раз подтверждают вывод о том, что переживание травматического опыта обусловлено перестройками в смысложизненных ориентациях личности. Их суть состоит в неудачном смысловом связывании, «выпадении» событий из целостного временного контекста жизненного пути личности. Различия, зафиксированные в двух группах, могут быть как причиной, так и следствием негативного воздействия на индивида тяжелых жизненных событий. Можно было бы предположить, что полученные в ходе исследования результаты могут быть рассмотрены как вероятное свидетельство того, что

1) структура смысложизненных ориентаций отражает подверженность личности влиянию травматического события, либо 2) травматическое событие играет роль катализатора трансформации смысловой сферы личности.

Однако, исходя из принципа системного детерминизма, мы полагаем неадекватным такое противопоставление внешних и внутренних факторов. Травматическое событие не напрямую детерминирует психическое состояние, так же как и субъективное не является ведущим фактором реакции на событие. Внутренний мир личности избирательно взаимодействует с явлениями объективной действительности, выделяя из нее в первую очередь то, что в субъективном восприятии представляет наибольшую значимость. Однако одни и те же элементы действительности обладают неодинаковой значимостью в разные периоды времени; их смысл меняется в зависимости от социального контекста ситуации, потребностей и ценностей личности, степени идентификации с различными социальными ролями. Травматическое событие, разделяя субъективную временную реальность индивида на то, что было «до» и то, что будет «после», представляет значительное по силе воздействие на систему представлений человека о явлениях окружающего мира и образ самого себя, а также на способы интерпретации этих элементов. Многие пережившие травматическое событие отмечают ощущение субъективной измененности как своего «Я», так и того, что их окружает. В связи с этим особый интерес должно представлять изучение характера репрезентации испытуемых относительно образов себя в контексте различных временных периодов.

Одним из методов, позволяющих получить доступ экспериментатора не только к сознательным, но и к глубинным, неосознанным и потому сложно вербализуемым структурам репрезентации различных элементов жизненного опыта, является метод репертуарных решеток, позволяющий выявить когнитивные представления испытуемых относительно своих «Я-образов» в контексте прошлого, настоящего и будущего. Для решения задач настоящего исследования использовался традиционный метод триад элементов Дж. Келли.

Сравнение показателей идентификации себя в настоящем с образом «Я в прошлом» показало, что более высокие значения демонстрируют испытуемые без наблюдаемых на данный момент признаков ПТС. Однако, учитывая, что полученные данные по этой методике должны интерпретироваться только в комплексе, необходимо одновременно сопоставить эти показатели с величиной идентификации себя с образом «Я в будущем». У испытуемых обеих групп эти показатели выше среднего, причем в первой группе показатель идентификации с образом «Я в будущем» самый высокий. Это говорит о склонности испытуемых ощущать себя в настоящем сквозь призму ожидаемого будущего. В то же время низкие показатели идентификации себя с образом «Я в прошлом» во второй группе при высоких значениях идентификации с представлениями о себе в буду-

щем свидетельствуют о достаточно большом расхождении между «Я-образами» различных временных периодов. Данный факт указывает на неадекватность в восприятии себя как целостного субъекта переживания травматического опыта и отсутствие опоры на прошлый опыт.

Величина идентификации себя с элементами «Человек, переживший травматическое событие и преодолевший его негативные последствия» и «Человек, переживший травматическое событие и не сумевший преодолеть его негативные последствия» значительно варьируется в зависимости от того, с образом себя в каком времени (в прошлом, настоящем или будущем) испытуемые сопоставляют образы этих людей из ближайшего социального окружения. Так, у испытуемых второй группы показатель величины идентификации себя в настоящем с человеком, представленным в элементе «идеала» преодоления, выше среднего; образ же «Я в прошлом» эти испытуемые идентифицируют с образом человека, не совладавшего с травматическим событием, обнаруживая по этому показателю статистически значимые различия с первой группой. В целом для лиц с признаками ПТС образ человека «преодолевшего» представляется в настоящем высоко положительным и привлекательным (вероятно, как раз вследствие собственных неудачных попыток совладать с травматическим опытом). В то же время «непреодолевший» выступает в качестве «антиидеала» (судя по низким показателям идентификации с ним образов «Я в настоящем» и «Я в будущем»). Для представителей второй группы характерно более эмоционально нейтральное отношение к «идеалу» преодоления, о чем говорят средние показатели идентификации себя с этой личностью, и восприятие образа человека не преодолевшего как «антиидеала».

Что касается соотношения величин идентификации разных образов «Я» с «преодолевающим» и «антиидеалом», то следует отметить, что во второй группе эти показатели носят несбалансированный характер, поскольку наблюдается большой разброс между всеми величинами идентификации. Высокая идентификация себя в прошлом с человеком непреодолевающим, а в настоящем – с преодолевшим еще раз говорит об ощущении испытуемых серьезного изменения образа «Я», поскольку при этом между образами «преодолевшего» и «непреодолевшего» во второй группе, судя по самым низким показателям идентификации, мало схожего. В первой группе при сопоставлении образов «идеала» и «антиидеала» преодоления были получены значительно более высокие значения.

Таким образом, в структуре смысложизненных ориентаций личности с признаками посттравматического стресса был обнаружен ряд противоречий между различными составляющими осмысленности жизни. Первое касается отсутствия осмысления событий прошлого и нарушения их интеграции с контекстом настоящего времени. Столкновение с травматическим событием представляет для человека утрату, пусть даже временную, какой-то части са-

мого себя. Вместе с тем к человеку приходит не просто понимание невозвратимости прошлого, но и ощущение некоего непреодолимого «рубежа» между своим прошлым и настоящим, которое также воспринимается как лишенное смысла вследствие отсутствия какой-то реальной опоры, переживания чувства вины, необходимости строить свою жизнь на каких-то новых, пока неопределенных основаниях.

Второе несоответствие заключается в том, что, наряду с утратой смысла прошлого опыта и грудностями осмысления происходящего у лиц, демонстрирующих посттравматические стрессовые реакции разной степени выраженности, наблюдается тенденция к большей смысловой нагруженности будущего и проекция в него пока еще нереализованных ожиданий. В данном случае, на наш взгляд, обнаруженный феномен может иметь следующий психологический смысл. Человек, столкнувшийся с разрушительностью травматического опыта, переживает в связи с этим тяжелое психическое состояние, для выхода из которого он должен обеспечить себя хоть каким-то источником жизненной силы и поддержки. Крайнее сужение временных ориентаций, «выброшенность» из целостного, непрерывного потока жизни представляет настолько противостественную ситуацию для сущности человека, что нахождение в ней продолжительное время оказывает чрезвычайно неблагоприятное влияние на развитие

личности и может привести к необратимым изменениям в ее структуре. Ощущение пустоты и отсутствия смысла жизни, происходящее от осознания произошедшей потери, требует активного целенаправленного поиска возмещения утраты. Наиболее приемлемым источником ее пополнения является что-то, пока находящееся за пределами нынешнего «себя», контекста всей предыдущей жизни и настоящего. Тем не менее такая устремленность в будущее не имеет за собой реальной опоры в настоящем и, возможно, носит компенсаторный или защитный характер.

Литература

1. Калмыкова, Е. С. Особенности психотерапии посттравматического стресса [Текст] / Е. С. Калмыкова, Е. А. Миско, Н. В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 70 – 80.
2. Серый, А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Текст] / А. В. Серый. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.
3. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса [Текст] / Н. В. Тарабрина. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
4. Horowitz, M. J. Stress response syndromes [Text] / M. J. Horowitz. – New York: Aronson, 1976. – P. 311.

УДК 159.922:923.2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

А. Г. Портнова, Е. Л. Холодцева

В настоящее время, несмотря на значительное количество работ, связанных с изучением личности специалиста, теоретических положений о сущности и структуре личности зрелого, высокоэффективного профессионала недостаточно. В научной литературе отсутствует единый подход к терминологии. Вопросы зрелости личностной, социальной, профессиональной, гражданской, разработки ее внутренних субъективных и внешних объективных оснований – становится в ряд актуальных проблем современной психологии.

В литературе наиболее часто для обозначения успешного работника употребляют термин «профессионал». Можно встретить с равной значимостью и другие названия, такие как «эффективный работник», «специалист», «мастер своего дела» и др. Сущность и содержание этих понятий определим ниже.

Специалист – это подготовленный человек, обладающий определенными профессиональными знаниями, умениями, навыками и личностными особенностями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, самостоятельно вырабатывающий средства достижения поставленной цели, результат которой соответствует замыслу (установленному нормативу) [34]. Данная трактовка понятия «специалист» задает определенную струк-

туру его действий – воспроизведение полученных, присвоенных умений и способов выполнения деятельности в любых ситуациях [9].

А. К. Маркова добавляет, что под «моделью специалиста» понимают описательный аналог обобщенного образа специалиста выбранного профиля. Модель специалиста рассматривается как аналог его деятельности, выраженный в репрезентативных характеристиках. Это отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества. Выделяя «эталонную» модель успешного специалиста, вычлениют психологические ресурсы, нужные человеку для достижения им высоких профессиональных результатов [17].

Профессионал – характеристика человека, выражающаяся в его способности выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для оценки человека как профессионала становятся «рефлексия» и «деятельностный способ существования» (Н. Г. Алексеев, 1987; В. В. Давыдов, 1986; С. Л. Рубинштейн, 1973; В. И. Слободчиков, 1994). Профессионал, по мнению А. Р. Фонарева, – это человек, осознавший свое жизненное предназначе-

ние, являющийся субъектом своего труда и владеющий деятельностью в целом, осознавший свою нравственную ответственность за последствия реализации деятельности и обладающий свободой в создании средств ее выполнения [34]. Профессионализм – есть результат самоактивности человека.

Анализ исследований по проблемам профессионального становления специалистов позволяет утверждать, что становление профессионала обычно опирается на общее психическое развитие, осуществляется на его фоне и позднее его. Профессионализация происходит во взаимосвязи с социализацией. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует творчество, но также может препятствовать становлению профессионала в человеке (отсутствие трудолюбия, добрых мотивов и др.) [15; 27].

Таким образом, к факторам, влияющим на становление профессионала можно отнести: зрелость личности, такие ее интегральные характеристики, как направленность, эмоциональная и поведенческая гибкость [20; 33].

Подготовка специалистов, будущих профессионалов, предполагает не только передачу научной информации и овладение студентами специальными знаниями, умениями, навыками, но и формирование у них гражданских качеств личности. Обществу нужны граждане, которые являются субъектами своей жизни, что возможно только при сформированности личностной зрелости.

Оптимизация личностного, социального, профессионального, нравственного развития специалистов на вузовском этапе продиктована условиями современной системы высшего образования. Эта система становится важнейшим институтом социализации личности, где образование и воспитание личности специалиста представляет собой единый процесс, направленный на формирование культурных, образованных, способных к творчеству, к созидательной активности в обществе, к адаптации в меняющихся социальных условиях конкурентоспособных специалистов. От выпускника ожидают оптимального выполнения деятельности в сложных социальных, экономических и других ситуациях с наименьшими психологическими и социальными потерями, что предполагает высокий уровень развития и профессионализм. Оптимизация личностного развития на вузовском этапе обусловлена задачами обеспечения эффективности будущей профессиональной деятельности.

Способность проявлять компетентность, гибкость, предвидение, возможность обновляться и использовать свой личностный ресурс для приобретения и развития профессионализма позволят молодому специалисту проявить конкурентные преимущества на рынке труда.

Современное общество предъявляет к выпускнику вуза особые требования, среди них важное место занимают: личностная зрелость, социальная активность, способность к творческому труду, профессионализм и другие.

Одной из задач нашего исследования является попытка соотнесения подходов к оценке специфики взаимосвязи личностной и профессиональной зрелости.

Понятие «зрелость» широко используется в социогуманитарных науках. «Социальная зрелость личности – понятие, фиксирующее одно из главных достижений процессов обучения и воспитания, осуществляемых семьей, школой, социальным окружением, социумом в целом. Социальная зрелость рассматривается как устойчивое состояние личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью, социальной направленностью поведения во всех сферах жизнедеятельности. Зрелая личность – это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентации и способна правильно воспринимать людей и себя» [13, с. 177].

К важнейшим атрибутам индивидуально-психологической зрелости Г. С. Сухобская относит способности:

- к самостоятельному прогнозированию своего поведения в любых жизненных ситуациях на основе развитой способности добывать нужную информацию и анализировать ее применительно к целям, связанным с решением конкретных и нестандартных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности;
- к самомобилизации на выполнение собственного решения о действии вопреки различным обстоятельствам и внутреннему социально не мотивированному желанию его прекратить;
- к самостоятельному отслеживанию хода выполнения собственных действий и их результатов;
- к проявлению оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания и объективной непредвзятой оценки своих мыслей, действий, поступков;
- «извлекать уроки» из собственного поведения в различных ситуациях, наращивая качество прогнозирования, выполнения запланированного и объективность оценки;
- к эмоционально-адекватной реакции на различные ситуации собственного поведения.

По мнению Г. С. Сухобской, недостаточная зрелость психического развития на этапе формирования самосознания и рефлексии не может служить надежной основой для развития социально зрелого поведения личности. Зрелость психического развития человека как основа его социальной зрелости оценивается через социальное проявление. Зрелость психического развития создает лишь возможность для самоосуществления человека как члена социума и индивидуальности. Эта возможность реализуется только при оценке поведения человека сквозь призму социальных ценностей. С понятием «социальная зрелость» следует связывать внутреннюю установку личности только на ценности, имеющие позитивную направленность по отноше-

нию к развитию человечества. его культуры и цивилизации, на гуманистически. ценности [32].

Новая интерпретация понятия «зрелость» дается в акмеологии. В нем фиксируется понимание такого этапа развития человека, когда он достигает вершин развития способностей, таланта, творчества (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. Н. Кузьмина, В. Н. Максимова) [2; 3; 15;].

В социальных и общепсихологических исследованиях понятие «зрелость» чаще всего трактуется как достижение в развитии личности и индивидуальности, которое характеризуется способностью человека к «самостоянию» в жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помочах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков и др.) [1; 30; 31].

В представлениях зарубежных и отечественных авторов Е. В. Швенк выделяет два основных подхода в рассмотрении социальной зрелости личности. Первый подход рассматривает зрелость с точки зрения описания интрапсихических условий субъективных переживаний человека, удовлетворенного жизнью и собой. Чаще это теории личности, возникшие в рамках психоаналитической или психотерапевтической практики (А. Адлер, К. Юнг, В. Франк, К. Рогджерс и др.). Представители второго подхода, традиционного для российской психологии, рассматривают социальную зрелость с точки зрения ее значимости для общества. Акцент делается на свойствах, процессах, условиях становления, ценностях, позволяющих человеку приобрести такую значимость (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан, В. С. Мухина, В. И. Слободчиков и др.).

Авторами называются различные критерии социальной зрелости: знания и умения, которыми должен обладать человек (А. А. Бодалев); его ценностная направленность (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, К. К. Платонов, В. И. Слободчиков, Н. И. Соболева, Ф. Р. Филиппов); осознанность, активность поведения (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, В. Ф. Сафин); высшая ступень развития способностей (А. А. Бодалев, С. Ю. Головин, А. В. Петровский, А. Н. Сухов, Ч. Кули); черты характера – ответственность, самостоятельность, независимость (Е. А. Долл, М. Роббер, И. Б. Слюсарь); достижение человеком определенных результатов в жизни (И. А. Баева, И. С. Кон) [36].

По мнению А. А. Реана, в рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. В рамках другой системы психологических понятий, говоря о зрелости человека, можем иметь в виду интеллектуальную зрелость, эмоциональную зрелость и личностную зрелость. И в той, и в другой системе, как, собственно, и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». Можно с достаточным основанием полагать, что наиболее сложным и менее исследованным из

всех аспектов зрелости как раз и является личностная зрелость. В модели социальной зрелости личности А. А. Реан особо выделяет четыре компонента личностной зрелости. Он полагает, что эти четыре компонента социальной зрелости личности являются базовыми, фундаментальными, вокруг которых определенным образом и группируется множество других. Такими компонентами являются, во-первых, «тройка»: ответственность, терпимость, саморазвитие и, во-вторых, четвертый интегративный компонент, который охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них. Этим компонентом является позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир [24].

Исследования показывают, что позитивное, ценностное отношение к себе и другим положительным образом влияет на высокий уровень конкурентоспособности личности специалиста. Оно включает интегральную самооценку, проявляющуюся в самоотношении [20; 11; 33]. Ряд авторов, в частности, И. И. Чеснокова (1977), В. В. Столин (1983, 1985) и др., считают самоотношение результатом обобщения различных чувств и эмоций личности относительно себя. И. И. Чеснокова использует термин «эмоционально-ценностное отношение» и определяет его как «специфический вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно себя, то есть самые разнообразные ее самоотношения» [35].

По мнению В. В. Столина, самоотношение определяется через категорию личностного смысла. Согласно его утверждениям, основой самоотношения является процесс, в котором черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации. Самореализация, в свою очередь, характеризует интегральную способность личности к саморазвитию, что свидетельствует о наличии способности к самоуправлению, самоорганизации, самоконтролю, саморегулированию своей деятельности [14, 69].

Итак, определение объективных критериев зрелости человека представляет значительные трудности. В связи с наличием таких трудностей, по мнению Б. Г. Ананьева, в психологической литературе происходит замена понятия «зрелость» понятием «взрослость». Такая замена больше создает проблемы, чем их разрешает. Даже на индивидуальном уровне понятия «зрелость» и «взрослость» не полностью синонимичны, еще более они расходятся, когда речь идет о взрослости и субъектно-деятельностной (профессиональной) зрелости. Эти два понятия не являются тождественными и описывают разную психологическую реальность, когда имеется в виду личностный уровень рассмотрения человека [26; 27].

Как показал Б. Г. Ананьев, результатом развития человека как индивида в ходе онтогенеза является достижение биологической зрелости. Результатом развития психосоциальных качеств человека как личности в рамках жизненного пути становится

достижение социальной зрелости. Развитие человека как субъекта трудовой и умственной деятельности в достижении им трудоспособности и умственной зрелости. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что зрелость человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности, познания, общения не совпадают по времени. Известно также, что личностная зрелость является одной из структурных компонентов зрелости человека.

Для Б. Г. Ананьева зрелая личность – это личность общественно активная, это гражданин страны в полном смысле этого слова. Пока человек функционирует как личность, он участвует в политической жизни страны, интересуется культурой, окружающими его людьми. П. Я. Гальперин считает, что определение степени зрелости личности устанавливается по оценке ее действий в системе отношений, существующих в данном обществе, согласно показателям того, насколько успешно он овладевает предназначенной ему деятельностью. В. А. Петровский связывает зрелость личности с персонализацией, полаганием своего бытия в других людях. У А. Н. Леонтьева показателем зрелости личности может служить сложившаяся устойчивая иерархия мотивов.

По мнению М. Ю. Семенова, зрелая личность – это тип личности, образующийся в результате личностного роста и имеющий сформированное устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций, развитое нравственное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно-потребностную сферу, где доминируют высшие духовные потребности. Личностно зрелый человек характеризуется потребностью выходить за существующие пределы своей жизни и решать проблемы совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества, активно владеет своим социальным окружением. Ему свойственны психологическое здоровье, возможно более полное самовыражение и самораскрытие, продуктивность и творчество, тенденция развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности и компетентности, стремление к смыслу жизни, к реализации ценностей и ответственности за них [29].

Как мы уже отмечали, в течение долгого времени проблема становления личностной зрелости была в центре внимания педагогов и психологов. Однако до сих пор не снята полностью проблема становления личностной зрелости, факторов ее становления, недостаточно вскрыты различия в формировании личностной зрелости у мужчин и женщин, в разных сферах жизнедеятельности, в профессиональной деятельности. Остается много вопросов в определении формальной структуры личностной зрелости и ее системных характеристик, в том, как они соотносятся с характеристиками профессионализма.

Параметры профессиональной зрелости изучены гораздо менее. Это связано, на наш взгляд с тем, что крайне сложно выделить специфические критерии профессиональной зрелости, не учитывая все аспекты зрелости человека, поскольку они прояв-

ляются в совокупности с другими. Следующей причиной является то, что понятие «профессиональная зрелость» не является определяемым однозначно, различными авторами понимается по-разному. А. П. Чернявская, на основе обобщения работ Д. Сьюпера, Б. Вестбрука и проведенного эмпирического исследования в российских условиях, выделила основные параметры профессиональной зрелости: автономность, информированность, умение принимать решения, умение планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональная вовлеченность. В целом, уровень профессиональной зрелости Е. А. Комаревцева связывает с умением учитывать условия деятельности и соотносить их с личными потребностями и стремлениями, а также соизмерять требования профессии со своими возможностями [12].

По мнению Ю. Г. Кузнецова, «профессионализм» включает не только профессиональное мастерство, но и профессиональную мобильность, которая может рассматриваться в качестве следствия профессиональной зрелости как свойства личности [14, с. 51]. На рисунке изображена взаимосвязь категорий, имеющих отношение к профессиональной зрелости.

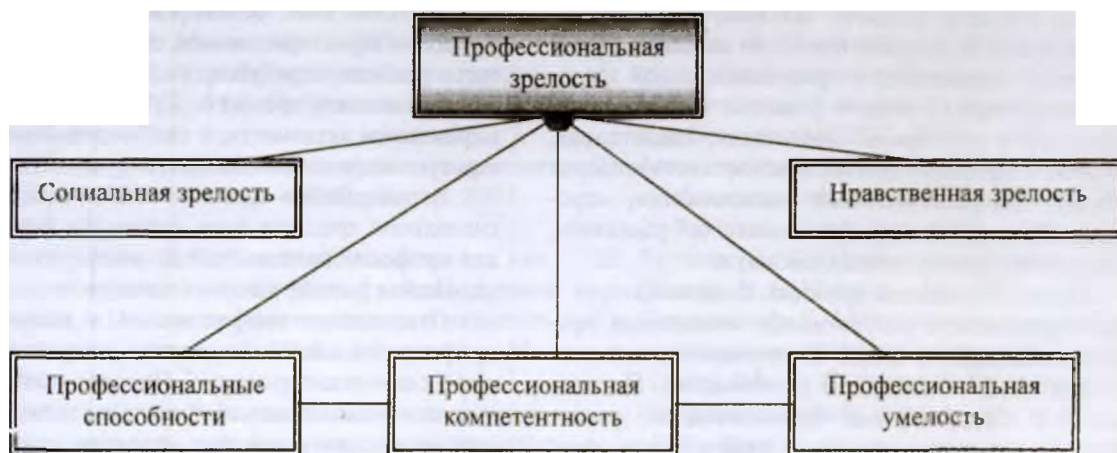
Анализ исследований по проблемам профессионального становления специалистов позволяет утверждать, что становление профессионала обычно опирается на общее психическое развитие, осуществляется на его фоне и позднее его. Профессионализация происходит во взаимосвязи с социализацией. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует творчество, но также может препятствовать становлению профессионала в человеке (отсутствие трудолюбия, добрых мотивов и др.) [15; 26].

Таким образом, профессиональная зрелость личности включает не только психологическую готовность к профессиональной деятельности, но и социальную, нравственную зрелость личности [11]. Рассматривая показатель психологической готовности работников к профессиональной деятельности, согласно Е. А. Яблоковой, мы можем соотнести «готовность» с уровнем социально-психологической адаптированности, где объективным показателем будет считаться результативность и эффективность труда, а субъективным – психологическая готовность к профессиональной деятельности, наличие у специалистов общих и специальных способностей, сформированность профессиональной мотивации.

Эффективность социально-психологической адаптации может демонстрировать готовность к постоянному самоизменению, лабильности установок, укреплению в своей целостной личности именно тех качеств, которые особенно необходимы и востребованы в современном обновляющемся обществе (готовность к смене профессиональных занятий, готовность к включению в новые проекты, укреплению у себя «ресурса успеха» и уверенности

в своих силах, отсутствие сопротивления инновациям, способность к самостоятельному выбору в профессиональной деятельности, индивидуальная социальная и экологическая ответственность, конкурентоспособность и др.), что придает человеку ощущение современности, подкрепляет осознание своей нужности [17].

рентоспособность и др.), что придает человеку ощущение современности, подкрепляет осознание своей нужности [17].



Компоненты профессиональной зрелости личности

Нравственная зрелость личности профессионала отражает нравственное сознание специалиста. Оно содержит три необходимых компонента: нравственные знания, нравственные убеждения и нравственную потребность.

Под нравственными знаниями понимают основы знаний об этике, морали и нравственности, в том числе и в области профессиональной деятельности, которые социальный работник получает в процессе обучения в специальном, учебном заведении или на курсах и факультетах повышения квалификации. В ходе получения профессионального образования будущий специалист постигает сущность категории «нравственность», получает сведения о ее содержании и функционировании в обществе, системе ее требований и санкций за отклонение от установленных норм, сравнивает собственные нравственные нормативы с профессиональными, социально значимыми и корректирует свою нравственную позицию.

Под нравственными убеждениями понимают уверенность специалиста, основанную на опыте и знаниях, в справедливости требований профессиональной морали. Нравственные убеждения являются более высокой степенью развития личности специалиста, его сознания, поскольку основаны на глубокой и всесторонней оценке личностью известных ей моральных норм, проверке их социальной практикой, жизненным и профессиональным опытом, их внутреннем одобрении и ограниченном приятии как единство правильных и возможных.

Нравственная потребность – наивысшая степень нравственного сознания специалиста. Она характеризуется наличием моральной потребности в соблюдении требований профессиональной этики.

Нравственные знания, убеждения и потребность связаны с практической деятельностью, однако они по-разному обуславливают ее. Наиболее жесткая и устойчивая связь наблюдается в случае

формирования у специалиста нравственной потребности.

По мнению ряда авторов (Л. Н. Антилогова, 2000, Е. К. Веселова, 2003 и др.), нравственное поведение работника определяется вполне определенными нравственными и душевными качествами его личности: честностью, совестью, справедливостью, тактичностью, внимательностью и наблюдательностью, терпимостью, выдержкой и самообладанием, добротой, любовью к людям, самокритичностью и адекватной самооценкой, терпением, коммуникабельностью, силой воли и др. [8; 18].

Стремление к самосовершенствованию должно проявляться не только в постоянном стремлении специалиста к профессиональному росту, но и в совершенствовании духовном и нравственном, повышении своих моральных качеств и преодолении недостатков.

Процесс профессионализации (становления профессионала) в отечественной науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания. А. К. Маркова обращается к анализу внутренних условий и внешних по отношению к человеку условий, влияющих на становление профессионала. Она соотносит профессионализацию и социализацию [17].

Интересный подход к выявлению значимых факторов становления профессионала предложили С. Е. Пиняева и Н. В. Андреев (1998). Авторы установили, что зрелость личности является необходимым условием и неотъемлемым компонентом успешного профессионального становления [9].

Личность специалистов – это наиболее важный профессиональный «инструмент» [7; 37; 38]. От-

существование определенного сочетания нравственных качеств может сделать человека профессионально непригодным к работе.

Таким образом, можно констатировать, что профессиональная зрелость рассматривается как один из аспектов зрелости человека, хронологический подход к их анализу позволяет выделить общее в понятиях личностной и профессиональной зрелости, это феномены общего развития человека, описываемого в категориях «онтогенез», «адаптация», «профессиональная деятельность», «становление субъекта профессиональной деятельности», «профессионализация», «профессиональное развитие», «личностный рост», «жизненный путь».

Профессиональная зрелость свидетельствует о сформированности регулятивных механизмов профессионализации в целом и регуляции своей конкретной профессиональной деятельности. По мнению А. Р. Фонарева, она оценивается по уровню сформированности механизмов планирования своей деятельности, программирования конкретных действий, оценки полученных результатов и в случае необходимости их коррекции [34, с. 188].

Функциональный подход к анализу соотношения понятий личностной и профессиональной зрелости позволяет также выделить статусные характеристики личности в качестве совместного, совокупного эффекта относительно автономных процессов профессионализации и личностного роста.

Четкая дифференциация анализируемых понятий возможна, на наш взгляд, посредством реализации субъектного подхода. Человек как субъект, по мнению А. В. Брушлинского, инициирует и развивает на высшем уровне системности свою специфическую активность. Этот уровень характеризуется предельной целостностью, интегральностью всех противоречивых и многообразных компонентов и подуровней. Такой уровень субъектности может быть рассмотрен как высшая степень развития зрелости личности, что, в свою очередь, является одним из компонентов зрелости человека [6]. Характеристика человека как субъекта раскрывает способ организации личностью своей жизни.

Субъект профессиональной деятельности – это специалист, который руководствуется соответствующими выбранной деятельности мотивами, способен к самостоятельному целеполаганию, инициативен, имеет средства контроля и оценки качества своей профессиональной деятельности, способен к профессиональной рефлексии [30]. Становление профессиональной субъектности специалиста является «вложенным» в более общий процесс развития личности как субъекта жизнедеятельности.

При всем разнообразии уровней анализа, степени обобщенности и структурированности представлений о зрелости можно выделить общие основания для систематизации этих понятий и нахождения взаимосвязи личностной и профессиональной зрелости среди других аспектов зрелости человека: это 1) субъектность – как свойство человека осознавать себя субъектом, целенаправленно влиять на события жизни на основании собственных потребно-

стей, интересов, целей; субъектность является результатом осознания своей свободы выбора; 2) самоопределение – как характеристика совершенного выбора, соотнесенного с ценностными основаниями и осознанными последствиями этого выбора. Оба этих основания являются интегрирующими характеристиками, охватывают большую часть свойств, атрибутов, выделяемых при описании личностной зрелости. Субъектность является выражением активности, а самоопределение характеризует направление этой активности [36].

В завершении анализа личностной, профессиональной зрелости и их взаимообусловленности для профессионала мы можем обобщить основные положения рассмотренных подходов.

Становление профессионала в разных видах профессиональной деятельности опирается на общее психическое развитие. Процесс профессионализации (становления профессионала) связан с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания.

Профессиональная зрелость личности включает в себя не только профессиональные способности, компетенции и умелости, а также социальную и нравственную зрелость, которые подразумевают развитое самосознание личности как полноценного субъекта не только профессиональной, но и социальной деятельности.

К факторам, влияющим на становление профессионала, можно отнести: зрелость личности, такие её интегральные характеристики, как направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Фундаментальным условием развития личности профессионала выступает повышение уровня профессионального самосознания.

Личностная зрелость человека характеризуется потребностью выходить за существующие пределы своей жизни и решать проблемы совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества. Его характеризует психологическое здоровье, возможность более полного самовыражения и самораскрытия, продуктивность и творчество.

Профессионализм специалистов – это внутренний ресурс личности. Его детерминируют мотивы профессиональной самореализации.

Специфика профессионализма специалистов связана с гуманистической направленностью личности, высокими деонтологическими принципами, реализующимися в нравственном сознании и профессиональном самосознании специалистов. Она включает такие понятия, как нравственные знания, нравственные убеждения, нравственные потребности, которые характеризуют степень психологической готовности к постоянному самоизменению, укрепление у себя «ресурса успеха» и уверенность в своих силах, отсутствие сопротивления иннова-

циям, индивидуальную, социальную и экономическую ответственность, конкурентоспособность.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия человеческой жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
4. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1981.
5. Бодалев, А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития [Текст] / А. А. Бодалев // Мир психологии. – М., 1995. – № 3.
6. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996.
7. Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта [Текст] / Дж. Бьюдженталь. – СПб., 2001. – С. 18–19.
8. Веселова, Е. К. Психологическая деонтология [Текст] / Е. К. Веселова: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 402 с.
9. Глуханюк, Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации [Текст] / Н. С. Глуханюк: автореф. дис. – Екатеринбург: Уральский госуд. проф.-педагог. университет. – 2001. – 40 с.
10. Давыдов, В. В. О понятии личности в современной психологии [Текст] / В. В. Давыдов // ПЖ. – 1988. – № 4. – С. 21.
11. Климов, Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии [Текст] / Е. А. Климов // Вопросы психологии, 1984. – № 4. – С. 5–14.
12. Комаревцева, Е. А. Личностная и профессиональная зрелость специалиста [Текст] / Е. А. Комаревцева // Ананьевские чтения – 2006: мат-лы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. – С. 257–259.
13. Кон, И. С. Социальная психология [Текст] / И. С. Кон. – М.; Воронеж, 1999.
14. Кузнецов, Ю. Г. Психологическая оценка формирования профессиональной зрелости учащихся профтехучилищ [Текст] / Ю. Г. Кузнецов: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1990. – 239 с.
15. Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста: акмеологические проблемы развития [Текст] / Н. В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 4–8.
16. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.; Воронеж, 1996.
17. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
18. Медведева, Г. П. Этика социально-нравственной работы [Текст] / Г. П. Медведева: учеб. пособие для вузов. – М.: Ключ-С, 1998. – 96 с.
19. Мерлин, В. С. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / В. С. Мерлин. – Пермь, 1988.
20. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
21. Москаленко, О. В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности [Текст] / О. В. Москаленко. – Астрахань, 1996. – С. 8.
22. Мухина, В. С. Проблемы генезиса личности [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1985.
23. Портнова, А. Г. Методологические подходы к определению критериев психического развития [Текст] / А. Г. Портнова // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово, 1999. – Вып. 3.
24. Проблемы общей акмеологии [Текст] / А. А. Реан, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Грищенко и др. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 156 с.
25. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651 с.
26. Реан, А. А. Личностная зрелость и социальная практика [Текст] / А. А. Реан // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 1. – СПб., 1995.
27. Реан, А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности [Текст] / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 249–251.
28. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология [Текст] / Е. Ф. Рыбалко. – Л., 1990.
29. Семенов, М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости [Текст] / М. Ю. Семенов // <http://selfmoney.narod.ru/semen.htm>.
30. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития [Текст] / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5.
31. Степанова, Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология [Текст] / Е. И. Степанова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 288 с.
32. Сухобская, Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики [Текст] / Г. С. Сухобская // Новые знания. – М., 2002. – № 4. – С. 17–20.
33. Фонарев, А. Р. Психология становления личности профессионала: учеб. пособие [Текст] / А. Р. Фонарев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2005. – 240 с.
34. Холодцева, Е. Л. Конкурентоспособность в системе разноуровневых характеристик личности специалистов социальной сферы [Текст] / Е. Л. Холодцева: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Барнаул, БГПУ. – 2006. – 214 с.

35. Чеснокова, И. И. Развитие самосознания [Текст] / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – С. 109 – 110.
36. Швеньк, Е. В. О показателях социальной зрелости личности современного предпринимателя [Текст] / Е. В. Швеньк // Ананьевские чтения – 2006: мат-лы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. – С.235 – 237.
37. May, R. Psychology and the Human dilemma [Text] / R. May. – Princeton (N. J.), 1967.
38. May, R. Psychotherapy and conseling [Text] / R. May // Ed. by L. K. Frank, R. May, F. M. Allen (a.o.). – New York, 1955.

УДК 159.922/923.2

ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Серый

Сложность и неоднородность природы личностных смыслов, двойственность источников их порождения, формирования и развития, разноплановость выполняемых ими функций предполагают их функционирование в качестве сложной многоуровневой системы. Выступая связующим звеном между различными подсистемами личности, система личностных смыслов организована в определенной иерархической последовательности и ограждает функционирование всех уровней психической жизни на различных этапах жизнедеятельности человека. Подтверждение данного положения предполагает детальное изучение условий прогрессивной динамики личностного роста как целостного процесса личностного становления. Решение этой достаточно сложной задачи требует, в свою очередь, выделения единиц анализа, позволяющих обобщать достаточно разнообразные и порой противоречивые теоретические подходы к проблеме личностного развития. Поскольку личностный смысл рассматривается нами, прежде всего как феномен сознания, то в качестве таких единиц мы выделяем понятия «идентичность» как уровень осмысленности субъективной реальности, «когнитивная сложность» как показатель смыслового репертуара отношений субъективной реальности к объективной действительности и «временная перспектива» как способность адекватного взаимодействия с ней. Именно эти понятия, выступая в качестве основных структур уровневой организации системы личностных смыслов, позволяют проследить процесс ее формирования и развития в целостном и непрерывном процессе личностного становления человека. Так, уровень когнитивной сложности отражает содержание личностных конструктов индивида – смысловых систем, которые человек создает, а затем взаимодействует при их помощи с объективной действительностью. Личностный конструкт как система сочетает в себе эмоциональные и когнитивные компоненты жизнедеятельности человека. Дж. Келли отмечал, что «без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его» [цит. по: 15, с. 438]. Определенный уровень идентичности, указывая на умение человека согласовывать мораль окружающей среды и индивидуальные нравственные

нормы, отражает способность индивида осуществлять отношение «общего – особенного – уникального» на всех уровнях психологической реальности. Следовательно, для осмысленного отношения к другим людям у субъекта этого отношения должен быть сформирован определенный уровень личностной автономности, благодаря которой человек регулирует свои отношения с окружающей действительностью с учетом ситуации. Существенным компонентом образа «Я» является временная перспектива личности. Ощущение времени жизни позволяет говорить о наличии в ней смысла, следовательно, способность индивида актуализировать разные содержательно-смысловые грани субъективных образов является показателем его личностного развития. Таким образом, понятия «идентичность», «когнитивная сложность» и «временная перспектива» находятся в неразрывном единстве и обуславливают смысловое отношение человека к окружающей действительности.

Данное отношение следует рассматривать в контексте возрастной стадии определенной ситуации развития. Изменение ситуации влечет изменение характера взаимосвязи между составляющими компонентами этого отношения. Основываясь на вышеизложенных положениях, мы попытаемся проанализировать особенности формирования и развития системы личностных смыслов на различных возрастных этапах в целостном и непрерывном процессе личностного становления.

Начальный период формирования личности, по мнению многих авторов, относится к первым минутам жизни. Э. Эриксон отмечал, что «все, что развивается, имеет исходный план развития, в соответствии с которым появляются отдельные части – каждая, имея свое время доминирования, – пока все эти части не составят способного к функционированию целого» [17, с. 101]. Основной жизненной задачей в стадии младенчества является формирование чувства непрерывности существования, которое во многом обеспечивает доверие ребенка к миру. Созревание моторных функций и первичная сенсомоторная разведка способствуют развитию у ребенка способности устанавливать примитивные причинные связи. По словам К. Роджерса, посредством «организмической оценки» уже в этот период

ребенок способен разделять объекты действительности, как «хорошие», так и «плохие», и на физиологическом уровне проявлять реакции на них [10]. Плач, улыбка, голосовые интонации являются реакциями, демонстрирующими смысловое отношение ребенка к внешнему миру. К середине стадии реакции приобретают статус осмысленных движений, а затем действий. На данном этапе развития основными мыслительными операциями являются обобщения, которые неотделимы от практической деятельности ребенка. Ж. Пиаже характеризовал эту стадию развития как сенсомоторную, довербальную, предшествующую появлению мышления, результатом которой должно быть понимание постоянства предметов [12]. Первоначально ребенок осуществляет одни и те же движения со сходными предметами. К 12 месяцам ребенок, улавливая взаимосвязь между двумя предметами, легко убирает тот, который мешает контакту с предметом, имеющим для него смысл. К 18 месяцам ребенок уже сам ведет активный поиск интересных объектов с целью продемонстрировать их другому человеку [1]. По всей видимости, это прообраз смыслопоисковой активности, которая становится возможной в результате развития такой формы мышления, как сравнение.

Наиболее активно смысловая сфера развивается на этом периоде в процессе овладения речью. Быстрое общее развитие ребенка и его усложнение отношений с окружающим миром формируют одну из главных жизненных потребностей ребенка – потребность в речевом общении, все, что имеет для ребенка смысл, трансформируется в речевую форму. Именно через усвоение значения слов (или жестов) предметы окружающего мира получают представительство в субъективном семантическом поле ребенка и приобретают смысловой статус. Уже к концу первого года жизни ребенок устанавливает связи между определенной звуковой последовательностью (жестами) и объектами действительности. В результате, происходит усвоение семантики слова как целостного комплекса физических звуков, имеющих некоторый обобщенный смысл. На втором году жизни активно развивается мыслительный процесс обобщения. Ребенок в состоянии строить короткие предложения и выражать при помощи них свои желания. Однако смысл многих слов не совпадает со смыслом, который вкладывают в это слово взрослые. Н. Ньюкомб называет этот эффект «сверхгенерализацией», приписыванием слову слишком широкого значения. Возможен и другой вид ошибки – «недостаточная генерализация», т. е. слишком узкое понимание слова [9]. Эти факты говорят о том, что на данной стадии развития личностные смыслы выполняют, скорее, номинативную функцию для ребенка, они еще не дифференцированы и недостаточно взаимосвязаны. Кроме того, ограниченный еще словарный запас и неразвитость когнитивной сферы не позволяют говорить о сформированности определенной системы смыслов, регулирующей поведение ребенка.

В этот период времени выполнение основных нужд ребенка полностью зависит от взрослых, кото-

рые открывают ребенку мир вещей. Именно через общение со взрослыми осуществляется положительное эмоциональное отношение ребенка к социальному окружению, которое к концу стадии оформляется в базовое доверие к миру. Через предметное взаимодействие с взрослым ребенок становится инициатором игры, что позволяет ему ощущать себя субъектом деятельности. Совместная предметная деятельность со взрослыми обуславливает возникновение нового механизма развития – подражания, которое является основной формой овладения навыками общения, предметных манипуляций и первичных нравственных критериев оценки действительности.

Таким образом, уже на стадии младенчества активно формируется основа для развития смысловой сферы личности. Смыслы в данный период развития еще не имеют статуса личностных. Они представлены в системе в виде реакций ребенка на воздействие окружающей действительности либо в виде значений предметов, отражающих основные потребности ребенка. Однако уже на этой стадии накопленный опыт позволяет ребенку осмысленно воспринимать действительность и идентифицировать себя в качестве субъекта отношений. П. Массен и соавторы отмечают, что ко второму году жизни у детей начинают складываться критерии нормы для оценки явлений и поведения, которые существуют в виде представлений. Несовпадение предмета действительности или поведения с этими представлениями вызывает у ребенка чувство тревоги, проявляющееся в соответствующих реакциях [7]. Несомненно, этот факт может свидетельствовать о наличии у ребенка, пусть и слабо дифференцированной, но уже смысловой основы поведения.

Несмотря на то, что большинство исследователей отмечают, что процесс социализации личности начинается уже с первых часов жизни человека, следует согласиться с Е. Ф. Рыбалко, которая указывает, что в период младенчества только закладывается основа будущей личности. Она отмечает, что «первые три года жизни являются ее предисторией, периодом создания необходимых условий ее развития» [11, с. 21]. В полной мере процесс социализации начинает осуществляться на стадии раннего детства, когда ведущим видом деятельности ребенка становится ролевая игра. На данном этапе посредством идентификации происходит усвоение правил, норм и нравственных критериев, которые, входя в смысловую сферу личности ребенка, становятся регуляторами поведения, т. е. становятся личностными смыслами. Именно в этот период усваиваются первые этические нормы. Образцом поведения для детей служат взрослые, их поступки и взаимоотношения. Это уже не только близкие люди, но и герои различных литературных произведений и фильмов, вызывающие у ребенка симпатию. В. С. Мухина отмечает, что «потребность соответствовать положительному эталону возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают личностный смысл» [8, с. 194]. Позже ориен-

тиром поведения для ребенка становятся сверстники. Усвоение моральных ориентаций протекает в процессе общения в группе, где ребенок взаимодействует соответственно своей системе личностных смыслов, которые выступают пока еще в виде понятий. В процессе игры происходит усвоение отдельных качеств личности, по которым ребенок осуществляет размежевание социально полезных и отрицательных черт. Дети дошкольного возраста начинают применять нравственные оценки, что в конечном счете определяет включение личностных свойств в качестве смысловых компонентов регуляции поведения. Однако смысловые компоненты структуры личности не являются еще осознанными самим ребенком. Несмотря на то, что поведение регулируется определенными принятыми стандартами и нормами, эта регуляция осуществляется на уровне эмоциональных оценок. Это еще не критически замислованные или навязанные взрослыми стандарты поведения. Поэтому говорить о наличии личностных смыслов как действительных регуляторов поведения на этой стадии еще преждевременно. Однако уже сформированный уровень смысловой сферы способствует развитию таких когнитивных процессов, как представление и воображение, которые, в свою очередь, обуславливают развитие абстрактного мышления.

Поступление в школу является для ребенка переломным моментом в жизни. Дети младшего школьного возраста включаются в новую систему отношений, за счет чего происходит изменение их позиций в обществе. Ведущим видом деятельности становится учение, под влиянием которого начинается перестройка всех познавательных процессов ребенка и приобретение качеств, свойственных взрослым людям. В эти годы опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими его взрослыми. Так, выполнение домашних заданий способствует развитию навыков планирования, что, несомненно, ведет к формированию у ребенка способности ориентироваться во времени. Дети, извлекая и осознавая опыт прошлых уроков и выполняя домашние задания на последующие дни, осмысливают временную перспективу. Смысловая сфера ребенка, его личностные смыслы становятся протяженными во времени. Теперь ребенок уже интернализует в сознании смысловые вопросы «зачем» и «для чего», а не атрибутирует ситуацию ответами «так надо», «так положено», «в школе все так делают». Необходимо отметить, что границы этих смыслов еще не охватывают сколько-нибудь длительной перспективы, но цели конкретной деятельности приобретают определенную направленность и становятся осмысленными. Именно в этот период становится актуальной для развития личности ребенка согласованность ключевых систем, осуществляющих обучение и воспитание (семья – школа). Как показало исследование Е. Н. Дзятковской, несоответствие характеристикам внешней информационной среды особенностям организации ментальных структур ребенка 6–10 лет вызывает информационный стресс, который, в силу диффузности процессов психосоматической

регуляции в этом возрасте, недостаточности психосоциальных адаптивных возможностей и невысокой социальной защищенности ребенка, влечет к информационным патологиям [4].

Новая форма деятельности и общения (выполнение одних и тех же заданий) невольно объединяет детей и способствует формированию коллективистских черт характера, наряду с которыми происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы, которая, в свою очередь, детерминирует усвоение моральных норм группы. А. В. Запорожец и Я. З. Неверович указывают, что в результате совместной групповой деятельности нормы и ценности группы приобретают для ребенка личностный смысл, который является основой эмоциональной регуляции поведения [5]. Дальнейшее развитие получают высшие чувства – интеллектуальные, эстетические, нравственные, что способствует формированию первичных ценностных ориентаций. Таким образом, смысловая сфера личности ребенка в этот период развития приобретает такое качество, как временная перспектива. Личностные смыслы, формируясь в определенную структуру, становятся более дифференцированными, соподчиненными и динамичными.

Подростковый возраст представляет собой этап усиленного становления личности на основе дальнейшего развития процесса социализации. В этот период активно развивается особая форма общения – интимно-личностная. В начале подросткового возраста происходит резкий поворот в ориентации на сверстников. Теперь уже само общение с товарищами, сверстниками и благополучие в этих отношениях являются для подростка личностным смыслом, что делает общение подростков избирательным. Это способствует более четкой и осознанной идентификации себя как субъекта отношений и деятельности, а выбор социально значимых образцов для подражания во многом определяет содержание формирующихся ценностных ориентаций. Отчетливо выступает факт ориентации на нравственные качества, в которых выражается отношение к человеку вообще и к товарищу в частности.

В начале пубертатного периода, под влиянием конституциональных сдвигов, у подростков формируется новое представление о самом себе. Изменение социальной позиции, начало полового созревания и резкие сдвиги физического развития обуславливают возникновение чувства взрослости, которое является центральным психологическим новообразованием подросткового возраста. Это новообразование вызывает переориентацию с детских норм и ценностей на взрослые, что усложняет структуру личностных смыслов и комплекс личностных свойств подростка. По мнению Е. Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему ценностно-смысловых ориентаций различного рода нравственных качеств [11]. Таким образом, можно сказать, что на этой стадии развития личностные

смыслы начинают генерализовываться в личностных чертах и обуславливают поведение.

Поиск себя, своего отличия от других людей приводят к тому, что детские классификации людей по полу, возрасту, групповой принадлежности и любимым способам проведения досуга сменяются более психологическими, многофакторными классификациями, имеющими сильную эмоциональную окраску. В поисках собственной идентичности и уникальности подростки прикладывают к себе и к другим людям психологические мерки, которые систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях. Эти представления еще полностью не интернализированы, их еще предстоит проверить в условиях реальной жизни, скоординировать с ценностями семейными, групповыми, социальными. Г. Дюпон считает, что наиболее распространенными вариантами завершения психологической стадии развития являются негативизм (асоциальная или антисоциальная реакция на рассогласование личных смыслов и общественно одобряемых ценностей) или адаптация собственных взглядов на жизнь применительно к реальным условиям этой жизни. Огромное количество людей остается на этой стадии бытового психологизирования всю жизнь, однако некоторым удается ее преодолеть на последующих этапах возрастного развития. Принципиальная возможность достижения эмоционально-личностной автономности открывается уже в конце подросткового возраста [16]. К этому моменту личностные смыслы оформляются в определенную систему, имеющую динамический и перспективный характер. Л. И. Божович отмечает, в этот период личностных образований формируется способность к целеполаганию, определению и постановке сознательных целей [3]. Сами смыслы начинают функционировать на уровне личностных ценностей. Однако ограниченность в свободе выбора со стороны взрослых и социума, недостаточный опыт самостоятельного принятия решений жизненных задач и неспособность четко сопоставлять жизненные цели с опытом и требованиями действительности обуславливают узкий смысловой репертуар и исключительно адаптационный характер самих личностных смыслов.

В юношеском возрасте оформляются в устойчивую структуру основные компоненты личности – характер, общие и специальные способности, формируется мировоззрение. Эти сложные компоненты формирующейся личности являются психологическими предпосылками решения основной жизненной задачи – вступления в самостоятельную, взрослую жизнь. Общеизвестно, что юношеский возраст наиболее сензитивен для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения, осмысленному отношению к окружающей действительности. По мнению В. Франкла, вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны в юности, при этом они никак не являются болезненным симптомом [14]. Умение определить

свои цели, найти свое место в жизни – важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Однако данного уровня развития достигает лишь небольшой процент юношей. Исследование системы ценностно-смысловых ориентаций личности у старших школьников, проведенное под руководством И. В. Дубровиной, показало, что ценностные ориентации как устойчивое свойство личности полностью сформированы у одной трети юношей и девушек, у 24 % старших школьников ценностные ориентации только начинают формироваться и еще не превратились в устойчивое свойство личности. Значительная часть старшеклассников (39 %) еще не осознали свою жизненную позицию, не определили своего личного отношения к ценностям окружающего мира [13].

В ранней юности важной социально-психологической особенностью является перестройка сферы общения. Предмет общения, т. е. отношения и ценности, по поводу которых происходит обмен информацией, определяется проблемами личности, нахождением своего места в окружающем мире и взаимодействием с ним. Возникает необходимость рассмотрения и оценки возможных альтернатив, главным образом, в сфере своих ценностно-смысловых ориентаций, жизненных позиций и планов.

Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, т. е. стремление к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. В юношеском возрасте возникает ярко выраженная тенденция к самоутверждению своей личности, в которой проявляется специфическая для юношества трансформация чувства взрослости. У юношей, по сравнению с подростками, возникает потребность не просто внешне походить на взрослого, а быть признанным, выделенным из общей массы сверстников и взрослых. Иными словами, происходит интернализация своих навыков и умений из внешнего пласта личности в систему «Я». В этом случае приобретенные навыки и умения трансформируются в осмысленные субъектом личностные свойства, опосредующие деятельность и жизненные цели на уровне ценностно-смысловых ориентаций. Усвоение ценностей взрослых, перевод их в систему личностных смыслов способствуют достижению определенной внутренней и внешней независимости, утверждению своего «Я». При этом, как отмечает В. Г. Асеев, доминирующим является не какой-то отдельно взятый идеал, а уже обобщенный образ, синтезирующий в себе положительные черты и качества идеальной личности [2]. Таким образом, знание своего «Я» переходит из категории «знание» в категорию «значимость» и способствует идентификации себя как субъекта своей жизни. Можно констатировать, что юношеский возраст является решающим для формирования системы личностных смыслов. В данный период личностного развития смыслы формируются в определенную систему, характеризующуюся динамичностью, иерархичностью и устойчивостью. Данная система опосредует

дальнейшее развитие ценностных ориентаций, мировоззрения, идентичности. Иными словами, сформированная система личностных смыслов приобретает автономный характер и становится одним из центральных звеньев, регулирующих поведение и жизнедеятельность.

Следует отметить, что сама система личностных смыслов не останавливается в своем развитии. Начиная уже с юношеского возраста и на протяжении дальнейшей жизни, задачи развития и эффективного функционирования перед человеком ставит сама жизнь. Так, уже на стадии ранней зрелости большинство людей имеют дело с выбором карьеры и супруга, намечают жизненные цели и начинают их осуществлять. В процессе профессиональной деятельности и реализации новых ролей (супружеской, родительской, гражданской и др.) происходит дальнейшее развитие смысловой сферы личности. Кроме того, одним из факторов изменения системы личностных смыслов являются социально-исторические условия, на фоне которых происходит развитие и функционирование личности. Изменчивость смысловых отношений с действительностью, закрепленных в личностных ценностях, связана с объективностью реального процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется и который является их отражением.

Ценности и смыслы непостоянны, они изменяются во времени и в результате деятельности людей, как изменяются и сами люди. Вследствие накопленного жизненного опыта, то, что было для индивида жизненным смыслом, может превратиться в периферийную ценность или даже изменить свою полярность – позитивная ценность может превратиться в негативную и наоборот (наиболее ярко этот процесс представлен в среднем возрасте). В этой связи примечательна позиция Р. Кегана, который утверждает, что люди продолжают развивать свои смысловые системы на протяжении всей жизни. В ходе жизнедеятельности смысловые системы формируют опыт человека, организуют когнитивную и эмоциональную сферы индивида, служат источником поведения. Человек, находящийся в развитии, непрерывно дифференцирует себя из общей массы и в то же время понимает свою интеграцию с более широким миром. Этот процесс становится возможным благодаря тому, что на каждой стадии развития старое становится частью нового, так же, как у детей конкретное понимание мира становится частью исходных данных для мышления на стадии формальных операций. По мере взросления, смысловая система становится уникальной, сохраняя, по мнению Р. Кегана, общность со смысловыми системами других людей [6]. Переоценка ценностей, рефлексия и переориентировка жизненных смыслов – закономерный процесс развития личности. Приобретение новых жизненных и социальных ролей заставляет человека по-новому смотреть на многие вещи. В этом и заключается основной момент личностного развития в старшем и зрелом возрасте. Следует отметить, что процесс развития в эти периоды жизни носит индивидуальный «вневозрастной» характер,

поскольку он обусловлен имеющимся жизненным опытом и сложившейся индивидуальной системой отношений человека к себе и к действительности.

Таким образом, система личностных смыслов не останавливается в развитии на каком-либо этапе жизни человека. На ранних стадиях развития происходит ее формирование. В периоды детства и юности идет ее активное развитие. В зрелом возрасте, когда система личностных смыслов уже сформирована, она сама становится регулятором личностного развития, поскольку реализация жизненного опыта имеет направленность на уже осознанные, интернализованные жизненные цели, которые приобретают смысловую перспективу. Учитывая положение В. Франкла о том, что задачу на смысл ставит перед человеком сама жизнь, можно отметить закономерность взаимообуславливания процессов возрастного и личностного развития и функционирования системы личностных смыслов. Так, решая жизненные задачи определенного возрастного этапа, человек обретает опыт, который, при условии его осмысления на более высокой стадии развития, выступает в качестве личностного смысла и ресурса дальнейшего личностного роста. Отсутствие смысла в жизни и невозможность (или неспособность) его найти влечет за собой переход человека на более низкий уровень функционирования системы личностных смыслов и деградацию личности.

Литература

1. Аверин, В. А. Механизм психического развития ребенка [Текст] / В. А. Аверин // Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: праймЕВРОЗНАК, 2002. – С. 20 – 72.
2. Асеев, В. Г. Возрастная психология [Текст] / В. Г. Асеев. – Иркутск, 1989. – 195 с.
3. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович // Вопр. психол. – 1978. – № 4. – С. 30 – 34.
4. Дзятковская, Е. Н. Организация ментальных структур ребенка как фактор его оздоровления [Текст] / Е. Н. Дзятковская: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Иркутск, 1998.
5. Запорожен, А. В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка [Текст] / А. В. Запорожен, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 63.
6. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
7. Массен, П. Развитие личности ребенка [Текст] / П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган, А. Хьюстон; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
8. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
9. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка [Текст] / Н. Ньюкомб. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
10. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия [Текст] / К. Роджерс; пер. с англ. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 320 с.

11. Рыбалко, Е. А. Становление личности [Текст] / Е. А. Рыбалко // Социальная психология личности: сборник. – Л.: Знание, 1974. – С. 20 – 31.
12. Флейвелл, Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже [Текст] / Дж. Х. Флейвелл; пред. Ж. Пиаже; пер. с англ. – М.: Просвещение, 1967. – 623 с.
13. Формирование личности старшеклассника [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
14. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник [Текст] / В. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Хьелл, Л. Теории личности (основные положения, исследования и применение) [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
16. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
17. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 159.923.2/922.6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

М. В. Теплинских, А. Г. Портнова

В современной психологии вновь актуальными являются исследования проблем становления основ профессионального самосознания субъекта деятельности в период зрелости личности. На фоне обилия работ, посвященных анализу этапов становления профессионального самосознания в юношеском периоде почти не уделяется внимание рефлексивной стороне субъекта деятельности в период зрелости и его профессиональному самосознанию. Не достаточно четко разработаны модели профессионального самосознания человека – субъекта деятельности в этот возрастной период (Е. Н. Богданов, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова, В. Г. Михайловский, Л. Э. Орбан, И. Н. Семенов, А. П. Ситников и др.).

В целом в психологических исследованиях профессиональное самосознание выступает как самостоятельная категория. Раскрытие вопросов сознания, самосознания и самоопределения личности, стратегии ее жизнедеятельности, полноты жизни и удовлетворенности трудом представляют большой интерес при исследовании человека в профессии, его интересов, мотивации, понимания своего места в профессиональном сообществе. Наиболее значительными в этой области являются исследования К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Асеева, О. С. Анисимова, С. А. Анисимова, А. А. Бодалева, А. В. Брушлинского, В. В. Давыдова, А. А. Деркача, А. И. Донцова, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьминой, Е. А. Климова, В. И. Купцова, Г. С. Никифорова, И. Н. Семенова, В. И. Слободчикова, С. Д. Смирнова, В. М. Шепеля. Среди зарубежных работ можно выделить исследования А. Маслоу, Дж. Морриса, Д. Сьюпера, Дж. Фолта, В. Франкла, Р. Сервере.

Фундаментальным условием профессионального развития личности в период зрелости, выступающей как субъект деятельности, является осознание этими специалистами необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде, то есть профессионализа-

ция, как форма становления субъекта деятельности, а также повышение уровня профессионального самосознания.

Понятие «самосознание» используется как родовое, для обозначения всей области в целом, включая как процессуальные, так и структурные характеристики, в том числе для такого немаловажного компонента, как понятие «профессиональное самосознание» [6].

Новейшие философские и психологические исследования, посвященные проблеме самосознания, позволяют рассматривать его как генетически фундаментальную подструктуру личности, определяющую эффективность ее социального и профессионального саморазвития, становления субъективности, авторского стиля деятельности, индивидуального своеобразия когнитивной и коммуникативной сфер личности. «Образ Я» служит ключевой основой восприятия ситуации профессиональной деятельности, самопрезентации в ней, выбора модели профессионального поведения. Самосознание – ключевой фактор профессиональной саморегуляции, оценки ситуации и своих возможностей влиять на нее, мобилизации своего личностного потенциала, самоконтроля за целесообразностью своих действий в процессе профессиональной деятельности [19].

Нам представляется, что развитие профессионального самосознания субъекта деятельности как специалиста происходит как изменение и усложнение каждого из параметров:

предметов,
рамок (позиций субъекта),
уровней.

С позиции предмета можно выделить три стадии в развитии профессионального самосознания субъекта деятельности. Первая характеризуется тем, что предметом самосознания выступают либо мысли, либо чувства, либо действия. Таким образом, можно говорить, о том, что на первой стадии существует однонаправленная связь между ситуаци-

цией и личностью, то есть ситуация воздействует на личность, которая лишь отражает и фиксирует это воздействие. Вторая стадия характеризуется тем, что предметом самосознания становится любая пара: мысль-чувство, мысль-действие, действие-чувство. Это связано с тем, что второй предмет позволяет лучше увидеть ситуацию, проанализировать первый элемент. Второй элемент позволяет регулировать отношения с ситуацией, взаимодействие с ней [17; 19].

Как только взаимодействие внутри пары предметов оказывается неэффективным для решения какой-либо задачи, начинается привлечение третьего предмета, обогащающего возможности восприятия и способы действия. За счет этого механизма происходит переход на третью стадию. Последняя характеризуется тем, что предметом самосознания становится система «чувства-мысли-действия». Объединяющим началом при этом является проект, который разрабатывается субъектом. Содержанием же этого проекта становятся как перспективы развития личности, так и способы видения ситуации и действия в ситуациях.

Таким образом, можно утверждать, что самосознание протекает поэтапно и связано с процессом, за счет которого осуществляются отражение, адаптация, проектирование в профессиональной деятельности. Основными характеристиками самосознания являются активность и стремление к нахождению новых объектов, благодаря которым может развиваться самосознание [17; 19].

В теоретическом плане интересен подход к самосознанию с точки зрения *рамки* – позиций субъекта. Рамка – это та позиция, которая является отправным моментом в анализе, оценке, сравнении и других операциях самосознания. Структурная рамка связана с позицией деятеля. К примеру, субъект оценивает себя с точки зрения предстоящего выполнения деятельности: целей, задач, средств, материала, процессов, результата. Самосознание позволяет, во-первых, корректировать набор элементов выполняемой деятельности; во-вторых, изменять содержание отдельных элементов; в-третьих, гармонизировать отношения между элементами [6; 21].

Третий параметр профессионального самосознания – *уровень*. Основанием для выделения этого параметра является активность самосознания, которая меняется в процессе его развития. Профессиональное самосознание студента представляет собой переход с одного уровня функционирования на другой: с объектного на задачный, а затем – на проблемный.

Первый уровень характеризуется фиксацией мыслей, чувств и действий. Активность на этом уровне проявляется в форме отражения и позволяет запечатлеть и удержать в сознании опыт пока еще как разрозненные впечатления. Поэтому этот уровень может характеризоваться как этап накопления материала самосознания.

Второй уровень характеризуется прояснением причинно-следственных связей и структуры взаимодействия участников ситуации. На этом уровне активность профессионального самосознания про-

является в виде исследования. После фиксации материала начинается исследование его содержания.

Третий уровень – это проектирование ситуаций и своего поведения в них. Поскольку на втором уровне проясняются связи между событиями, мыслями, чувствами и действиями, то, благодаря этому, на следующем этапе могут быть созданы предпосылки для целенаправленного построения желаемых ситуаций. При этом формируется такая форма активности профессионального самосознания, как проектирование [6; 21].

В целом структура профессионального самосознания личности представляет собой взаимодействующее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой [2; 11; 21].

Когнитивная подструктура включает осознание себя в системе деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его личностного развития. Постепенно, на основе представления о себе в отдельных ситуациях, на основе мнения коллег, складывается устойчивая Я-концепция, придающая ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности [21].

В аффективно-оценочном отношении к себе различают оценку своих сегодняшних возможностей (актуальная самооценка), вчерашних (ретроспективная самооценка) и будущих достижений (потенциальная или идеальная самооценка), а также оценку того, что думают о нем другие (рефлексивная самооценка). По мнению А. К. Марковой, если актуальная оценка выше ретроспективной, а идеальная выше актуальной, это говорит о росте профессионального самосознания [11].

Третий компонент профессионального самосознания – поведенческий – означает способность действовать на основе знаний о себе и отношения к себе [21].

Перечисленные уровни и составляют единую систему, которая обеспечивает целостность активности личности: фиксация-исследование-проект [19].

Существует еще несколько основополагающих подходов к пониманию профессионального самосознания.

Например, Б. Д. Парыгин считает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе [13]. В. Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познание и самооценку профессиональных качеств и отношение к ним. П. А. Шавир трактует это понятие, как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности [23]. Подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее, взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия [12].

С. В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой

психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности [5].

По мнению А. К. Марковой, профессиональное самосознание включает:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой;
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;
- самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеальную;
- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я-концепции» [11].

У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации [7; 11; 15].

При этом, как указывает А. К. Маркова, в процессе профессионализации меняется и профессиональное самосознание. Оно расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей.

В большинстве исследований в качестве ведущих компонентов структуры самосознания рассматривается зависимость:

- 1) самосознания от ведущей деятельности предыдущего периода;
- 2) самосознания от возникновения рефлексии, осознания своей индивидуальности, открытия «Я»;
- 3) самосознания от профессионального самоопределения [17; 20; 22].

Профессионализация, как форма становления субъекта деятельности, влияет на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное «Я»» личности [3].

Таким образом, мы понимаем профессиональное самосознание взрослой личности как осознание личностью себя, во-первых, в системе профессиональной деятельности, во-вторых, в системе профессионального общения, в-третьих, в системе собственной личности.

Самосознание – это активная, динамическая система, которая на разных возрастных этапах имеет свои особенности [4].

В период взрослости профессиональное самосознание является ведущим системным качеством субъекта деятельности, включающим в себя физический, психический, личностный и профессиональный уровни развития личности в онтогенезе [4; 9].

В исследуемый период личность, как правило, в процессе личностного роста достигает зрелости.

Как показал Б. Г. Ананьев, результатом развития человека как индивида в ходе онтогенеза является достижение биологической зрелости. Результатом развития психосоциальных качеств человека как личности в рамках жизненного пути становится достижение социальной зрелости, развитие человека как субъекта трудовой и умственной деятельности в достижении им трудоспособности и умственной зрелости [7].

Зрелость, с точки зрения А. Г. Портновой, представляет собой многомерное, разноуровневое качество личности, обладающее структурными, динамическими свойствами. Уровневые, структурные характеристики зрелости специфичны на каждом возрастном этапе [14].

Подход к изучению личностной зрелости личности разрабатывался И. С. Коном, выделяющим в качестве одного из главных показателей морально-психологической зрелости способность трудиться ради будущего. Согласно этому подходу, важнейшим аспектом становления «Я» является формирование жизненных планов личности. С одной стороны, жизненный план возникает в результате укрупнения и обобщения целей, которые ставит перед собой человек. Это своеобразная иерархия и интеграция мотивов личности, становление устойчивого ядра ее ценностных ориентаций. В процессе становления жизненных планов происходит дифференциация и конкретизация мотивов и целей, постепенно вырисовывается более или менее реальный, ориентированный на действительность план [9].

По утверждению И. С. Кона, способности, склонности и интересы присутствуют на начальной стадии профессионального выбора. Более обобщенная ценностная ориентация – как общественное (осознание социальной ценности той или иной профессии) так и личное формирование системы личных ценностей, того, что человек хочет для самого себя – складывается позднее [10].

Центральный психологический процесс взрослости – целостно сформированное и развитое самосознание, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными приступами и образом собственного «Я» [10]. Таким образом, в работах И. С. Кона придается особое значение связи между общим социальным развитием личности и ее профессиональным самосознанием.

Зрелость характеризуется сбалансированным развитием когнитивного и эмоционального компонентов самосознания. Рост осознанного отношения к себе ведет к тому, что знания о себе регулируют и ведут за собой эмоции, складывающиеся компонент «Я-концепции». В этот период сложены устойчи-

вые представления о себе как целостной личности, отличной от других людей.

Функцией личностной и профессиональной зрелости, по мнению А. Г. Портновой, является преобразование (регуляция) процесса развития в целенаправленный, системный, личностно- и профессионально обусловленный процесс, приобретающий индивидуальные черты как в средствах, условиях, так и целях данного развития [14].

Таким образом, профессиональное самосознание взрослого человека имеет качественно-специфический характер. Оно связано с необходимостью оценивать, соотносить и реализовывать качества своей личности, с учетом конкретных жизненных, профессиональных и личностных устремлений, в связи с решением задачи профессионализации [14].

Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная деятельность. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда – главному направлению становления человеческой сущности.

Становление зрелой личности связывается с ее превращением из элемента системы в субъект деятельности (А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Л. Г. Лаптев, В. Г. Михайловский), с формированием системы внутренней регуляции деятельности (Д. А. Леонтьев, В. Г. Зазыкин, О. И. Жданов, Р. Л. Кричевский, А. Ю. Панасюк, В. В. Петрушинский, А. П. Ситников).

Богатство личностного и жизненного опыта, многосторонность и эмоциональная насыщенность профессиональной жизни вынуждают субъектов деятельности в период зрелости пристально изучать себя как профессионала. При этом не только происходит осознание тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формируется определенно четкое самоотношение, которое выявляет успешность или неуспешность реализации личности не только в профессиональном, но и личностном плане.

Личностные изменения, происходящие в ходе профессиональной деятельности, приводят к становлению личности как субъекта деятельности. Э. Ф. Зеер [7] под профессиональным становлением субъекта понимает движение личности в ходе профессионального труда. Профессиональное становление субъекта развернуто во времени и охватывает период от начала формирования профессиональных намерений до финиша, который заканчивает активную профессиональную деятельность.

Литература

1. Альбуханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Альбуханова-Славская, К. А. Личность в процессе деятельности [Текст] / К. А. Альбуханова-Славская // Психология личности: хрестоматия. В 2 т. – Самара: Бахрах, 1999. – Т. 2. – 240 с.
3. Белошицкий, А. В. Проблема субъекта и субъектности специалиста в военном образовании: теоретико-методологический аспект [Текст] / А. В. Белошицкий // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 187 – 198.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М., 1968.
5. Васьковская, С. В. Психологические условия формирования самосознания будущего учителя [Текст] / С. В. Васьковская: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1987.
6. Деркач, А. А. Акмеология: учеб. пособие [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб., Питер, 2003. – 256 с.
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2006. – 330 с. – (Серия Gaudeamus).
8. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1984.
9. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М.: Политиздат. – 1984.
10. Кон, И. С. Открытие Я / И. С. Кон. – М., 1978.
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.
12. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.
13. Парыгин, Г. С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников [Текст] / Г. С. Парыгин, В. М. Степанский, В. П. Фарютин // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 45 – 50.
14. Портнова, А. Г. Зрелость личности как психологический эффект развития [Текст] / А. Г. Портнова // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы: сборник научных трудов / под ред. И. С. Морозовой; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2007. – 364 с.: ил.
15. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н. С. Пряжников. – М.: МОДЭК, 1996.
16. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда / Н. С. Пряжников. – М.: Издательство ИПП; Воронеж: МОДЕК, 1997.
17. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 236 – 249.
18. Слободчиков, В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека [Текст] / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14 – 22.
19. Смирнова, О. В. Профессиональное самосознание студента как педагогическая проблема

- [Текст] / О. В. Смирнова: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 165 с.
20. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание [Текст] / А. Г. Спиркин. – М., 1972.
21. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
22. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977.
23. Шавир, П. А. С некоторых методологических аспектах проблемы профессионального самоопределения [Текст] / П. А. Шавир // Движущие силы учебно-воспитательного процесса. – Тюмень, 1974. – С. 63 – 76.

УДК 316.752/356:159.942.5

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПОСЛЕДСТВИЙ БОЕВОГО СТРЕССА

А. А. Утюганов

Война является всесторонним испытанием для военнослужащих, выполняющих свое предназначение в региональных и локальных военных конфликтах. Трагические последствия войн не исчерпываются множеством убитых, раненых и изувеченных людей. В структуре боевых поражений значительное место занимает боевой стресс. Он значительно ослабляет боеспособность войск. Факторы боевой обстановки оказывают сильнейшее психотравмирующее воздействие, грубо нарушая баланс между адаптационными механизмами и внешним миром, что и определяет специфичность возникающих стрессовых расстройств. Признаки посттравматических стрессовых расстройств сохраняются на протяжении многих лет и даже десятилетий после участия в боевых действиях.

В нашей стране, вовлеченной последние два десятилетия в череду локальных конфликтов, количество людей, перенесших боевую психическую травму, неуклонно возрастает. В их число входят не только военнослужащие, но и огромное количество беженцев, а также родных и близких жертв войны. Поэтому реальная оценка последствий боевого стресса уже не поддается учету. В своей статье мы остановимся на рассмотрении особенностей смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс.

Исследование психологических механизмов переживания стрессового события является одной из важнейших задач современной психологии. Сегодня она приобретает особую значимость не только в связи с ростом в различных регионах планеты природных и антропогенных катастроф, «горячих точек» и террористических актов. Актуальность изучения данной проблемы обусловлена требованиями практики психологической помощи человеку, который в силу различных причин, оказался подвержен воздействию боевого стресса. Несмотря на растущий интерес к этому вопросу, психология до сих пор не располагает сформированной системой представлений относительно механизмов переживания боевого стресса.

Изучение боевого стресса началось с публикации работы Якоба Да Коста, в которой описывался комплекс, включавший боль в груди, тахикардию, нарушения ритма, одышку, головную боль и головокружение, слабость и диарею у участников граж-

данской войны в Соединенных Штатах Америки [12]. Применявшийся тогда термин «солдатское сердце» – первый предшественник боевого стрессового расстройства и посттравматического стрессового расстройства. Этиология этих нарушений оставалась неясной, но чаще всего потерю боеспособности в то время объясняли слабодушием и трусостью.

Невозможно переоценить вклад, который внес К. Ясперс в развитие взглядов на механизмы развития психогенных расстройств [11]. Сформулированные им критерии диагностики реактивных состояний включают: возникновение этих расстройств под действием психических травм; понятная связь их содержания с психотравмирующим переживанием; исчезновение реакции после устранения причины. В дальнейшем эти критерии были дополнены.

Отечественные психологи, изучая психические нарушения у участников войн в начале двадцатого века, обратили внимание на расстройства, возникающие вследствие боевых взрывных поражений. «Контузионные (травматические) психоневрозы» рассматривались как особая форма заболеваний военного времени [4; 7].

Во время Великой Отечественной войны в Красной армии психогенные нарушения встречались вообще очень редко, а психотравматический фактор не имел ведущего патогенетического значения в связи с «особенностями психологии советских людей». Такие выводы базировались на результатах официальной статистики, в которой все многообразие психических расстройств у пострадавших на войне обозначалось «контузией».

Боевые действия Советских войск в Афганистане послужили толчком к началу изучения в нашей стране боевой психической травмы. Исследования, проведенные отечественными учеными за последние двадцать лет, показали, что особенности боевого стресса предопределяют отличие «военных» или «боевых» посттравматических стрессовых расстройств от всех иных постреактивных симптомокомплексов [4].

В числе типичных психопатологических феноменов у ветеранов войны в Афганистане разные авторы указывают: тревожные расстройства, гипотимию, чувство вины, суицидальные мысли, возбу-

димось, агрессивное поведение и представление агрессивных действий, навязчивые воспоминания о пережитом, овладевающие представления, нарушение концентрации внимания, расстройства сна, недоверие и выраженное стремление избегать общения с врачами, астению, характерологические изменения [1; 2; 4].

В некоторых психологических исследованиях отмечается роль внутреннего конфликта в развитии и закреплении психических нарушений у военнослужащих. Так, по мере утраты смысловой мотивации на участие в войне, нарастает частота и выраженность стрессового расстройства. Важным представляется то, что посттравматическим стрессовым расстройством чаще страдают ветераны «проигранных войн», хотя «личное поражение» может переживаться и военнослужащим победившей стороны.

Исследование психического состояния ветеранов локальных войн показало, что, под влиянием комплекса патогенных факторов боевой обстановки и в связи с необходимостью адаптироваться к условиям войны, происходят радикальные изменения личности, коренной перелом во взаимоотношениях с окружающим миром [2; 4; 5].

Личностные изменения могут появляться как после острых стрессовых и постстрессовых расстройств, так и без предшествовавших симптомов посттравматического стрессового расстройства.

Наблюдения за процессом адаптации Российских военнослужащих, принимавших участие в локальных войнах, подтвердили большое значение социальных факторов для послевоенной адаптации. Среди них особенно важны доминирующие в обществе представления о войне и ее участниках, обычно опосредованные деятельностью средств массовой информации, понимание близкими проблем военнослужащих, особенности восприятия окружающими их защитно-адаптивного поведения, государственная поддержка ветеранов, признание их заслуг [6].

В настоящее время под словом «стресс» понимают состояние повышенного напряжения организма, вызываемое каким-либо раздражителем. Стресс – это всегда проверка адаптивных способностей человека. Физические и психические реакции на стрессовый импульс могут носить полярный характер: психомоторное возбуждение или психомоторный ступор. В итоге реакция при стрессе может оказаться совершенно непредсказуемой.

Боевой стресс – это частная разновидность стресса, формирующаяся вследствие воздействия комплекса патогенных факторов боевой обстановки. Среди них выделяются: длительная и малопрогнозируемая, непосредственная и эмпирически наглядная угроза жизни и благополучию индивида и его близких; значительно превосходящие повседневный уровень по длительности и интенсивности психические и физические нагрузки; психогенные влияния ранений, травм и заболеваний; переживание наблюдаемых случаев гибели людей; утраты друзей и близких [7].

Под постэкстремальными условиями понимаются условия мирной, обывательной жизни доэкстре-

мального периода, в которые возвращаются военнослужащие, участвовавшие в боевых действиях в «горячих точках» страны и получившие опыт войны.

Описывая состояние дезадаптации личности военнослужащих, переживших боевой стресс, авторы отмечают в нем регулирующую функцию ценностных ориентаций, подтверждают недостаточную сформированность эмоционально-смыслового опыта, устойчивых смысловых отношений у личности в состоянии дезадаптации, упрощенность и поляризованность содержательной структуры мотивов [6; 7].

Смысл – чрезвычайно объемное понятие, которое занимает немаловажное место во многих гуманитарных науках. Как явление он имеет экстралингвистическую природу, является результатом понимания, принадлежит сфере сознания. Смысл рассматривается как индивидуальное психическое образование, факт сознания, который характеризуется отношением к другим фактам психической жизни.

Регулирующая функция смысла и влияние смысловых ориентаций на адаптацию личности, определяют реализацию ее взаимоотношений с миром, специфику, уникальность и направленность жизненного пути. Смысловая сфера личности как особым образом организованная совокупность смысловых образований обеспечивает смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Смысл жизни, имея устойчивые характеристики, формирует основу личности, систему «сдержек и противовесов», базис морально-нравственной цензуры, жизненные ценности, приоритеты [3].

Наряду с этим, жизненные смыслы в той или иной степени, под влиянием различных факторов, подвержены изменениям. Одним из таких факторов, является экстремальная ситуация, которая ставит перед человеком задачу критики сложившихся смыслов и выработки программы своего выживания в изменившихся условиях, переосмысления целей своего развития. Как считает М. Ш. Магомед-Эминов, экстремальная ситуация инициирует процесс переосмысления действительности, способствует реструктуризации ценностей, мотивов, смыслов. Экстремальная ситуация, обуславливая продвижение личности по пути переосмысления своей жизни, стимулирует как мощные личностные взлеты, так и падения [5].

Одной из составляющих мотивационно-смысловой сферы являются личностные ценности – осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Именно они, как считает В. Франкл, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе, позволяя личности сохранять свою устойчивость в изменяющихся условиях [8]. Ценностные ориентации наименее всего подвержены изменениям. Однако, как считает М. Ш. Магомед-Эминов, жизненные ценности, как и мотивы, и смыслы, в экстремальных условиях военного времени имеют тенденцию к реструктуризации, что определяет состояние

адаптации или дезадаптации в постэкстремальный период. При этом ценности, мифы и смыслы не исчезают – меняется их иерархия: доминирующие ранее материальные ценности могут смениться альтруистическими, семейными или станет актуальной мотивация агрессивного, противоправного поведения, или же возникнет потребность в мести за страдания, гибель близких людей, или выйдет на первый план стремление вернуться в условия военного времени как смысл жизни. Изучая особенности адаптации в постэкстремальных условиях, М. Ш. Магомед-Эминов отмечает, что перед субъектом, пережившим экстремальную ситуацию, встает сложная задача переосмысления трагического опыта, смыслообразования в смыслоустратной ситуации. Личность погружается в жизненную ситуацию с иной ценностно-смысловой системой, которая характеризуется, в первую очередь, изменением смысла категорий «жизнь» и «смерть», что приводит к конфликту «смыслового отчуждения» при возвращении в мирное время. Тот смысловой опыт, который был приобретен в экстремальной ситуации, становится крайне тягостным для личности. С точки зрения М. Ш. Магомед-Эминова, для того чтобы эффективно адаптироваться в постэкстремальной ситуации, человек должен обрести новый смысл. Для того чтобы его обрести, нужно утратить прежний [5].

Основой смыслостроительства может стать изначально данное человеку стремление к смыслу. Если же это стремление остается нереализованным, человек испытывает «фрустрационный вакуум». Согласно экзистенциальному подходу, личность, как субъект собственного жизненного пути, несет ответственность за преодоление экзистенциального вакуума, переосмысление своей жизни, за выбор направления жизненного пути в критической ситуации.

С точки зрения В. Э. Чудновского, успешность реадaptации в постэкстремальный период связана с обретением «оптимального смысла жизни», «строительство» которого основано на фундаменте общечеловеческих ценностей [9]. Если в иерархии ценностных ориентации сохранится значимость семьи, профессии, любви, здоровья, творческой активности – основных жизненных ценностей, характеризующих целостную личность, можно говорить об успешности адаптации [10].

Важным критерием эффективности адаптации в постэкстремальных условиях, является максимально возможное удовлетворение актуальных потребностей, сохранение смысла жизни и ценностных ориентаций.

«Слом» механизма психической регуляции в экстремальных условиях, условиях военного конфликта происходит на этапе непосредственного выполнения задач, в условиях ведения боевых действий. Однако негативное психическое состояние военнослужащих отмечается после прекращения боевых действий или снижения их интенсивности. Даже через год после завершения боевых действий у военнослужащих чеченских событий наблюдалось значительное повышение уровня нервно-

эмоционального напряжения и тревоги, что обычно характерно для стрессовых ситуаций. Следовательно, процесс адаптации к обычным условиям жизни и деятельности у них протекает более тяжело.

Это обусловлено 3 факторами:

- во-первых, степенью интенсивности психотравмирующих нагрузок;
- во-вторых, социально-психологическими особенностями молодого пополнения;
- в-третьих, отношением государства и общества к участникам этих событий.

По нашему мнению, для предотвращения негативных последствий любых экстремальных событий, в том числе событий на Северном Кавказе, или хотя бы частичного блокирования их проявлений, необходимо официально сформулировать отношение государства и общества к ветеранам этих событий и как можно быстрее разработать действенную систему мероприятий (на уровне государственной программы) по оказанию им специализированной психологической, социальной и экономической помощи.

Подводя итог, можно выделить, характеристики мотивационно-смысловой сферы личности, определяющие состояние дезадаптации, основными из которых являются: изменение содержания ведущего мотива деятельности, замена содержания ведущего мотива содержанием более низкого порядка, снижение уровня опосредованности деятельности, сужение основного круга отношений человека с миром, обеднение мотивационной сферы. Состояние дезадаптации находится между непосредственно переживаемыми смыслами, определяющими реальное поведение, и смыслами, выступающими в качестве осознаваемых, что приводит к нарушению самоконтроля и коррекции поведения.

Адаптация личности в постэкстремальных условиях детерминирована особенностями мотивационно-смысловой сферы, связанными с переживанием экстремальной ситуации. Сохранность таких ценностей, как счастливая семейная жизнь, любовь к близким, творчество, познание, интересная работа, интеграция экстремального смыслового опыта в систему жизненных смыслов и ценностей в обычных условиях, активное прогнозирование будущего обуславливают наличие оптимального смысла жизни у таких личностей. Смысловая интеграция гуманистических ценностей позволяет личности интегрировать экстремальный смысловой опыт в систему жизненных смыслов.

Таким образом, в структуре боевого стресса выделяются особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности. Посттравматическое стрессовое расстройство также имеет свои особенности, которые проявляются в виде различных поведенческих аномалий, нарушений в сфере межличностных коммуникаций, а также деформации ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности. Указанные особенности ценностно-смысловой сферы следует учитывать при разработке комплекса мероприятий по психологической

коррекции последствий боевого стресса и социально-психологической реабилитации военнослужащих, участвовавших в боевых действиях.

Литература

1. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства: учеб. пособие [Текст] / Ю. А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – 496 с.
2. Александровский, Ю. А. Психические расстройства во время и после чрезвычайной ситуации [Текст] / Ю. А. Александровский // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2001. – Т. 3. – № 4. – С. 48 – 62.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
4. Литвинцев, С. В. Боевая психическая травма в локальном военном конфликте: методическое пособие [Текст] / С. В. Литвинцев, Е. В. Снедков. – М., 2003. – 126 с.
5. Магомед-Эминов, М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация [Текст] / М. Ш. Магомед-Эминов // Вестник МГУ. Серия: Психология. – 1996. – № 4. – С. 26 – 45.
6. Снедков, Е. В. Медико-психологические последствия боевой психической травмы: клинико-динамические и лечебно-реабилитационные аспекты [Текст] / Е. В. Снедков, С. В. Литвинцев, В. В. Нечипоренко, В. М. Лыткин // Современная психиатрия. – 1998. – Т. 1. – № 1. – С. 21 – 25.
7. Ушаков, И. Б. Боевой стресс и постстрессовая адаптация участников боевых действий: сборник научных трудов [Текст] / И. Б. Ушаков, Ю. А. Бубеева / под ред. И. Б. Ушакова. – М.: ИСТОКИ, 2003. – 130 с.
8. Франкл, В. Воля к смыслу [Текст] / В. Франкл. – М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. – 368 с.
9. Чудновский, В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3 – 18.
10. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст] / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
11. Ясперс, К. Общая психопатология [Текст] / К. Ясперс. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.
12. Jakob Da Kosta. On irritable Heart [Text] / J. Da Kosta // Journal of Experimental Psychology. – 1966. – Vol. 75. – P. 23 – 31.

УДК 159.9.01/923.2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Л. М. Федотова

В современных условиях профессиональная идентичность стала острой проблемой, так как социально-экономические изменения в жизни общества сопровождаются появлением новых требований к организации деятельности, прежде всего профессиональной. Современный профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией.

Тем не менее до настоящего времени в психологической науке еще не сложился единый научно-обоснованный взгляд на сущность профессиональной идентичности. Это объясняется прежде всего тем, что профессиональная идентичность – сложная, многогранная категория, отражающая интересы всего общества и каждого отдельного человека. Нет единого подхода к пониманию профессиональной идентичности.

Впервые в социально-психологическом плане проблематика идентичности разрабатывается Дж. Мидом [4] и Ч. Кули [1]. Дж. Мид пишет: «Для возникновения идентичности необходимо, чтобы личность реагировала на саму себя. Это социальное поведение создает условие для поведения, в котором проявляется идентичность. За исключением вербального поведения, мне не известна иная форма поведения, в котором отдельная личность была бы сама для себя объектом, и, насколько я могу судить,

отдельный человек до тех пор не является идентичностью, в рефлексивном смысле этого термина, пока он не станет для себя объектом. Это, собственно, придает социальной коммуникации решающее значение, так как она является поведением, при котором отдельная личность реагирует на саму себя» [4, с. 200]. Дж. Мид в формировании идентичности ищет соотношения Я общественного (рефлексивного) и Я индивидуального (импульсивного). В этом соотношении Дж. Мид видит результат процесса идентификации. Различные стороны рефлексивного Я должны, по возможности, последовательно синтезироваться в единый образ собственной личности. Когда такой синтез происходит успешно, возникает идентичность (self).

А. Тэшвел [19] тоже рассматривает идентичность как результат процесса идентификации. Процесс этот многонаправленный, основанный на отождествлении человеком себя одновременно с несколькими социальными группами. Одна из таких групп наиболее значима. Мы можем предположить, что такой значимой группой для человека может выступать профессиональное сообщество, а процесс идентификации с ним приведет к формированию профессиональной идентичности.

Проблема идентичности является одной из центральной в работах Э. Эриксона [21; 22] – представителя психоаналитического направления.

Э. Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, фактически до самой смерти человека. Влияют на этот процесс не только родители, но и друзья, работа, общество в целом. Этот процесс Эриксон назвал формированием идентичности. Он выделил восемь основных периодов в развитии идентичности. Каждый период позволяет формировать противоположные качества и черты характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Основное внимание Эриксон уделял подростковому и юношескому периодам, которые сопровождаются изменением образа собственного «Я». Кризис идентичности «ролевое смешение» (неспособность выбрать карьеру, продолжить образование), происходящий в этот период, является основной личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. В период кризиса молодые люди напряженно решают вопросы: «Что я собой представляю?», «Куда я иду?». Им часто недостает представления о своей собственной социальной роли. Разрешение кризисов на каждой стадии развития приводит к обретению той или иной идентичности. Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и служит осознанное чувство цельности, идентичности.

Э. Эриксон определяет идентичность как «закрывающее человека психологической энергией субъективное чувство непрерывной самотождественности» [22]. Согласно этому положению, существует три формы идентичности: внешне обусловленная, возникающая под влиянием условий, которые отдельно человек не создает (расовая, половая, национальная, возрастная принадлежность); приобретенная (достижение собственных усилий); заимствованная (выполнение ролей в ходе развития).

Структура личности, по Э. Эриксону, включает: Эго-идентичность, групповую идентичность и психосоциальную идентичность. «Чувство Эго-идентичности представляет собой возросшую уверенность индивида в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность (психологическое значение эго) согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими» [2].

Процесс становления идентичности протекает в сфере бессознательного, так считает Э. Эриксон. Этот процесс характеризуется им как динамический, кристаллизующий представления о себе, что служит основой для постоянного расширения самосознания и самопознания.

Для изучения профессиональной идентичности интересны работы Дж. Марсиа [3], в которых были экспериментально проверены многие положения Э. Эриксона. Им было выделено четыре статуса Эго-идентичности: диффузия идентичности, преждевременная идентичность, мораторий, достижения идентичности, которые можно рассматривать как различные стадии идентификации. Диффузная идентичность характеризуется «отсутствием обязательств». На этой стадии человек не имеет заветной

мечты, но может переживать или не переживать кризис.

Преждевременная идентичность характеризуется тем, что у людей на этой стадии рано формируются цели, ценности, убеждения за счет самостоятельного поиска и выбора, в результате идентификации с родителями или с другими значимыми людьми. Человек принимает решения, не переживая кризиса.

На стадии моратория человек переживает кризис. Чтобы пережить его, он находится в постоянном поиске информации, не может принять решения.

На последней стадии, стадии достижения идентичности, человек пережил кризис, может принимать определенные решения в отношении жизненных целей и планов.

Эти стадии показывают развитие процесса идентичности.

Рассматривая проблему идентичности, Э. Эриксон и Дж. Марсиа основное внимание уделяют механизмам становления идентичности в условиях развития самой личности и ее окружения.

Д. Бьюдженталь [6], ученый экзистенциально-гуманистической психологии, различает два вида идентичности: идентичность, привязанная к прошлому, которая может привести к застою и повторяемости в жизни, и процессуальная идентичность, является живой в настоящий момент и способна к изменению.

В современной западной психологии идентичность рассматривалась в работах Х. Тэджфела, Дж. Тэрнера, Р. Дженкинса, У. Дойса, Т. Девоса, Ж. Дешампа, Г. Брейкуэлла. В их работах идентичность представлялась в двух аспектах: социальном и личностном. Идентичность определяется в сфере сущего, социального, отражает «психосоциальную тождественность» с людьми, с какой-либо социальной общностью, социальной ролью, группой, со своими потребностями и ценностями.

В современной психологии известны другие взгляды на понимание идентичности.

А. Адлер в своей теории об индивидуальности рассматривает идентичность как единство личности в каждом человеке. Каждый индивид представляет собой одновременно единство личности и индивидуальный стиль выражения этого единства [5, с. 18-19].

Интересным нам кажется подход к проблеме идентичности современного психолога А. А. Кроника [13]. Он рассматривает идентичность как раскрытие человеком субъективной картины жизненного пути.

В этом понятии А. А. Кроник выделил четыре основных момента: субъективная картина жизненного пути развернута во времени, является важнейшей характеристикой самосознания, фиксирует главные события жизненного пути, в ней отражены вехи социального и индивидуального развития. Через эти моменты и раскрывается процесс становления идентичности как динамический.

Л. М. Путилова [18] рассматривает идентичность на диалектическом уровне и предполагает наличие двух видов идентичности: формальной и реальной. Реальная идентичность присуща только эмпирическим объектам и имеет разные формы.

М. В. Заковоротная определяет идентичность как «многомерный процесс в человеческом становлении, исследование которого совмещает социальные, психологические, культурологические, биологические аспекты. Идентичность – модель жизни, позволяющая разделить «Я» и окружающий мир, определить соотношение внутреннего и внешнего для человека, конечного и бесконечного, адаптации и самозащиты, упорядочить разнообразие в целях самореализации и самоописания» [9, с. 12]. М. В. Заковоротная утверждает, что доминирующим в развитии человека является социальный аспект. Исходное и в то же время самое позднее условие самоопределения – самостоятельный выбор целей, ценностей в жизни. М. В. Заковоротная определяет необходимые условия становления коллективной идентичности. Фундаментом ее становятся первичные социальные связи, общий опыт, общий доступ к информации [9, с. 25-28].

Другая группа ученых, занимающаяся изучением профессиональной идентичности, склоняется к тому, что в основе должна быть заложена профессиональная деятельность. Например, у Е. А. Климова [11] «профессиональная идентичность» – это свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний – поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество, *ощущение своей значимости, неповторимости*. Мы считаем, что профессиональная идентичность не может рассматриваться только в деятельности, так как это конечный результат.

Интересным, на наш взгляд, является подход к понятию «профессиональная идентичность» у Н. Л. Ивановой и Е. В. Коневой [10]. Профессиональную идентичность они рассматривают как форму проявления самосознания личности, в которой прижизненно в ходе взаимодействия с другими, с группами, с обществом конструируется индивидуальное знание собственной принадлежности к отдельным профессиональным общностям. Соответственно этому знанию у индивида формируется определенная система ценностей, форм поведения, а также определенные элементы мотивационной структуры. В этом определении подчеркивается важность социального самоопределения, но недостаточно рассмотрена когнитивная составляющая профессиональной идентичности. По мнению Д. Н. Завалишиной: «Никакая профессиональная деятельность и личностные образования невозможны без когнитивной активности субъекта, направленной как на познание профессионального мира, так и на самопознание» [8, с. 105]. В. В. Кольтинова [12], анализируя процесс профессионального становления в стенах вуза будущих специалистов, тоже отмечает потребность в более широком рассмотрении когнитивной стороны про-

фессиональной идентичности, которая является наиболее важной в процессе формирования профессиональной идентичности.

Е. П. Ермолаева [7] исходит из того, что профессиональная идентичность выступает как функция самотождества личности в профессиональной сфере, которая в наибольшей степени проявляется в обществах и у личностей с ведущей ориентацией на профессиональный труд.

По мнению, Л. Б. Шнейдер [20], профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии. Человек понимает свою профессию, принимает себя в профессии, умеет хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции. В этом определении, на наш взгляд, подразумевается наличие когнитивного контекста профессиональной идентичности, без которого невозможно «понимание своей профессии», но отсутствуют определенные элементы мотивационной структуры и ценностной, согласно которой у индивида формируется определенная система ценностей.

В работах Ю. П. Поваренкова [16; 17] понятие «профессиональная идентичность» является конкретизацией понятия «личностная идентичность» применительно к содержанию и условиям профессионального становления личности. Это вызвано тем, что профессиональное становление личности является ведущей формой развития, формирования идентичности. Такая точка зрения возникает потому, что идентичность – это личностное образование, и потому, что недостаточно материалов в отечественной литературе о сути социальной идентичности. *Профессиональная идентичность* связана с определенным групповым членством. Профессионализация основана на осознании собственных профессионально важных качеств, поэтому профессиональная и личностная идентичность – явления одного порядка, в связи с этим профессиональная идентичность не может быть подвидом личностной идентичности.

Критерий профессиональной идентичности характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала. Профессиональная идентичность оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой. Профессиональная идентификация человека профессии происходит путем соотношения интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной Я-концепцией.

Профессиональная идентичность требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения и принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы.

На наш взгляд, формирование профессиональной идентичности можно рассматривать как процесс, который представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Процесс формирования профессиональной идентичности

Формирование профессиональной идентичности начинается с самоопределения. Самоопределением человек решает проблему своей личностной определенности.

В. Н. Петрова рассматривает самоопределение как один из существенных этапов развития личности, поэтому изучение проблем становления и развития самоопределения представляет особый интерес. Самоопределение начинается в конце периода обучения в школе, когда перед выпускниками возникает необходимость решать проблему своего будущего, самостоятельно ставить перед собой цели и разрабатывать пути их достижения [15, с. 141]. Самоопределение – это определение личностью собственной позиции в проблемной ситуации.

Для старшеклассников особую актуальность приобретают фундаментальные задачи социального, личностного и профессионального самоопределения как определения себя и своего места во взрослом мире. Д. А. Леонтьев тоже отмечает, что первым, так называемым нормативным, вынужденным самоопределением, является профессиональное [14].

В нашем понимании профессиональное самоопределение – это продолжительный процесс внутреннего поиска человеком «своей профессии», формирование для себя профессиональных позиций, перспектив, жизненных планов и целей.

В процессе самоопределения личность приобретает готовность к учебной, познавательной, теоретической деятельности, которая главным образом заполняет ее жизнь. Основная цель теоретического обучения заключается в формировании у обучаемого правильного понимания сущности предстоящей деятельности и усвоение им необходимых знаний. Теоретическое обучение сочетается

или сменяется практической подготовкой, то есть собственно процессом тренировки, нацеленным на формирование необходимой системы профессиональных умений и навыков. Обучение в вузе является для молодого человека новой социальной средой, формированием социальной зрелости в плане приобретения новых коммуникативных навыков. Именно в процессе обучения, через творческую познавательную активность, приобретая необходимые специальные знания и умения, будущий специалист готов к профессиональной деятельности.

Содержание обновленной системы высшего образования направлено, прежде всего на становление профессионального «Я», без учета сложностей, возникающих у студентов в осознании себя в целом, в самосознании собственной личности, то есть в выявлении своей социальной ценности, смысла бытия, формирования представления о своем прошлом, настоящем и будущем.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. Профессиональная деятельность человека задает дальнейшее направление развитию его личности. Процесс адаптации к требованиям трудовой деятельности представляет собой идентификацию личности с профессией, формирование у нее профессиональной идентичности.

По нашему мнению, в процессе достижения результата профессиональной идентичности личность проходит следующие стадии профессионального роста:

1. Постановка профессиональных целей.
2. Овладение всеми трудовыми функциями.
3. Определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них.

4. Соответствие человека и профессии.

Если результат профессиональной идентичности не достигнут, происходит дальнейшее самоопределение.

Таким образом, в нашем понимании, профессиональная идентичность – это формирование процесса профессионального самоопределения, обучения, приобретения специальных знаний, умений, процесс адаптации к требованиям профессиональной деятельности, проявляющиеся в осознании себя представителем определенной профессии.

Литература

1. Cooley, C. H. Human and the Social Order / C. H. Cooley. – N. Y., 1924. – 184 p.
2. Erikson, E. H. Childhood and society (2 nded) / E. H. Erikson. – New York: Norton, 1963. – 261 p.
3. Marsia, S. E. Identity in adolescence / S. E. Marsia // Adelson S (ed) Hand book of adolescent psychology. – N. Y.: Sohn wiley, 1980.
4. Mead, G. Geist, Identitat und Gesellschaft / G. Mead. – Mit Linleitung herausgegeben von Gh. Morris.
5. Адлер, А. Практика и теория индивидуальности [Текст] / А. Адлер. – М., 1993.
6. Бьюдженталь, Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии [Текст] / Д. Бьюдженталь. – М., 1998. – 336 с.
7. Ермолаева, Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) [Текст] / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51 – 59.
8. Завалишина, Д. Н. Способы идентификации человека с профессией [Текст] / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. – М.; Ярославль, 2001. – С. 104 – 128.
9. Заковоротная, М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты [Текст] / М. В. Заковоротная: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
10. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство [Текст] / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148 – 157.
11. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1995.
12. Кольтинова, В. В. Организация содержания психолого-педагогических дисциплин для студентов АФК с учетом механизмов их профессионализации [Текст] / В. В. Кольтинова // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11-12.
13. Кроник, А. П. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции [Текст] / А. П. Кроник: дис. ... д-ра психол. наук – М., 1994.
14. Леонтьев, Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ: сер. 14, «Психология». – 1990. – № 3.
15. Петрова, В. Н. Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации [Текст] / В. Н. Петрова // Сибирский психологический журнал. – 2003. – № 18. – С. 140 – 143.
16. Поваренков, Ю. П. Формирование профессиональной идентичности: (на материале деятельности учителя) [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 1-2. – С. 79 – 85.
17. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль, 2000.
18. Путилова, Л. М. Сущность самопознания в опыте ментальной идентификации: (в контексте философской антропологии) [Текст] / Л. М. Путилова: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1999.
19. Тэшфел, А. Эксперименты в вакууме [Текст] / А. Тэшфел // Современная зарубежная социальная психология; / под ред. Г. А. Андреевой и др. – М., 1984. – С. 224 – 229.
20. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления [Текст] / Л. Б. Шнейдер: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001.
21. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб., 1996. – 592 с.
22. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М., 1996.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.422

**МОНИТОРИНГ
КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ**
Л. М. Булдыгина

Готовность общественного и индивидуального сознания к переменам во всех сферах жизни общества, к участию в них и принятию нового как ценности, является условием общественного прогресса. Взамен традиционной теории экономического роста на первый план выступает теория развития человеческого потенциала, которая ориентирована на повышение качества жизни, расширение возможностей человека во всех областях. Именно развитие человеческого потенциала сегодня берется за основу оценки уровня развития той или иной страны. Критериями оценки являются: продолжительность жизни, уровень образования, валовой внутренний продукт. Ученые (Раджа Рой Сингх, Ж. Аллак, Е. Д. Руткевич, П. Бергер, Т. Лукман, Г. Риккерт, Г. Е. Зборовский) доказывают, что прогресс общества может быть обеспечен, в первую очередь, повышением качества образования. Так, директор международного института планирования образования при ЮНЕСКО Жак Аллак признает, что успех государства зависит от качества образования, повышение которого является вкладом в будущее, соответственно все страны в той или иной мере в той или иной степени стремятся к повышению качества образования. По мнению Ж. Аллака, именно образование оказывает решающее влияние на социальный прогресс и продуктивность экономики, играет ключевую роль в технологических преобразованиях, улучшает взаимоотношения между человеком и социальной и природной окружающей средой. Отличительной чертой современного мира являются динамичные взаимосвязанные изменения во всех сферах жизни общества. Ситуация в России, как отмечает В. Н. Иванов, осложняется тем, что существует глубокое противоречие между количеством, качеством и масштабностью социальных проблем и отсталостью интеллектуальных ресурсов и архаичностью управленческих решений, принимаемых на пути их преодоления.

Новый взгляд исследователей на современность определяет видение места и роли человека как активного субъекта, имеющего возможность преобразовывать социальную действительность, задавать новые направления развития общества. Такой взгляд на человека и общество способствует актуализации проблемы совершенствования профессионализма педагогов, так как повышение качества образования и реализация его важнейших задач невозможно осуществить без привлечения и разработки адекватных средств, способствующих профессиональному развитию педагогов. Поэтому в качестве приоритетной задачи современного образова-

ния выступает необходимость научить специалиста самостоятельно взаимодействовать с постоянно развивающимся миром профессионального труда, соответствовать постоянным изменениям в сфере труда, которые выражаются в усложнении профессиональных задач, требующих творческого подхода к их решению.

Проблема профессионального развития педагогов всегда была актуальной, ей посвящен ряд исследований К. А. Абульхановой-Славской, С. Г. Вершловского, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Сластенина и др. Исследователи напрямую проводят взаимосвязь между качеством образования и профессионализмом педагогических работников. Вопросы, связанные с профессиональным развитием педагогов, приобретают особую значимость в современных условиях в связи тем, что в настоящее время проблема профессионального развития анализируется исследователями прежде всего с позиций требований современного социального развития.

Проблема разработки эффективных средств управления профессиональным развитием педагогов приобретает особую значимость в современных, постоянно меняющихся условиях, поскольку эффективность профессионального развития педагогов не поддается в полной мере количественной оценке. Трудности заключаются как в выявлении причин, способствующих снижению эффективности процесса профессионального развития педагогов, так и в определении динамики его развития. Недостаточно полное представление о состоянии профессионализма учителя, размытость поставленных целей, субъективная оценка степени, направлений и причин отклонения в профессиональном развитии педагога в конечном итоге приводит, к снижению качества образования.

Одним из наиболее объективных средств оценки и развития образовательных процессов сегодня выступает мониторинг, который способен не только выявить существующие проблемы в состоянии объекта, но и обозначить их реальные причины и тенденции развития с целью корректировки, обозначения приоритетных направлений и прогнозирования в развитии данных процессов. Процессы, протекающие в образовании, весьма многообразны. Особенностью этих процессов является тот факт, что не все из них поддаются традиционному измерению через количественные показатели, как, например, общая успеваемость учащихся, сведения о кадровом составе образовательного учреждения, результаты итоговой аттестации выпускников и др.

Сегодня поиск оптимальных путей управления профессиональным развитием педагогов реализуется в рамках разнообразных подходов профессионального развития педагогов как концептуальных (акмеологический, аксиологический, антропоцентрированный и др.), определяющих содержательную сторону данного процесса, так и в инструментальных (диагностический, квалиметрический), в большей степени ориентированных на процессуальную сторону управления профессиональным развитием педагогов. Однако все чаще исследователи рассматривают мониторинг наиболее объективным средством управления. Авторы указывают на его объективность и технологичность в процессе управления. Кроме того, мы полагаем, что особенностью мониторинга является то, что он не только дает возможность использования вышеуказанных подходов, но и их интеграции.

Мониторинг впервые появился в смежных сферах деятельности – экологии и социологии, и лишь в восьмидесятые годы двадцатого века стал использоваться в педагогической практике. Теоретическое обоснование использования мониторинга появилось гораздо позднее, десять лет спустя. В 90-е гг. исследование проблемы, связанной с использованием мониторинга в образовании, проводилось А. С. Белкиным, А. Н. Майоровым, В. А. Кальней, С. В. Шишовым, В. Н. Беспалько и др. Суть мониторинга заключается в длительном и непрерывном изучении объекта, системы и протекающих в ней процессов и целенаправленном, согласованном и своевременном воздействии на них. Как правило, мониторинг проводится с целью выявления динамики развития объекта или системы по фиксированным критериям и показателям. Эффективность мониторинга как средства, позволяющего управлять процессами, заключается в том, что он нацелен на обнаружение и фиксацию отклонений в состоянии и развитии объекта, а также на выявление как положительных, так и отрицательных тенденций в его развитии.

В литературе рассматривается возможность использования мониторинга относительно процесса профессионального развития педагогов. Однако исследователи отмечают, что организация мониторинга затрудняется спецификой условий, в которых осуществляется профессиональное развитие педагогов. Речь идет о системе постдипломного образования, то есть об образовании, не связанном с профессиональной подготовкой педагогов в специальных учебных заведениях. Так, С. Г. Вершловский, определяя мониторинг образовательной деятельности педагогов как важную составляющую общей системы постдипломного образования, указывает на то, что мониторинг в сфере постдипломного образования педагогов приобретает свои, особые черты. Если в системе школьного и высшего профессионального образования эффективность мониторинга определяется корректностью заданных стандартов и норм, то в системе постдипломного образования оценка качества, по мнению С. Г. Вершловского, основывается на соотнесении результатов с целями

конкретной курсовой подготовки и «миром» мнений обучающихся о ее эффективности [5, с. 4].

М. Д. Матюшкина отмечает, что основной трудностью осуществления мониторинга в системе постдипломного образования является проблема большой неоднородности контингента, осуществляющего совершенствование профессионализма в системе дополнительного профессионального образования [5, с. 4]. В системе среднего образования, по мнению М. Д. Матюшкиной, «традиционно на первом месте стоит оценка качеств учащегося, то есть его знаний, умений, навыков, приобретенных в данном образовательном учреждении, а уже через эти показатели происходит оценка самого образовательного учреждения». Автор считает, что такая традиция базируется на том, что исходный уровень учащихся для сравнимых образовательных учреждений примерно одинаков и существуют определенные нормы (стандарты), в то время как учреждения дополнительного профессионального образования характеризует большой разброс исходного уровня слушателей, представлено разнообразие курсов по тематике, продолжительности, формам учебной работы, частые изменения в содержании курсов, что затрудняет поиск сопоставительных норм.

Поэтому, обобщая опыт осуществления мониторинговых исследований в Санкт-Петербургском государственном университете педагогического мастерства, автор отмечает, что в данном случае мониторинговые исследования проводятся непосредственно в период прохождения курсов повышения квалификации для того, чтобы отследить эффективность мероприятий по совершенствованию профессионализма. Мониторинговое исследование включает в себя проведение анкетирования образовательных потребностей педагогов, повышающих профессиональную квалификацию и оценку слушателями курсов. Оценка слушателями курсов проводится по следующим позициям:

- оценка учебного процесса по его организации, содержания курсов и методике преподавания;
- оценка характера отношений между преподавателями и слушателями.

По мнению автора, данный алгоритм в осуществлении мониторинга представляет собой образец научно-исследовательского подхода к данным мониторинга и в то же время образец того, как мониторинг может быть использован для формирования образовательной политики в определенной профессиональной сфере [5, с. 124].

Несмотря на преимущества этого опыта, возникает вопрос, возможно ли объективно не только проводить мониторинг прохождения педагогами курсов и других мероприятий, но и осуществлять управление процессами профессионального развития педагогов с позиций мониторингового подхода, которое предполагает, как нами было определено выше, воздействие на объект?

Трудности управления как воздействия на объект мониторинга заключаются как в выявлении причин, способствующих снижению эффективно-

сти функционирования системы, так и в определении динамики развития объектов образовательной системы. Недостаточно полное представление об этих объектах, которыми, например, могут быть профессионализм учителя, инновационные процессы, обученность и воспитанность учащихся, эффективность методической работы, удовлетворенность образовательных потребностей учащихся, приводит к отсутствию обратной связи, осведомляющей о соответствии фактических результатов деятельности образовательной системы ее конечным целям. В свою очередь, размытость поставленных целей, субъективная оценка степени, направлений и причин отклонения объекта мониторинга, в конечном итоге приводит к снижению качества образования.

В этой связи считаем необходимым, остановиться на определении понятия «объект» мониторинга и его особенностях.

Под объектом мониторинга мы понимаем процесс или явление, подлежащее отслеживанию динамики его развития в ходе реализации мониторинга. Объекты мониторинга динамичны, находятся в постоянном развитии. Реализация мониторинга предполагает организацию постоянного слежения за объектом. Мера постоянства определяется устойчивостью показателей объекта и его ресурсными возможностями. Организация слежения предусматривает отбор обоснованных показателей и определяется путем непосредственного измерения или описания параметров объекта.

Выделение объекта мониторинга зависит от актуальности существующей проблемы, требующей длительного наблюдения с целью ее разрешения. В психолого-педагогической литературе объекты мониторинга рассматриваются в зависимости от направленности мониторинга.

Объектом управления с позиций мониторингового подхода выступает объект мониторинга, на который осуществляется воздействие через планирование, организацию деятельности по его совершенствованию и корректировку в случае обнаружения отклонений и негативных тенденций в его развитии.

Осознание профессионального развития педагогов как объекта управления с позиций осуществления мониторингового подхода требует осуществления воздействий в системе, направленных на объект.

Исследование проблемы профессионального развития педагогов в реализации мониторинга к управлению профессиональным развитием педагогов, в первую очередь, предполагает выделение критериев и показателей профессионализма педагогов. Достижение эффективности в процессе профессионального развития педагогов во многом затрудняется из-за неразработанности системы критериев и показателей оценки уровня профессионализма педагогов, так как при отсутствии или недостаточной разработанности качественных параметров мониторинг теряет свою объективность и является лишь статистикой.

Эффективность проведения мониторинга будет зависеть от того, насколько корректно заданы критерии и показатели.

Мы выделили следующие группы критериев профессионализма педагогов:

1. Внутренняя группа критериев:

а) количественные критерии: квалификация педагогов, число педагогов, повысивших свою квалификацию (для обобщенных данных), участие и достижения педагогов в профессиональных конкурсах;

б) качественные критерии: показатели профессионализма педагогов педагогическая компетентность, педагогическое мастерство, профессионально значимые качества личности, индивидуальный имидж педагога, мотивы профессионального развития; образовательные потребности педагогов.

2. Внешняя группа критериев: уровень обученности учащихся, оценка качества образования родителями и учениками.

В соответствии с выделенными критериями, мы можем утверждать, что результаты реализации мониторингового подхода могут быть прямыми и опосредованными. В связи с тем, что для нас важным является определение эффективности управления профессиональным развитием педагогов, нами были разработаны следующие критерии, позволяющие отследить эффективность реализации мониторингового подхода к профессиональному развитию педагогов:

- рост удовлетворенности образовательных потребностей педагогов;
- положительная динамика в показателях профессионализма;
- положительная динамика в творческих достижениях педагогов;
- рост мотивации педагогов к самообразованию.

Соответственно, осознание профессионального развития педагогов как объекта мониторинга с позиций осуществления мониторингового подхода требует осуществления действий в системе, направленных на объект, предполагающих:

1. Определение критериев и показателей:

- характеризующих исходное состояние профессионализма педагогов до осуществления деятельности по совершенствованию профессионализма;
- позволяющих отследить динамику совершенствования профессионализма в процессе работы над совершенствованием профессионализма.

2. Измерение (диагностику) уровня профессионализма педагога в течение всего периода работы по совершенствованию профессионализма.

3. Выделение проблем и затруднений в состоянии и процессе совершенствования профессионализма педагогов.

4. Разработка рекомендаций педагогам на основе выявленных проблем и затруднений.

5. Проведение корректировки.

6. Повторное измерение уровня профессионализма педагогов по критериям и показателям и

сравнение их в динамике с исходными данными по результатам первого измерения.

Эти действия могут продолжаться бесконечно, поскольку направлены на длительное отслеживание профессионального развития педагогов. Важным является соблюдение последовательности в этих действиях и обязательное выполнение каждого из них.

Необходимым условием реализации мониторингового подхода к управлению профессиональным развитием педагогов, на наш взгляд, является программа мониторингового исследования. Прежде чем остановиться на определении программы мониторингового исследования, поясним, что под мониторинговым исследованием мы понимаем систему циклично повторяющихся теоретических и эмпирических процедур, способствующих получению нового знания об исследуемом объекте в целях выделения тенденций и прогнозирования развития объекта для принятия управленческих решений.

Под программой мониторингового исследования мы понимаем научно-методический документ, в котором содержатся методологические, методические и процедурные основы исследования объекта. Программа мониторингового исследования – это, по существу, и есть теория и методология конкретного исследования отдельного объекта или явления. Иными словами, программа мониторингового исследования представляет собой заранее спроектированный процесс, нацеленный на достижение четко фиксированного результата: в данном случае это будет достижение более высокого уровня профессионализма педагогами.

По мере составления программы решаются проблемы выбора объекта, определения цели мониторингового исследования, разрабатываются конкретные методики сбора, обработки и анализа данных, проблемы научной интерпретации данных. В соответствии со своим назначением программа мониторингового исследования выполняет три функции: методологическую, методическую и организационную:

- методологическая функция программы состоит в том, что программа позволяет: определить проблему, для решения которой проводится исследование; сформулировать цели и задачи исследования; зафиксировать исходное представление об изучаемом объекте: установить отношение данного исследования к ранее выполненным или параллельно выполняемым исследованиям по аналогичным проблемам;
- методическая функция программы состоит в том, что программа позволяет разработать общий логический план исследования, на основе которого осуществляется цикл исследования: теория – факты – теория. Кроме того, методическая функция показывает, как использовать методы сбора и анализа информации, позволяет разработать процедуру исследования, проводить сравнительный анализ полученных результатов аналогичных исследований;

- организационная функция обеспечивает разработку четкой системы разделения системы труда между членами исследовательского коллектива, облегчает контроль за ходом исследования. Поэтому ее можно рассматривать как предвосхищение будущих событий путем целенаправленного отбора способов, средств диагностики. При этом программа мониторингового исследования строится на принципах конкретности и измеримости, реалистичности, гибкости и комплексности. Это позволяет контролировать и проектировать этапы выполнения программы и судить о том, в какой степени решены поставленные задачи.

Системность программы мониторинга определяется взаимосвязанными разделами (блоками), характеризующими ключевые этапы в реализации мониторингового подхода. Отбор компонентов этой программы не носит случайный характер и ориентирован на цель ее создания, то есть достижение более высокого уровня профессионализма.

Определение цели и задач является важной составляющей в реализации программы мониторингового исследования. В наиболее общем смысле мониторинг осуществляется с целью выявления динамики развития объекта по фиксированным критериям и показателям. Соответственно, его задачами являются:

- обнаружение и фиксация отклонений в состоянии и развитии объекта;
- выявление как положительных, так и отрицательных тенденций в состоянии и развитии объекта;
- создать механизм корректировки развития объекта в соответствии с полученными результатами.

Как правило, эти задачи конкретизируются в зависимости от объекта мониторинга.

Создавая программу мониторингового исследования профессионального развития педагогов, мы были ориентированы на решение следующих задач:

1. Объективное определение исходного уровня профессионализма педагогов, в связи с этим – выбор наиболее оптимальных критериев и уровней профессионализма педагогов, учитывая, что основным критерием совершенствования профессионализма является положительная динамика в критериях профессионализма, на основании чего возможна объективная оценка эффективности данного процесса.

2. Решение проблем личностно-ориентированной направленности процесса совершенствования профессионализма педагогов в зависимости от их личных затруднений в профессиональной деятельности, образовательных потребностей, педагогического стажа, интересов и исходного уровня профессионализма.

3. Создание необходимых условий для достижения каждым педагогом необходимого уровня профессионализма и дальнейшее профессиональное совершенствование.

Разрабатывая программу мониторингового исследования совершенствования профессионализма педагогов, мы исходили из того, что ее предназначением является решение вышеуказанных задач, что позволило нам определить структуру программы, которая, на наш взгляд, состоит из разделов (блоков).

Информационный блок представляет подготовительный этап мониторинга, который включает актуализацию выбора объекта мониторинга, определение ключевых понятий, в частности, понятие «профессионализм» и составляющих его компонентов. Мы считаем, что выделение ключевых понятий в программе мониторинга является обязательным, так как определение единого подхода к ключевым понятиям определяет и дальнейшие процедуры проведения мониторингового исследования.

Блок проведения мониторинга содержит этапы осуществления мониторинга в следующей последовательности:

- 1) цель, задачи;
- 2) определение критериев и показателей объекта, в данном случае, – совершенствования профессионализма педагогов;
- 3) диагностический (инструментарий, используемый для сбора информации, методики, анкеты и др.);
- 4) аналитический;
- 5) корректировочный;
- 6) итоговый (включающий в себя выводы и рекомендации по проблеме).

Таким образом, все этапы написания и реализации мониторинговой программы (сбор информации – обработка информации – анализ – прогноз – планы действий – реализация – контроль) применительно к процессу совершенствования профессионализма педагогов можно определить посредством вопросов:

1. Каков исходный уровень профессионализма педагога?
2. Какие компоненты профессионализма являются наиболее сильными?
3. Какие компоненты профессионализма недостаточно развиты и необходимо осуществить какую-то деятельность по их развитию?
4. Какими способами возможно достичь более высокого уровня профессионализма?
5. Какова будет динамика в совершенствовании профессионализма, если мы используем тот или иной вариант действий?
6. Как мы узнаем, достигнуты ли задачи совершенствования профессионализма?

Программа составлена таким образом, что позволяет осуществлять ее как на индивидуальном, так и на групповом уровне (в школе, в районе, в городе). Имея сопоставимые из года в год результаты диагностики педагогов с применением самооценки и экспертной оценки, можно с уверенностью говорить об объективности полученных результатов.

Напомним, что для нашего исследования важно понимание мониторинга как системы, позволяющей

последовательно и технологично реализовать поставленные цели. Достижение цели осуществляется в том, чтобы по заранее определенным критериям и показателям отслеживать и фиксировать динамику процессов.

В процессе внедрения программы в практику мы исходили из того, что в программе заложен алгоритм изучения состояния профессионализма педагогов и целенаправленного, согласованного воздействия на процесс совершенствования профессионализма. При этом, на наш взгляд, воздействие может реализовываться как прямым, так и косвенным путем. Так, прямое воздействие направлено непосредственно на процесс профессионального развития путем выполнения заданных нормативных предписаний или указаний педагогам. Так, например, прямое управление может быть реализовано через контроль профессиональной деятельности педагогов, а также предписания административного характера в выборе педагогами содержания и форм мероприятий по профессиональному развитию, инспектирование, аттестацию педагогов. Сюда мы бы отнесли и применение группы стимулов морального поощрения или принуждения как отрицательного характера (например предупреждение, замечание, выговор и т. д.) и, напротив, благодарности, почетные звания и грамоты, правительственные награды, поскольку они носят характер административного воздействия. Здесь мы опираемся на теорию С. Л. Рубинштейна и Л. М. Митиной о наличии пассивной и активной моделей профессионального развития. Напомним, что пассивная модель профессионального развития педагогов заключается в том, что педагог ориентируется в основном на выполнение заданных предписаний. Кроме того, Ю. П. Поваренков в своих исследованиях доказал, что реализация пассивной модели является первым этапом профессионального развития, когда ведущая роль в структуре ситуации отводится профессиональным требованиям, то есть в большей степени на начальных этапах самостоятельной профессиональной деятельности [4, с. 85].

Косвенное воздействие связано с опосредованным управлением. Исходя из отмеченного выше, мы относим косвенное воздействие к активной модели управления профессиональным развитием. Как отмечают авторы упомянутой нами выше теории (Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, С. Л. Рубинштейн), активная модель начинает реализовываться тогда, когда педагог принимает свое профессиональное развитие как жизненную задачу, которую необходимо решить. Следовательно, речь идет о формировании активности педагога, источниками которой являются мотивы и стимулы. В этой связи нам представляется интересной мысль В. Д. Шадрикова о том, что важным условием для стимулирования активности профессионального развития личности является «информационная основа деятельности». Под информационной основой деятельности он понимает совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные ус-

ловия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором «цель-результат» [7, с. 25-66].

Другими словами, для того чтобы активизировать педагога в процессе профессионального развития, необходимо не только выявить и изучить мотивы, движущие педагогом в своем профессиональном развитии и применить соответствующие стимулы, но и обучить педагогов постановке целей, задач, планированию, самоконтролю, принятию решения и т. д. Только при выполнении этого условия педагог сможет успешно продвигаться в своем профессиональном развитии. Это объясняется тем, что выявление и изучение мотивов педагогов и применение стимулов без обучения их элементарным навыкам самоконтроля, умения планировать, принимать взвешенные решения, ставить цель и добиваться результатов, равно как и корректировать цели в процессе достижения профессионального развития, является недостаточным для успешного профессионального развития педагога. Обучению этим навыкам педагогов и способствует косвенное воздействие, или управление, что и заложено в программе мониторингового исследования.

Косвенное управление предусматривает создание благоприятной образовательной среды для профессионального развития педагогов, которая оказывает, с одной стороны, стимулирующее воздействие, мобилизует интеллектуальный, организационный потенциал, с другой – придает поиску решений в своем профессиональном развитии творческий, инновационный характер.

То есть, в данном случае, реализация программы носит стимулирующий характер: знакомство педагога с результатами мониторинга побуждает его к достижению поставленных целей без прямого внешнего воздействия. По мере реализации программы педагоги учатся формулировать и переформулировать цели и задачи в своем профессиональном развитии, определяться в выборе содержания и форм профессионального развития, анализировать и давать оценку своим действиям и уровню профессионального развития.

Основным требованием при проведении мониторингового исследования является взаимодействие его участников, которое предусматривает установление четких границ взаимодействия каждого специалиста, единство, взаимопроникновение и согласованность действий всех участников. Поэтому нами было разработано «Положение о мониторинговой группе образовательного учреждения». Данное положение регламентирует деятельность группы, которая осуществляет реализацию программы мониторинга, то есть проводит мониторинговое исследование.

Мы считаем необходимым отметить, что с окончанием этого этапа работа над профессиональным развитием педагога не заканчивается. Подведение итогов предполагает не только определение достигнутых результатов, но и открывает новые проблемы, а следовательно, новые перспективы работы.

Основное преимущество разработки программы мониторингового исследования, на наш взгляд, заключается в том, что проведение мониторингового исследования в соответствии с программой позволит исключить стихийность и разовость в его проведении, позволит не только последовательное проведение всех этапов мониторинга, но и проведение промежуточного контроля. На наш взгляд, разработка программы мониторинга позволит не только спланировать, но и реализовать мониторинговый подход в повышении эффективности совершенствования профессионализма педагогических работников.

Литература

1. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
2. Никитин, Э. М. Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования [Текст] / Э. М. Никитин – М., 1994. – 129 с.
3. Новиков, А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования [Текст] / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11 – 14.
4. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления личности человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
5. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: научно-методическое пособие [Текст] / под общ. ред. С. Г. Вершловского – СПб.: Специальная литература, 2003. – 239 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
7. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 1982.
8. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
9. Ядов, В. А. Социологическое исследование личности: методология, программы, методы [Текст] / В. А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 248 с.

УДК 331.101.1:159.9:331.4

**ДИСЦИПЛИНА «ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА»
КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА****З. В. Крецан**

Изучение курса «Инженерная психология и эргономика» для специалистов-психологов связано с возрастающей в современных социально-экономических условиях ролью человека как субъекта труда и управления. Человек несет ответственность за эффективную работу всей технической системы, и допущенная им ошибка может привести к очень тяжелым последствиям.

Изучение и проектирование систем «человек–техника», «человек – техника – среда» создали необходимые предпосылки для объединения технических дисциплин и наук о человеке и его трудовой деятельности, обусловили появление новых исследовательских задач. Эти задачи связаны:

- с описанием характеристик (восприятие информации, память, принятие решений, исследование движений и других эффекторных процессов, проблема мотивации, готовность к деятельности, стресс, коллективная деятельность операторов) человека как компонента автоматизированной системы. С точки зрения обеспечения эффективности деятельности человека, важны такие факторы, как утомление, монотонность операций, перцептивная и интеллектуальная нагрузки, условия работы, физические факторы окружающей среды, биомеханические и физиологические факторы;
- с проектированием новых средств деятельности, относящихся к обеспечению взаимодействия человека и машины. К таким средствам относят визуальные и слуховые индикаторы, органы управления, специальные входные системы ЭВМ, новые инструменты и приборы;
- с распределением функций между оператором и машиной, с организацией рабочего процесса, а также с задачами подготовки, тренировки и отбора операторов.

Особенности этих процессов рассматриваются при изучении курса «Инженерная психология и эргономика».

Название «эргономика» было выбрано в связи с тем, что новая область знаний не принадлежала полностью ни к одной из известных наук. Для обозначения новой научной области был использован термин «эргономика», впервые предложенный еще в 1857 г. польским естествоиспытателем Войтехом Ястшембовским, опубликовавшим работу «Очерки по эргономии, или науке о труде, основанной на закономерностях науки о природе» [1, с. 7].

В некоторых странах эта научная дисциплина имеет иные названия: в США – «Исследование человеческих факторов», в ФРГ – «Антропотехника» и др.

Эргономика (от греческих слов «ergos» – работа, действие; «nomos» – закон) – новая научная дисциплина, возникла в результате слияния двух одно-

временно действующих процессов: дифференциации и интеграции научных знаний.

Дифференциация нашла отражение в выделении эргономики из науки о трудовой деятельности человека, а интеграция – в использовании областей знаний, смежных с трудовой деятельностью человека.

Инженерная психология – область психологической науки, изучает деятельность человека в системах управления и контроля, его информационное взаимодействие с техническими устройствами этих систем.

Задачей инженерной психологии является выявление психических закономерностей деятельности человека в указанных системах с целью учета их при конструировании оборудования таких систем.

Применяя научный подход к изучению процесса труда было отмечено следующее:

учет психологических особенностей трудового процесса способствует повышению производительности промышленного труда;

- психологические тесты способностей являются хорошим средством профотбора людей, пригодных к работе с военной и промышленной техникой;
- в экспериментальной психологии все шире начали использовать точные и сложные техники эксперимента;
- переход от машин, выполняющих силовые и энергетические функции, к машинам, способным замещать психические функции, человек способствует воспроизводству и преобразованию информации и решению задач управления и контроля.

Дальнейшее развитие производства вызвало необходимость учета психологической стороны процесса труда. Поэтому были исследованы психологические свойства человека в процессе труда: восприятие, память, мышление, способность концентрировать внимание и др., а также разработаны некоторые психодиагностические методы отбора рабочей силы для реализации определенных трудовых процессов. Выполненные исследования составили следующий важный этап в становлении эргономики и способствовали все большему усовершенствованию машины для облегчения труда человека. Причиной низкой эффективности новой техники являлся не человек, который своими ошибками препятствовал её успешному применению, а сама техника, которая была создана без учета психофизиологических возможностей управляющего ею человека и во многом провоцировала его ошибки.

В конце XIX и в начале XX веков в промышленно развитых странах мира (США, Англии, Германии, Японии и др.) организовывались специаль-

ные лаборатории, кафедры и институты, изучающие влияние трудовых процессов и производственной среды на организм человека. В это время бурно развивались психология, физиология и гигиена труда. Результаты исследований этих наук нашли свое применение в промышленном производстве – например, концепция методов работы инженерного проектирования Ф. Тейлора на заводах Форда при организации конвейерного производства.

Российские ученые сформулировали в 20-30-е годы принципиально другой подход к организации труда – проектирование и создание технических средств и технологических процессов, обеспечивающих человеку нормальные условия работы, охрану труда и здоровья работающих. Они предложили создать новую научную дисциплину – эргологию (учение о работе человека) или эргонологию (учение о законах работы). Однако эта идея не была осуществлена, и СССР в области этих разработок был «успешно» отодвинут на вторые позиции в мировой эргономической науке [6,7].

К 40-м годам прошлого столетия во многих областях техники, физиологии, биологии, психологии и других наук были достигнуты успехи, использованные в годы второй мировой войны для создания оружия и сложной военной техники, в которой производительность системы «человек-машина» была ограничена возможностями человека, а не машины. Этот новый подход к решению проблем потребовал привлечения к совместной работе специалистов различного профиля: инженеров, анатомов, физиологов и психологов.

После Второй мировой войны начались работы по обобщению достигнутого опыта и применению его к решению индустриальных проблем. Важным шагом в этом направлении было образование в 1949 г. в Англии Эргономического научно-исследовательского общества. Так возникло объединение ученых смежных научных дисциплин для совместной работы по решению общих проблем в проектировании эффективной трудовой деятельности человека, использующего в процессе работы технические средства и системы [6; 7].

Научно-техническая революция способствовала развитию эргономики в США, Японии, ФРГ, Англии и других промышленно-развитых странах. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации, создание специальных ежемесячных журналов, подготовка кадров в области эргономики.

Современные исследования оценки социально-экономической эффективности внедрения эргономики подтверждают, что «эргономические мероприятия дают от 2 до 5 % повышения производительности труда». Во всем мире дизайн и эргономика считаются выгодной, прибыльной сферой приложения средств. Крупнейшая авиастроительная компания «Боинг» в США тратит на эргономические исследования и профилактику заболеваний у своих рабочих в три раза больше средств, чем на закупку «летающего» металла алюминия, привлекая к решению возникающих проблем лучших специали-

стов по физиологии труда и эргономике. На настоящем этапе практически все средние и крупные промышленные предприятия экономически развитых стран имеют в своем штате специалистов по эргономике.

В психологической литературе развитие эргономики характеризуется по десятилетиям как:

1950-е – военная эргономика;

1960-е – промышленная эргономика;

1970-е – эргономика товаров широкого потребления;

1980-е – интерфейс «человек-компьютер» и эргономика программного обеспечения;

1990-е – когнитивная и организационная эргономика [7].

В России эргономика как самостоятельная научная дисциплина начала развиваться в 50-е годы XX века. В 1972 году в Москве была проведена Международная конференция ученых и специалистов стран – членов СЭВ по вопросам эргономики, способствовавшая дальнейшему развитию и координации научных исследований и практическому внедрению их результатов в сферу производства. В 1992 году Россия была принята в Международную эргономическую ассоциацию. В настоящее время координацией работ в области эргономики занимается Всероссийский научно-исследовательский институт технической эстетики (ВНИИТЭ), созданный в 1962 г. Институт базирует свои исследования и разработки на использовании компьютерных технологий и программ, рассматривая их как современную техническую основу создания высококачественной продукции.

Основные направления деятельности ВНИИТЭ:

- фундаментальные и прикладные исследования в области теории и методики дизайна;
- освоение и внедрение современных технологий и достижений науки и техники для создания промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами;
- формирование государственной системы цвета;
- подготовка и повышение квалификации кадров в области дизайна;
- рекламно-выставочная пропаганда в области науки и новых технологий;
- обеспечение профессиональной информацией специалистов в области науки, промышленности и управления;
- редакционно-издательская и полиграфическая деятельность.

ВНИИТЭ располагает квалифицированными кадрами специалистов, обеспечивающими профессиональный уровень исследований и разработок. Институт подготавливает кадры высшей квалификации по специальностям: «Техническая эстетика» и «Эргономика».

Кроме ВНИИТЭ, ведущей научно-исследовательской организацией в России в области эргономики является Государственное унитарное предприятие «Межотраслевой центр эргономических исследований и разработок» (Эргоцентр). Эргоцентр имеет статус головной организации Ми-

нистерства экономики РФ по эргономике и базовой организации Министерства обороны РФ по военной эргономике. Организация существует с 1978 года, в свою нынешнюю форму преобразована в 1991 году.

Основными направлениями работ являются:

- организация эргономических исследований и разработок, научно-методическое руководство внедрением их результатов в практику;
- проведение независимой эргономической экспертизы важнейших образцов специальной техники и техники народнохозяйственного назначения;
- разработка нормативно-технических документов по эргономике [6; 7].

К концу XX века выделились 3 направления внутри эргономики:

Эргономика физической среды. Рассматривает вопросы, связанные с анатомическими, антропометрическими, физиологическими и биомеханическими характеристиками человека, имеющего отношение к физическому труду. Идет поиск разрешения наиболее актуальных проблем, в них включаются: рабочая поза, обработка материалов, расстройства опорно-двигательного аппарата, компоновка рабочего места, надежность и здоровье.

Когнитивная эргономика. Пытается выявить связь психических процессов (восприятие, память, принятие решений и др.) с вопросами взаимодействия человека с другими элементами системы. Рассматриваются проблемы: умственный труд, принятие решений, квалифицированное выполнение, взаимодействие человека и компьютера; акцент делается на подготовке и непрерывном обучении человека при проектировании социо-технической системы.

Организационная эргономика Решает вопросы, связанные с оптимизацией социо-технических систем, включая их организационные структуры и процессы управления. Рассматриваются: системы связей между индивидуумами, управление групповыми ресурсами, разработка проектов, кооперация, групповая работа и управление.

По инженерной психологии работы появились в середине 40-х годов прошлого столетия. Авторами их были известные психологи А. Чапанис, К. Морган, Р. Слейт, впоследствии широкую известность приобрели работы П. Фитса, Дж. Миллера, Е. МакКормика и др. В развитие отечественной инженерной психологии внесли свой вклад Н. А. Бернштейн (изучал рабочее место вагоновожатого) и Н. А. Эппле (изучал авиационные индикаторы на приборной доске летчика). Одним из основателей первой лаборатории в России, начавшей изучение проблем современной инженерной психологии был Б. Ф. Ломов [2; 3; 4].

Таким образом, становление и развитие эргономики отражает объективные потребности общественного производства в синтезе достижений социально-экономических, естественных и технических наук применительно к задачам исследования и про-

ектирования организации труда, повышения его эффективности и качества.

Дисциплина «Инженерная психология и эргономика» изучается студентами социально-психологического факультета в первом семестре второго курса.

Инженерная психология изучает взаимодействие человека и технических устройств. Основной задачей инженерной психологии является исследование процессов приема, переработки и хранения информации человеком, которые осуществляются при проектировании технических устройств и управлении ими. Работа в инженерной психологии ведется по следующим направлениям: изучение операторской деятельности, ее психофизиологических и психологических аспектов; инженерно-психологическое проектирование, психологическое обеспечение научной организации труда; профессиональный отбор, подбор, обучение и расстановка кадров.

Эргономика изучает взаимодействие и приспособление человека, техники и среды в конкретных условиях его производственной деятельности. Возникнув на стыке психологии, физиологии и гигиены труда, антропологии и технических наук, эргономика имеет отчетливую социальную направленность. Она использует сложившиеся в гуманитарных науках представления о деятельности человека и развивает их применительно к решению задач оптимизации систем «человек – машина», «человек – техника – среда», реализует в себе конструктивный, проективный и системно-деятельностный подход.

Цель курса «Инженерная психология и эргономика»: изучить и усвоить теоретические основы инженерной психологии и эргономики как универсальных проектировочных дисциплин, ориентированных на создание техники, программных средств, объектов труда и быта с учетом наиболее благоприятных условий труда оператора, психофизиологических и психологических аспектов.

Задачи курса:

- познакомить студентов с теоретическими, методологическими основами и проблематикой наук;
- ознакомить с историей развития и современным состоянием инженерно-психологических и эргономических исследований;
- ознакомить с распределением функций и организацией взаимодействия системы «человек-техника», «человек – техника – среда»;
- рассмотреть способы преодоления психических состояний человека в процессе работы (утомление, напряженность и т. д.), методы исследования практических состояний человека;
- показать значение науки в обеспечении безопасности труда в системе «человек – техника», «человек – техника – среда»;
- изложить санитарно-гигиенические, антропометрические, биомеханические, психофизиологические и эстетические требования к системе «человек – техника», «человек – техника – среда».

В процессе обучения студент *должен ознакомиться*:

- с объективными причинами возникновения инженерной психологии и эргономики;
- целью, задачами, предметом, объектом изучения инженерной психологии и эргономики;
- основными эргономическими свойствами техники;
- общей характеристикой инженерно-психологических и эргономических исследований;
- методами, используемыми при проведении инженерно-психологических и эргономических исследований (практических состояний человека);
- принципами эргономического анализа трудовой деятельности;
- видами и особенностями среды;
- понятием «рабочая система» и эргономические принципы её проектирования;

- санитарно-гигиеническими нормами в данной системе с учетом деятельности человека.

По окончании изучения курса студент должен уметь:

- вычленять особенности эргономической системы;
- определять эргономические показатели;
- владеть инженерно-психологическими и эргономическими методами исследования;
- создавать психофизиологические и психологические условия безопасности и комфорта оператора на рабочем месте.

Все вышеизложенные позиции автора нашли отражение в учебно-тематическом плане и учебной программе курса «Инженерная психология и эргономика».

Учебно-тематический план курса «Инженерная психология и эргономика»

№ п/п	Название	Вид работ (час.)			
		лекция	семинар	инд. работа	зачет
РАЗДЕЛ I					
Теоретические и методологические основы инженерной психологии и эргономики					
1.	Предмет и задачи инженерной психологии и эргономики	2	1		
2.	Методы исследования инженерной психологии и эргономики	2	1		
3.	Трудовая деятельность как система. Системы «человек-техника» и «человек-техника-среда»	2	2		Тест
РАЗДЕЛ II					
Рабочая система и основные задачи её инженерно-психологического и эргономического проектирования					
4.	Эргономические основы проектирования рабочих систем	2	2		
5.	Эргономика и охрана труда. Экстремальные условия деятельности оператора	2	2		
6.	Санитарно-гигиенические требования в системе ЧТ и ЧТС	1			Тест
РАЗДЕЛ III					
Психофизиологические и психологические основы деятельности оператора					
7.	Психологические проблемы обеспечения труда человеком в системах ЧТ и ЧТС		2		
8.	Прием, хранение и переработка информации оператором	2	2		
9.	Проектирование средств отображения	2	2		
10.	Профессиональная подготовка операторов		1		
11.	Групповая деятельность операторов	1			Тест
РАЗДЕЛ IV					
Социально-экономическая эффективность внедрения инженерной психологии и эргономики в производство в России и за рубежом					
12.	Эффективность внедрения инженерной психологии и эргономики в производство в России и за рубежом	2	2		
	ИТОГО	18	18	17,5	17,5

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА КУРСА «ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА»

РАЗДЕЛ I

Теоретические и методологические основы инженерной психологии и эргономики

Тема 1. Предмет и задачи инженерной психологии и эргономики

История развития инженерной психологии. Исторические и научно-технические предпосылки возникновения эргономики. Идеи Ф. Тейлора, Ф. Гилберта. Хоторнский эксперимент Э. Мэйо на предприятиях американской компании «Вестерн электрик». Подходы В. М. Бехтерева и В. Н. Мясищева. Идеи А. А. Ухтомского, А. К. Гастева, Н. А. Бернштейна, Н. М. Добротворского. Современное состояние инженерной психологии и эргономики. Основные цели, задачи, принципы предмета и методы. Состав, структура, эргономические факторы и показатели. Этика профессиональной деятельности эргономиста. Системный подход в эргономике.

Тема 2. Методы исследования инженерной психологии и эргономики

Общая характеристика методов. Организационные методы. Методы электрофизиологии. Психологические методики: измерение времени реакции, определение порогов и динамики чувствительности в различных модальностях. Психологические методы: наблюдение, самонаблюдение, экспериментальные процедуры. Физиологические методы. Математические методы. Имитационные методы.

Тема 3. Трудовая деятельность как система. Системы «человек – техника» и «человек – техника – среда»

Эргономическое описание трудовой деятельности. Психологические проблемы обеспечения труда человека. Формирование побуждения к эффективному труду. Оптимизация расходов трудовой силы. Обеспечение удовлетворенности труда. Эргономическое описание предмета, средств, процесса и субъекта труда. Средства взаимного приспособления человека и техники.

РАЗДЕЛ II

Рабочая система и основные задачи её инженерно-психологического и эргономического проектирования

Тема 4. Эргономические основы проектирования рабочих систем

Понятия «рабочая система», «рабочая зона», «рабочее место». Классификация рабочих профессий. Общие эргономические требования к организации рабочего места. Основные параметры рабочего места. Технологическая оснастка. Организационная оснастка. Классификация антропометрических признаков. Использование антропометрических признаков, их межгрупповых различий. Зоны досягае-

мости моторного поля рабочего места, рабочие положения, движения.

Тема 5. Эргономика и охрана труда. Экстремальные условия деятельности оператора

Методы изучения травматизма и аварийности. Снижение аварийности на транспорте. Обеспечение безопасности бытовой техники и аппаратуры. Риск в трудовой деятельности человека (мотивированный, немотивированный).

Тема 6. Санитарно-гигиенические требования в системе ЧТ и ЧТС

Нормативно-правовое обеспечение системы. Акты и законы, способствующие выполнению санитарно-гигиенических норм.

Санитарно-гигиенические нормативы предупреждения действия токсических веществ и повышения тепло- и влаговыделений. Влияние звука, света и других факторов на трудовую деятельность. Влияние испарения на состояние и деятельность человека. Особенности экстремальных условий в связи с изменениями газового состава и давления воздуха.

РАЗДЕЛ III

Психофизиологические и психологические основы деятельности оператора

Тема 7. Психологические проблемы обеспечения труда человеком в системах ЧТ и ЧТС

Комфортность и безопасность. Монотония. Потребность. Мотивация. Затраты. Результативность труда. Удовлетворенность трудом. Функциональный комфорт. Психическое утомление. Психическая напряженность. Эмоциональный стресс. Тревожность. Индифферентное состояние. Разработка режимов труда и отдыха. Инженерно-психологические аспекты охраны труда. Контроль состояния операторов. Оценка результатов работы оператора.

Тема 8. Прием, хранение и переработка информации оператором

Психофизиологическая характеристика процесса приёма информации. Энергетические и информационные характеристики зрительного анализатора. Пространственные и временные характеристики зрительного анализатора. Характеристики слухового анализатора. Восприятие речевых сообщений и взаимодействие анализаторов. Процессы памяти. Характеристики оперативной памяти. Оперативное мышление. Моделирование мыслительных процессов. Инженерно-психологические аспекты взаимодействия человека и ЭВМ.

Психологические аспекты проблемы принятия решения. Принятие решения на перцептивно-опознавательном уровне. Особенности принятия решения на речемыслительном уровне.

Рабочие движения человека-оператора. Связь восприятия и движения. Антропометрические характеристики.

Психологический анализ деятельности. Мотивы и цели деятельности. Планирование и регуляция деятельности. Виды и структура действий. Физио-

логические основы деятельности. Алгоритмическое описание деятельности оператора.

Тема 9. Проектирование средств отображения

Классификация и общие инженерно-психологические требования к средствам отображения информации. Инженерно-психологические требования к отдельным видам зрительной индикации. Кодирование информации. Инженерно-психологические требования к акустическим индикаторам. Перспективные средства отображения информации. Построение систем отображения информации. Классификация и общие инженерно-психологические требования к органам управления. Инженерно-психологические требования к отдельным типам органов управления. Инженерно-психологические принципы настройки систем ввода и информации. Совместное расположение индикаторов и органов управления. Показатели надёжности оператора. Психофизиологические аспекты проблемы надёжности оператора. Методы определения надёжности СЧМ.

Тема 10. Профессиональная подготовка операторов

Профессиональный отбор операторов. Обучение операторов. Тренировка операторов.

Тема 11. Групповая деятельность операторов

Взаимодействие операторов в группе. Организация групповой деятельности. Методы изучения групповой деятельности. Принципы формирования групп.

Тема 12. Социально-экономическая эффективность внедрения эргономики в производство

Эргономика в промышленности, с/х. Эргоди-зайн. Художественное конструирование. Авиационная эргономика. Космическая эргономика. Эргономика для инвалидов и пожилых людей.

Профессиональное развитие студентов предполагает глубокое усвоение программного материала. Это позволит будущим психологам, занятым в областях, требующих применения знаний инженерной психологии и эргономики, квалифицированно выполнять свои обязанности, умело обосновывать социально-экономическую эффективность внедрения достижений эргономики на предприятиях, учреждениях и результаты её инженерно-психологического проектирования.

В процессе изучения курса преподаватель использует различные формы обучения: лекции, семинары с вопросами для самоподготовки, выполнение студентами контрольных и реферативных работ, индивидуальные задания по курсу. Для развития и формирования у студентов профессиональной компетентности преподавателем продумана система анализа качества подготовки будущих психологов к занятиям. Она предполагает: проверку посещаемости, самостоятельную работу студентов по индивидуальным заданиям (подготовку сообщения, составление тестов, кроссвордов, выступление с анализом статей из периодической печати, научной, научно-популярной литературы, раскрывающих психологические проблемы в системе «человек – техника – среда»), тестирование, контрольный срез, взаимопроверку и др.

Таким образом, изучение данного курса обогащает студента теоретическими познаниями, практическими умениями и рассматривается нами как одно из условий профессионального развития будущего специалиста-психолога.

Литература

1. Зинченко, В. П. Основы эргономики [Текст] / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
2. Инженерная психология [Текст] / под ред. Г. К. Середы. – Киев, 1976.
3. Инженерная психология в применении к проектированию оборудования. [Текст] / пер. с англ.; под ред. Б. Ф. Ломова и В. И. Петрова. – М., 1971.
4. Инженерная психология: теория, методология, практическое применение [Текст] / под ред. Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахина, В. Ф. Венды. – М., 1977.
5. Костюков, Н. И. Эргономика: учебник [Текст] / Н. И. Костюков, М. Б. Щепакин, Н. Я. Колокольников. – Ростов-на-Дону, СКНЦ ВШ, 1994. – 128 с.
6. Мунипов, В. М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебник. [Текст] / В. М. Мунипов, В. П. Зинченко. – М.: Логос, 2001. – 356 с.
7. Толочек, В. А. Проблемы современной психологии труда: учебное пособие [Текст] / В. А. Толочек. – М.: РАГС, 2001. – 84 с.
8. Эргономика [Текст] / под ред. А. А. Крылова, Г. В. Суходольского. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 184 с.

УДК 376.58

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ ВЕЧЕРНИХ ШКОЛ

С. Б. Мещерякова

В настоящее время мало уделяется внимания социально-педагогической поддержке детей, которые оказались «за пределами» общеобразовательной школы в силу различных обстоятельств, а также особенностям использования технологии педагоги-

ческой поддержки учащихся в условиях вечерней школы.

Научная идея и научное понятие «педагогическая поддержка» как педагогической помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, учением, отношениями, жизненным

самоопределением, были сформулированы в 1995 г. Олегом Семеновичем Газманом. Конечно, формулируя идеологию педагогической поддержки, Олег Семенович вбирал опыт этой педагогики и особенно научные подходы и опыт образовательной практики 80-90-х годов.

Из работ последних десятилетий ближе всего к концепции педагогической поддержки тема помощи школьнику в его личностном развитии. Ярче и последовательнее всего об этом писал Анатолий Викторович Мудрик. В его книге «О воспитании старшеклассников» (первое издание в 1976 г.) есть строчки: «Подлинное воспитание опирается на внутренние силы самой личности, будит их, стимулирует их раскрытие и развитие». Позже, в 1983 г., в педагогической концепции личности школьника Анатолий Викторович сказал об этом более конкретно, подчеркивая необходимость и многообразие педагогической помощи в развитии рефлексии, навыков самоанализа для разных групп школьников.

Идея педагогической поддержки не противоречит существовавшим и существующим личностно ориентированным подходам в образовании. Она в определенной степени встраивается в них, но в то же время развивает, причем развивает в двух смыслах. Во-первых, конкретизирует, указывая определенные сферы-задачи личностно ориентированной педагогической работы, прописывая ее логику и технологию. Во-вторых, и это теоретически самое интересное и важное, она имеет свои собственные конкретные психолого-педагогические основания (идеи свободосообразности и свободоспособности, идея самоопределения как ядра личностного развития, идея поддержки актуального и потенциального, идея индивидуализации и социализации как целостного контекста развития человека).

Педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности.

В словаре В. Даля слово «поддержка» поясняется как действие по значению глагола «поддерживать»: «*поддерживать*» – служить подпорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем).

Другими словами, это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется – находится в динамике. Рассуждая в логике «свободного движения», мы обнаружили толкование В. Даля слова «свободность» – путь к свободному развитию, как равнозначное другому слову – «*непрепятственность*». Следовательно, преодоление препятствий, которые мешают, задерживают, останавливают развитие чего-нибудь, – неизбежный процесс созревания и роста человека. Таким образом, семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» может заключаться, на наш взгляд, в следующем: поддерживать можно лишь то, помо-

гать можно лишь тому, что уже имеется и наличии (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то есть поддерживается «самодвижение», развитие «самости», состоятельности человека. Отсюда и основной пафос направленности поддержки и способов ее осуществления – саморазвитие личности.

Вхождение России в мировые социокультурные процессы развития образования требует хотя бы схематичного рассмотрения понятий, характеризующих педагогическую поддержку детей в педагогике различных стран и соотнесение исследовательских подходов.

В мировой системе образования широко известен термин «*school-counseling and guidance*» – школьное консультирование и руководство. В отечественной педагогической литературе чаще встречается термин «гайденс». Российская педагогическая энциклопедия так раскрывает смысл этого понятия: «Гайденс» (англ. *guidance*, от *guide* – вести, руководить, направлять), психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования США. В широком смысле «гайденс» – помощь в любых затруднительных ситуациях выбора, принятия решения или адаптации к новым условиям. В узком смысле – процесс оказания помощи личности в самопознании, познании ею окружающего мира с целью применения знаний для успешной учебы, выбора профессии и развития своих способностей.

В Англии суть педагогической помощи и поддержки наиболее точно выражается в понятиях:

- «*pastoral care*» – пасторская забота;
- «*tutoring*» – опекуновство;
- «*personal and social education*» – курс личностного и социального образования.

В Голландии смысл обсуждаемого понятия передается словосочетанием: *school counseling and guidance and career counseling*, что переводится как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути (иногда переводится как педагогическая помощь и поддержка в образовании и выборе карьеры). Другой вариант – «*pedagogical support*» (педагогическая поддержка).

Термин «*care*» – забота, хорошо известный отечественным педагогам в настоящее время находит очень широкое применение в образовательной практике зарубежных стран, где смысловое содержание понятия оказывается ближе к обеспечению безопасного, надежного и организованного сообщества (класса, школы).

Термин «*care*» имеет также широкое смысловое поле, его часто употребляют в значениях: любви, чувства ответственности за кого-то/что-то, заинтересованности в чем-то, желания помочь или превосходно что-то сделать.

Разница в употреблении терминов связана, в первую очередь, с культурными традициями каждой страны. К примеру, «*guidance*» – руководство и «*support*» – поддержка в Голландии могут воспри-

ниматься равнозначно, в то время как в России слово «руководство» не воспринимается как помощь, поддержка, но как доминирование взрослого над ребенком, ведение последнего, подталкивание вперед. Примечательно, что «*counseling*» и «*guidance*» за рубежом употребляются традиционно вместе, в одном контексте, что возможно трактовать как «руководство через консультирование», то есть «мягкое» руководство, идущее от запроса ребенка, а не навязанное ему.

Совершенствование содержания деятельности специалистов системы «*counseling and guidance*» привело в Англии к тому, что в настоящий момент, употребляя понятие «*guidance*», имеют в виду деятельность, направленную на социальное и индивидуальное развитие личности, что предполагает обучение социальным навыкам, советование, профессиональное ориентирование, информирование о возможном изучении предметов, помощь в их выборе, заботу, поддержку, опеку. В США употребление «*guidance*» больше связывают с превентивной работой, а «*counseling*» – с деятельностью специалистов по работе с возникшими проблемами детей.

В зарубежной школе встречаются различные модели деятельности взрослых в системе поддержки:

- «*tutor*» – тьютор, куратор (индивидуальный, групповой, классный), психолог;
- «*adviser*» – советник;
- «*counselor*» – советник, консультант;
- «*career-counselor*» – консультант по выбору профессионального пути;
- «*remedial teacher*» – учитель компенсирующего обучения (иногда переводят – «лечебный» педагог, корректор);
- «*child protection co-ordinator*» – координатор по защите прав ребенка и другие.

В американской системе образования существуют наряду с упомянутыми формами поддержки такие, как: школьный советник/консультант «*school-counselor*», школьный психолог – «*school-psychologist*», школьный социальный работник – «*school social worker*».

Невзирая на различия в терминологии, важно подчеркнуть сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки. Это оказание помощи школьнику в затруднительной ситуации, с тем чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Итак, целью педагогической поддержки является устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании (обучении, воспитании, саморазвитии). А это уже ориентация на ребенка как субъекта своей жизнедеятельности. Предметом деятельности педагога по поддержке в образовании выступает процесс совместного с ребенком преодоления препятствий,

мешающих растущему человеку самостоятельно достигать результатов.

Термин «препятствие» рассматривается на данном этапе как обобщенное понятие, включающее помеху и трудность, задержку и затруднение, преграду и остановку, проблему и задачу, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемного характера.

Препятствие – то, что отдаляет или отделяет личность (учащегося) от достижения желаемого результата. Источником препятствий выступает какая-либо недостаточность, имеющаяся в самом субъекте и в окружающей социальной среде, и/или в материальных и иных условиях. Таким образом, препятствия могут дифференцироваться на:

- субъективные (личностные);
- социальные (средовые);
- материальные.

По уровню сложности преодоления препятствий их можно разделить на три группы:

1. Препятствие – отсутствие ориентировки.
2. Препятствие – трудность.
3. Препятствие – проблема.

Отсутствие ориентации как препятствие связывается главным образом с недостаточностью у субъекта первичной информации для какого-либо самостоятельного действия. Потеря или отсутствие ориентации заключается в вопросе и может быть устранено ответом на вопрос. Этого достаточно, чтобы школьник мог сориентироваться, то есть определить свое местоположение в пространстве, во времени, разобраться в социальном и природном окружении, учебном материале, возможных границах поведения, опасностях для жизни; определить оптимальное направление своей активности. Отсюда, в системе педагогической поддержки предпринятая дифференциация препятствий не исключает другие подходы. Продуктивным может оказаться исследование препятствий, сопутствующих процессам самоопределения, самореализации, самоорганизации, самореабилитации, что потребует специального внимания к неизбежным трудностям самопознания.

Работа с каждой группой препятствий составляет специфические задачи именно педагогической поддержки. Это предполагает наличие медицинской, психологической, социальной помощи и поддержки и иных их форм постольку, поскольку школа, в лице педагога как первого контактного для ученика и его родителей профессионала, удерживающего целостность ребенка, берет на себя интегрирующую функцию.

Основными принципами обеспечения педагогической поддержки могут служить следующие:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;
- вера в эти возможности;
- ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, содействие;

- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность и доброжелательность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «Не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

Эти принципы разработаны О. С. Газманом.

Выделяют следующие этапы педагогической поддержки:

- диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация постановки проблемы (проговаривание ее самим школьником), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка;
- поисковый – организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы / трудности, взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»);
- договорный – проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме;
- деятельностный:

а) действует сам ребенок: со стороны педагога – одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы;

б) действует сам педагог: координация действий специалистов в школе и вне ее, прямая безотлагательная помощь школьнику, подстановка себя вместо ребенка:

- рефлексивный – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности. Происходит принятие ребенком на себя ответственности за возникновение и разрешение проблемы. Помочь выявить связанные с проблемой факты и обстоятельства, причины, которые привели к затруднению, – задача педагога.

Поисковый этап может представлять собой длительный процесс, включающий обсуждение, наблюдение, встречи с людьми, которые имеют отношение как к истории возникновения проблемы, так и к разрешению ее. Обсуждение возможных последствий предполагает владение педагогом умением предвидеть, предсказать, что произойдет в ближайший период, через год, при переходе на следующую ступень обучения и т. д., если не принимать никаких действий. По ходу выявления фактов и причин появляются предварительные, «рабочие», выводы и способы выхода из проблемы.

Важно проявлять внимание к любым способам, которые называет ребенок, не высказывать оценочных и критических суждений. Стимулиро-

вание такого рода активности ребенка является необходимым условием деятельности педагога. Обсуждение преимуществ того или иного способа имеет целью выбор самим учеником адекватного его состоянию способа разрешения проблемы. Задача педагога – поддержать ребенка в любом выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае.

Договорный и поисковый этапы взаимосвязаны по своей сути. Если целью поискового этапа было принятие ответственности и выбор способа разрешения проблемы, то договорный этап позволяет выстраивать взаимодействие школьника и педагога в направлении решения проблемы, и главное, в распределении действий на добровольной основе: кто и что берет на себя. Ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности открывает путь к простраиванию действий.

В результате разделения функций открывается возможность проектирования своей деятельности, как школьником, так и педагогом. Желание ребенка самостоятельно предпринимать усилия для решения своей проблемы – уже само по себе является важным результатом педагогической работы. Однако этот порыв может оказаться неуспешным, если не будет помощи взрослого.

Чтобы обеспечить успех, педагог должен поддерживать человека и морально-психологически, и, если надо, прямо защитить его интересы и права перед сверстниками, родителями, учителями, если это связано с обеспечением безопасности на пути самостоятельного действия.

Разрешение проблемы часто требует привлечения специалистов: психолога, врача, психоневролога, социального работника и, безусловно, учителя-предметника. Поэтому педагог не только обращается к специалистам за консультацией, но и координирует действия их по оказанию помощи ребенку в разрешении проблем.

Рефлексивный этап может быть как заключительным в разрешении проблемы, так и начальным, поскольку в ходе рефлексии могут «открыться» невидимые ранее причины и обстоятельства и понадобится переформулировать проблему и искать новые пути ее разрешения.

Обсуждая с ребенком продвижение к разрешению проблемы, выделяют ключевые моменты, подтверждающие правильность или ошибочность спроектированных действий. Особое внимание педагог проявляет к чувствам и эмоциям ребенка, оказывает помощь в выражении собственных чувств. Педагог создает условия, в которых школьник анализирует свои действия, сам оценивает как способ действий, так и достигнутый результат. Важно помогать ребенку замечать те изменения, которые происходят как в нем самом, так и вокруг него. Эти задачи решаются на рефлексивном этапе, который может быть выделен как самостоятельно, так и пронизывать всю деятельность.

Ориентация на ребенка как субъекта своей жизнедеятельности требует осмысления такого понятия, как «индивидуальная работа». В данном контексте подчеркнем лишь, что индивидуальная работа предусматривает особую форму педагогической деятельности, в основу которой положен новый для российской педагогики метод – индивидуальное педагогическое консультирование.

Суть его сводится к тому, чтобы способствовать и облегчать процесс преодоления препятствий, трудностей и проблем, мешающих жизненной успешности. Педагог-консультант не решает проблему за ребенка, а лишь помогает ему сделать адекватный выбор из представленных разных вариантов решения проблемы и поддерживает самостоятельные действия ребенка в осуществлении его личного выбора.

При таком подходе наполняется определенным смыслом представление о субъекте и объекте обучения, воспитания и педагогической поддержки, поскольку объектом выступает «образовательный материал» (термин О. С. Газмана). В качестве образовательного материала, по мнению О. С. Газмана, выступает некоторый комплекс содержания и методов, используемых в педагогическом процессе, служащий базой для самообразования и саморазвития, то есть значимые для детей предметы, явления, ценности, опыт; знания о человеке и окружающем мире, отношениях между ними; выработанные культурой духовные идеалы и нравственные нормы; способы познания, понимания себя и мира; виды деятельности, дающие практику самоопределения и самореализации (возможность «пробы сил») – физической, интеллектуальной, социально-поведенческой, художественной, коммуникативной, профессиональной; а также переживаемые детьми социальные ситуации и личные проблемы.

Отсюда следует необходимость совместного исследования «строительного материала» педагогом и ребенком, а значит, и особой логики и формы индивидуальной работы. Это индивидуальное педагогическое консультирование, владение которым должно входить в сферу компетентности каждого работника образовательного учреждения.

Социально-педагогическая работа в нашей стране имеет глубокие исторические корни. Русь всегда была богата примерами благотворительности, попечительства, признания страждущих. Эти заботы брали на себя государственные, общественные организации, частные лица.

Социально-педагогическое движение активно развивалось в 20-30-е годы XX в. Основные тенденции его дальнейшего развития определились в 60-е гг. XX в. Это был период накопления опыта, эмпирического поиска. Появились работники, специально ориентированные на воспитательную деятельность в социуме (организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, работники внешкольных учреждений, педагоги-организаторы и т. п.).

На рубеже 70-80-х гг. XX в. общественные потребности, достижения практиков подняли задачи социальной работы на качественно новый уровень.

В педагогической науке этот период характеризуется усиленным вниманием исследователей к проблемам социальной педагогики, попыткой осмыслить ее лучший опыт.

Работа школы как открытой социально-педагогической системы предполагает расширение ее воспитательных и образовательных функций, заботу о гуманизации среды, окружающей ребенка, инициативу в социально-педагогической деятельности в микрорайоне.

Социально-педагогическая поддержка является системой организационных, социальных, педагогических и иных мерсприятий, направленных на организацию исполнения ст. 43 Конституции РФ, ст. 19 Федерального закона «Об образовании», ст. 63 «Семейного кодекса РФ», Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка» от 24.07.1988 г., распоряжение администрации г. Кемсрово от 13.04.2001 г. № 807 «О мерах по обеспечению обязательного обучения детей школьного возраста», содействующей проведению согласованной политики в сфере муниципального образования.

В вечерней школе социально-педагогическая поддержка осуществляется по 2 направлениям:

1. Изучение и диагностика:

- установление контакта с семьей и детьми;
- изучение семей и их дифференциация по типам;
- диагностика взаимоотношения в семье.

2. Осуществление деятельности социально-психологической службы:

- организация учебного процесса;
- организация диагностической, информационно-консультативной работы с обучающимися, родителями, педагогами.

Психологом школы подобран пакет методик по диагностированию обучающихся. По результатам диагностирования составляются диагностические карты и социально-педагогические паспорта, в которых отражаются психологические особенности обучающихся, отношение к обучению, социально-педагогические возможности семьи ребенка, особенности здоровья. Ведется постоянный контроль за посещаемостью, успеваемостью, поведением ребенка, его состоянием здоровья.

С целью повышения компетентности родителей и педагогов по вопросам психофизиологических особенностей обучающихся проводятся родительские собрания, индивидуальные консультации, лектории, тренинги.

С целью организации досуга обучающихся при школе организованы кружки (математический, правовой, первой медицинской помощи, осуществляющий психолого-педагогическую помощь и образование родителей). Их направления деятельности:

- психологическая коррекция семейных отношений в процессе семейного психологического консультирования;

- подбор специальной литературы по вопросам полового воспитания детей, медицинским проблемам;
- правовое просвещение в многодетных семьях;
- консультации по вопросам профессиональной ориентации подростков;
- ознакомление со службой экстренной психологической помощи (телефон доверия);
- помощь детям в решении проблем личного роста;
- адаптация в кризисные периоды;
- помощь обучающимся в выборе верного направления в общении со сверстниками или коммуникативной переориентации;
- сбор вещей для многодетных семей;
- убедительное, подробное разъяснение родителям вреда физического наказания и его последствий. Чем многочисленнее семья, тем выше уровень конфликтности в ней между родителями и детьми и тем чаще родители применяют физическую силу, чтобы держать детей в повиновении;
- информирование о работе различных служб (центр «Семья», медицинские учреждения, правоохранительные органы, юридические консультации образовательные и воспитательные учреждения).

Учет этих особенностей делает процесс осуществления социально-педагогической поддержки в условиях вечерней (сменной) общеобразовательной школы более эффективным. Преподается литературный разговорный английский язык, проводятся встречи с врачами-наркологами, психологами, инспекторами ПДН, педагогами ПУ и колледжей, экскурсии в учреждения профессионального образования.

Устанавливаются связи с УДО, правоохранительными органами, учреждениями здравоохранения, органами социальной защиты и др.

Одним из направлений педагогической поддержки в условиях вечерней школы является психолого-медико-педагогическое сопровождение развития ребенка.

ПМП-сопровождение – особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса. Идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования: создание условий для развития и самореализации любого ребенка.

В основе процесса сопровождения лежит единство четырех *функций*:

- диагностика сущности возникшей проблемы;
- информация о сути проблемы и путях ее решения;
- консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Комплексное сопровождение соединяет в себе:

- стереоскопичность;

- интегративность;
- целостность в изучении онтогенеза развития и возможностей ребенка.

Служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения.

Основными *принципами сопровождения* ребенка в образовательном учреждении являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации.

Основные этапы сопровождения:

1. Сбор информации о ребенке (первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка с использованием различных методов: тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, анализ документации).

2. Анализ полученной информации.

3. Совместная выработка рекомендаций для ребенка, родителей, специалистов, составление плана комплексной помощи для каждого проблемного ребенка.

4. Консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

5. Решение проблем, т. е. выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения (проведение комплекса реабилитационных мероприятий, организация коррекционных и развивающих занятий).

6. Анализ выполненных рекомендаций (мониторинг).

7. Дальнейший анализ развития ребенка (корректировка программы сопровождения).

Коррекционная работа всех специалистов в рамках сопровождения определяется не правилом простого суммирования действий специалистов, но подчиняется определенной схеме и последовательности, что позволяет эффективно реализовывать принцип коррекционно-развивающей работы «В нужное время и в нужном месте», а также согласовывать индивидуальные действия разных специалистов в отношении одного и того же ребенка.

Координировать деятельность специалистов различного профиля позволяют разработанные комплексные программы коррекционной и реабилитационной направленности, ориентированные на регуляцию поведения и сознания, предупреждающие аффективные отклонения в эмоционально-волевой сфере и поведении детей, направленные на формирование и гармонизацию базовых составляющих психического развития ребенка. Отдельные программы, достаточно распространенные в школьной практике, не имеют эффекта в случае бессистемного их использования, поэтому

разработка программ должна опираться на принцип системного и замещающего развития. Результативность реализации программ отслеживается в системном мониторинге сопровождения проблемных детей.

Литература

1. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования [Текст] / Т. В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63 – 68.
2. Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка [Текст] / В. П. Бедерханова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39 – 44.
3. Белянина, Л. Я. Как и для чего составляется психолого-педагогическая карта [Текст] / Л. Я. Белянина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 136 – 138.
4. Бим-Бад, Б. М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 41 – 46.
5. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6 – 10.
6. Концепция воспитания учащейся молодежи [Текст] // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45 – 49.
7. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А. В. Мудрик. – М. – 2001. – 194 с.
8. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для вузов [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2002. – 200 с.

УДК 37.048.4=>37.047

О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ И ТРУДОУСТРОЙСТВЕ ВЫПУСКНИКОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ ВОСЬМОГО ВИДА

М. Ф. Симкин

Конечной целью всей коррекционно-воспитательно-образовательной работы коррекционного образовательного учреждения восьмого вида является трудоустройство ее выпускников и включение их в жизнь общества. Одним из решающих условий устойчивой реабилитации выпускников, безусловно, является правильный выбор профессии. Общепризнан и тот факт, что, если неадекватный выбор профессии у здоровых подростков связан с более или менее глубокими эмоциональными переживаниями, то у умственно отсталых он может привести к дезадаптации. Очевидно, что при выборе профессии нужно исходить из индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка. Общие принципы профессиональной ориентации, а также выбора профессии в коррекционном образовательном учреждении восьмого вида изложены в трудах К. М. Турчинской, Я. Я. Кравалис и М. И. Кузьмицкой [1; 2; 4]. К. М. Турчинская предлагает применение экспериментально-психологических исследований в целях профконсультации и выражает сожаление о том, что ни общая, ни специальная педагогика и психология не обладают методиками для выбора профессии. В работах Я. Я. Кравалис и М. И. Кузьмицкой указываются возможности увеличения числа доступных умственно отсталым подросткам профессий. Так, например, до сих пор недостаточно широко распространена подготовка к труду в сельском хозяйстве и сфере бытового обслуживания. В своих обширных каталогических исследованиях К. М. Турчинская показывает [4], что круг пригодных для выпускников коррекционной школы восьмого вида профессий намного шире, чем тот, который им предлагается. По данным этого автора, в настоящее время

только 40 % учащихся трудоустраиваются по специальностям, приобретенным в школе.

В настоящее время мало разработаны критерии для индивидуального выбора профессии, так же как и стройная система экспериментально-психологических исследований для выявления особенностей учащихся, значимых для выбора профессий. В каждом конкретном случае надо уметь определить те условия труда (и быта), которые гарантировали бы успешную социально-трудовую адаптацию учащегося. Научно обоснованная профессиональная рекомендация должна касаться не только выбора специальности, но и определения оптимальных для данного человека условий труда. Определение критериев, значимых для выбора профессии, и выявление некоторых физических и психологических особенностей, позволяющих оценить возможности каждого ученика в соответствии с выявленными критериями. Получение таких данных, по нашему мнению, поможет классному руководителю, социальному педагогу, психологу давать рекомендации, необходимые при определении судьбы выпускников.

Нами была предпринята попытка выявления индивидуальных личностных особенностей учащихся 9 класса Кемеровской коррекционной школы-интерната № 9 восьмого вида. Были проанализированы медицинские и педагогические дела учащихся, также были использованы характеристики классного руководителя, психолога и учителей труда. Для пополнения и углубления сведений о подростках экспериментальной группы проводились специальные экспериментально-психологические обследования. В соответствии с целями были выбраны такие апробированные методики патопсихологии, которые могли бы дать сведения

как об интеллектуальных, так и о личностных особенностях обследуемых – в частности, пиктограмма, методика Кооса, сравнение понятий и счет по Крепелину [3]. Последним было задание написать маленькое сочинение по теме «Кем я хочу быть и почему» (методика М.И. Кузьмицкой [2]). Предварительно проводилась краткая беседа о цели обследования («Мы хотим выявить, какая профессия тебе больше подходит»).

На основе полученных данных, были сформулированы рекомендации, которые мы передали классному руководителю и социальному педагогу.

Через восемь месяцев после начала трудовой жизни выпускников был собран катамнез. Велись беседы с самими подростками, их родственниками или соседями, а также наставниками по работе. Это позволяло судить о качестве и степени социально-трудовой адаптации выпускников и об адекватности полученных ими в свое время рекомендаций.

Ниже приведены краткие характеристики нескольких выпускников экспериментальной группы, профессиональные рекомендации, которые они получили, и катамнез.

Николай М. (1988 г. рожд.).

Мальчик – сирота, воспитывался в детском доме. Диагноз: олигофрения в степени выраженной дебилности, психопатоподобный синдром неясной этиологии, недоразвитие речи. В школе часто наблюдались эффективные вспышки. Неоднократно был госпитализирован. Легко дает реакцию протеста, обидчив. Стремится к лидерству, самооценка завышена. В 9 классе стал более дисциплинированным, появилось некоторое чувство ответственности. Хорошо исполнял обязанности дежурного в интернате. У него были планы на будущее, хотел стать садовником. В обследовании выявилось, что интеллектуальный дефект выражен не так сильно. Он проявляет сообразительность, у него есть навыки целенаправленной самостоятельной работы и самоконтроля. В какой-то степени он самокритичен. Трудолюбив, к деньгам относится бережно.

Рекомендация. Целесообразно трудоустроить в соответствии с его желанием быть садовником. При тактичном отношении к нему затруднений в поведении не следует ожидать. Он способен к самостоятельной жизни при поддержке опекуна.

Катамнез: Николай пытался трудоустроиться садовником, но его не приняли. В настоящее время он работает помощником повара в столовой. Работает хорошо, жалоб на него нет. Однако он стесняется своего обучения в коррекционной школе 8 вида. Ему не нравится рабочий коллектив, и он хочет уволиться. Зарабатывает около 4000 рублей. Кроме того, он бесплатно кормится. Начал копить деньги. В его комнате поддерживается относительный порядок и чистота. Иногда у него бывают недоразумения с соседями по коммунальной квартире. Из разговора с ним выносится ощущение некоторой его беспомощности, и хотя ему уже исполнилось

18 лет, он по-прежнему нуждается в поддержке и помощи со стороны опекуна.

Юрий К. (1989 г. рожд.).

Диагноз: олигофрения в степени глубокой дебилности. Юра послушный, спокойный мальчик. Заторможен, но контактен, отвечает односложно, очень медленно, невнятно (ринофония). В пространстве и времени Юра ориентируется крайне слабо, в школу и из школы самостоятельно ходить не может. Мальчик учился в переплетной мастерской. Работал медленно и неуверенно. Часто обращался к учителю за помощью. Навыков самостоятельной работы не приобрел. Эксперимент подтвердил диагноз и выявил наличие моторной неловкости.

Рекомендация. Для Юры рекомендуется работа в щадящих условиях: например, в специальном цехе для глубоко умственно отсталых людей. Мальчику нужен человек, который проверял бы его, показывал и поощрял. Работа должна быть поблизости от дома.

Катамнез. Юра был трудоустроен дворником на полставки в школе. Там реализуется нужный щадящий режим и индивидуальный подход. Его мать работает в той же школе уборщицей. Вместе они приходят на работу и уходят. Юра работает добросовестно. Он может отдыхать, когда устает. Трудоустройство этого мальчика может служить примером того, что люди с выраженной умственной отсталостью в соответствующих условиях могут заниматься общественно полезным трудом.

Лена К. (1989 г. рожд.).

Роды у матери и раннее развитие девочки проходили без отклонений. Диагноз: олигофрения в степени дебилности. С программой Лена справлялась неплохо благодаря своей старательности. Экспериментальное обследование выявило, что у нее страдают такие психические процессы, как произвольное внимание, память и пространственная ориентировка. Лена очень стеснительна, ласкова и добра. В школе она обучалась швейному делу, но работала очень плохо (нарушение последовательности мышления и пространственной ориентировки). Самостоятельно она не могла шить, неудачи в работе ее обескураживали.

Рекомендация. Указанные нарушения служат основанием для того, чтобы усомниться в пригодности девочки для профессии швеси-мотористки. Учитывая характер Лены, ее добросовестность, старательность и особенно ее ласковость, чуткость и доброту, работа, связанная с уходом за животными, казалась бы для нее подходящей. Можно предположить, что она могла бы работать и санитаркой в больнице.

Катамнез. Вопреки рекомендациям, Лена была трудоустроена в ПТУ при швейной фабрике. Она не справляется с работой, шить и гладить не может. Мастер находится в затруднительном положении: скоро учащиеся будут распределены на производство, а куда устроить Лену – неизвестно. Профес-

сия была выбрана ошибочно, что может привести к полной дезадаптации, в то время как другую работу Лена могла бы выполнять хорошо.

За исключением двух ребят, все выпускники экспериментальной группы были трудоустроены. Двое не были трудоустроены ввиду выраженной умственной отсталости у одного и дебильности, осложненной тяжелым психическим заболеванием (эпилепсией) – у другого.

На основании проведенной работы, сделаем некоторые выводы.

Профессиональные рекомендации, данные выпускникам, в основном оказались правильными. И хотя практически не все обстоятельства были учтены в достаточной мере, все же в какой-то степени полученные нами данные способствовали правильному выбору профессии и трудоустройству. Нам удалось выявить лишь небольшую часть тех особенностей, которые должны быть учтены при определении той сферы, в которой выпускнику следует трудиться. Исследования в этой области должны углубляться.

Применение психологических исследований в целях профконсультации оказались полезными. Разумеется, далеко не все педагоги коррекционной школы восьмого вида имеют специальную подготовку, позволяющую проводить подобные исследования. Но значимые для реабилитации признаки и синдромы учащихся педагог может отмечать и в процессе обучения и воспитания. Часто в качестве критерия для прогноза трудоспособности берут только уровень интеллектуального развития. Такой подход односторонен и неоправдан. Нужно остерегаться недооценки роли эмоционально-волевой сферы личности, нарушения которой могут повлечь за собой снижение работоспособности. Состояние эмоционально-волевой сферы характеризуется наличием терпения, выносливости и усидчивости, оно проявляется в самооценке и уровне притязаний, в реакции на неудачи, в поведении и отношении к окружающим, в способности и готовности преодолеть трудности и т. д. Для установления профессиональной пригодности необходимо выявить еще ряд специфических качеств, таких, как пространственная ориентировка, быстрота реакций, зрение, слух, физическая сила и др.

Наши наблюдения подтверждают мнение К. М. Турчинской о том, что обучение учеников коррекционной школы восьмого вида традиционно ограниченному числу специальностей не всегда позволяет учесть индивидуальные особенности воспитанников[4].

При всей прогрессивности договоров между коррекционными школами восьмого вида и предприятиями о трудоустройстве выпускников следу-

ет учесть, что в них скрывается опасность недооценки индивидуальных возможностей учащихся и уравнивания их.

Все выпускники коррекционной школы восьмого вида (не только сироты), а особенно подростки с нарушением эмоционально-волевой сферы и с психопато-подобным поведением, нуждаются в заботе о них и после окончания школы-интерната. Опекунство со стороны школы-интерната должно быть эффективным и более

Среди выпускников коррекционной школы восьмого вида имеются такие, которые не трудоустраиваются. У них дезадаптация обуславливается или глубокой степенью олигофрении, или тяжелой психической болезнью. Однако думается, что при большей инициативе со стороны школы таких детей можно трудоустроить в специальные мастерские, которые существуют при психоневрологических больницах. Родители, занимающиеся трудоустройством своих детей, в выборе профессии часто руководствуются несущественными мотивами, в то время как индивидуальные психо-физиологические особенности ими не учитываются.

Распространенное бытовое мнение о коррекционной школе восьмого вида мешает многим ее выпускникам найти в последующем свое место в обществе. Все они стараются скрывать свое обучение в этой школе. Часто они делают это вынужденно, что говорит о необходимости просветительной работы в широких массах населения.

Вопрос профориентации, профессионального обучения, выбора профессии и трудоустройства, как один из самых сложных, требует дальнейшей детальной разработки.

Литература

1. Кравалис, Я. Я. Правильный выбор профессии во вспомогательной школе – залог успешной подготовки детей к жизни [Текст] / Я. Я. Кравалис // Дефектология. – 1976. – № 5.
2. Кузьмицкая, М. И. Подведение учащихся к выбору профессии – один из путей формирования положительных черт личности [Текст] / М. И. Кузьмицкая // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1971.
3. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М.: Медицина, 1970.
4. Турчинская, К. М. Профориентация во вспомогательной школе [Текст] / К. М. Турчинская. – Киев: Радянська школа, 1976.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 314. 622. 44

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ С МУЖЬЯМИ ЖЕН ИЗ НЕПОЛНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ

Л. В. Аргентова

С супружескими отношениями тесно связано благополучие существования социальных институтов брака, семьи, преемственности поколений. После регистрации брака отношения между женщиной и мужчиной перестают быть неформальными. Право на пожизненное партнерство и сексуальные отношения возлагают на брак нелегкое бремя и таят в себе большую угрозу.

Огромное влияние на систему отношений человека, благополучие его личной жизни оказывает его родительская семья, выступающая в качестве первого социализирующего института общества. Сложности и проблемы во взаимоотношениях супругов во многом связаны с неблагополучием, имевшимися дисфункциями родительских семей.

В настоящее время, по разным оценкам, от трети до половины всех детей в Российской Федерации воспитываются в семьях одиноких матерей, вдов, находящихся в разводе матерей. Именно эти типы неполных семей составляют подавляющее большинство неполных семей в России. А это разные семьи с точки зрения влияния на воспитывающихся в них детей. В имеющихся психологических исследованиях их обычно не разделяют, объединяя в одну категорию – неполная семья.

Совершенно не изученным остается вопрос влияния неполной родительской семьи разного типа на формирование супружеских отношений воспитывающихся в них детей, в частности дочерей. Здесь есть немало мифов. Исходя из актуальности проблемы и ее недостаточной разработанности, целью нашего исследования явилось сравнительное исследование особенностей во взаимоотношениях с мужем женщин из неполных родительских семей, образовавшихся в результате вдовства, развода и одинокого материнства. Была выдвинута гипотеза о наличии значимых различий во взаимоотношениях с мужем женщин из неполных родительских семей, образовавшихся в результате вдовства, развода и одинокого материнства.

Наше исследование было выполнено в рамках концепции психологии отношений В. Н. Мясищева. Отношения человека, согласно воззрениям В. Н. Мясищева, представляют собой «интегральную систему избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания» [7]. В структуру исследуемых нами отношений женщины с мужчиной были включены: оценка супруга, знак эмоционального отношения к нему, имеющиеся проблемы во взаимоотношениях, удовлетворенность взаимоотношениями, в том числе сексуальным аспектом отношений, оценка перспектив во взаимоотношениях.

Общую выборку в исследовании составили 70 состоящих в браке женщин в возрасте 35–59 лет (средний возраст 41,2 года), проживающих в г. Кемерово и Кемеровской области. Среди них представители самых разных сфер деятельности. Выбор данной возрастной группы в качестве базы исследования был обусловлен стремлением изучить отдаленные результаты влияния неполной родительской семьи того или иного типа на отношения с мужем воспитывавшихся в них дочерей.

Большую часть выборки составили женщины, находящиеся в первом браке (72,8 % – 51 человек). Средний стаж брачной жизни исследуемых замужних женщин составил 18,2 лет. Среднее количество детей у респонденток – 1,3 ребенка. Большинство исследуемых женщин – русские (96,0 %). Основную часть выборки составили женщины с достаточно высоким образовательным уровнем, в том числе, с высшим и неоконченным высшим образованием (64,8 %). Другую часть – люди со средним специальным и средним образованием (34,2 %).

В таблице 1 представлен процентный анализ типов семейных статусов родительских семей исследуемых женщин.

Таблица 1

Семейные статусы родительских семей исследуемых женщин

Семейная ситуация женщины	Тип родительской семьи			Итого (%/чел.)
	развод (%/чел.)	вдовство (%/чел.)	одинокая мать (%/чел.)	
Замужем	58,6 % / 41 чел.	24,3 % / 17 чел.	17,1 % / 12 чел.	100 % / 70 чел.

В качестве психодиагностического инструментария в исследовании использовались:

- 1) шкала биполярных профилей;
- 2) авторская методика «Глубинное интервью»;
- 3) методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса и Леви (1950 г.);

4) методика «Автобиография» («Я через 5 лет») Г. Оллпорта и М. Гиллеспи.

Обработка данных проводилась с помощью пакета «STATISTICA».

Изложение и анализ результатов исследования.

Оценка личностных качеств мужа исследуемыми женами из неполных родительских семей

Оценка личностных качеств того или иного человека предполагает определенное эмоциональное отношение к нему. Оценка личностных качеств мужей женами во многом является результатом сложившихся между ними отношений, удовлетворенности ими, отношением к мужчинам в целом.

Оценка личностных качеств мужей женами осуществлялась с помощью шкалы биполярных профилей. Результаты исследования оценок личностных качеств мужей замужними женщинами из неполных родительских семей разного типа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценки личностных качеств мужа исследуемыми женщинами в зависимости от типа их родительских семей

<i>Качества мужа</i>	<i>Тип неполной родительской семьи</i>			<i>Уровень значимости</i>
	<i>развод</i>	<i>вдовство</i>	<i>одинокая мать</i>	
Добрый	0,7	0,75	0,57	
Злой	0	0	0	
Надежный	0,62	0,5	0,71	
Необязательный	0,11	0,25	0,14	
Умный	0,54	0,33	0,57	0,09
Глупый	0	0	0	
Доброжелательный	0,59	0,58	0,71	
Критично настроенный	0,19	0	0,14	0,04; 0,09
С чувством юмора	0,46	0,5	0,28	
Без чувства юмора	0	0	0,14	0,01
Воспитанный	0,24	0,17	0,42	0,047
Невоспитанный	0,06	0	0,14	0,02; 0,05
Сексуальный	0,16	0,33	0,14	0,016; 0,07
Равнодушный к сексу	0,11	0,17	0	
Интересный в общении	0,38	0,33	0,57	
Примитивный	0,23	0,08	0	0,02; 0,08
Красивый	0,24	0,33	0,71	0,05; 0,009
Некрасивый	0,05	0	0	
Щедрый	0,35	0,17	0,43	0,09
Скупой	0,05	0	0,43	0,0281; 0,002
Неревнивый	0,27	0,5	0	0,03; 0,06
Ревнивый	0,14	0,17	0,43	0,03
Ласковый	0,32	0,08	0,29	0,04
Суровый	0,14	0	0	0,08
Аккуратный	0,33	0,25	0,14	
Неряшливый	0,16	0,08	0,57	0,049; 0,01
Сильный духом	0,27	0,42	0,29	
Безвольный	0,14	0	0,14	0,07
Веселый	0,27	0,5	0,14	0,05; 0,06
Скучный	0,03	0	0,14	0,025; 0,09

Согласно полученным данным, независимо от типа родительской семьи, все женщины назвали доброту и надежность главными качествами своих мужей. Без значимых различий оказались оценки таких качеств мужа, как доброта, надежность, интересность в общении, доброжелательность, сила духа, аккуратность, чувство юмора, характеризующие общечеловеческие качества. Тем не менее биномиальный критерий выявил значимые различия в оценках мужей между женщинами из разного типа неполных родительских семей. Результаты исследования показали, что:

дочери разведенных женщин по сравнению с дочерьми вдов значимо чаще дают характеристики

мужьям: умный (54 % против 33 % при $P<0,09$), ласковый (32 % против 8 % при $P<0,04$), суровый (14 % против 0% при $P<0,08$) и критически настроенный (19 % против 0 % при $P<0,04$), а *дочери вдов*, по сравнению с ними – сексуальный (33 % против 16 % при $P<0,09$), веселый (50 % против 27 % при $P<0,06$), неревнивый (50 % против 27 % при $P<0,06$). Очевидно, это связано с тем, что у дочерей вдов не было в детстве поводов разочароваться в отце, олицетворяющем для ребенка мужчин в целом. А матерью-вдовой в большинстве случаев создается положительный образ ушедшего из жизни отца. А то, что дочери вдов реже считают мужей умными и ласковыми, говорит, вероятно, о том, что

все-таки муж не «дотягивает» до идеального отца, «проигрывает» ему в отношении к женщине, жене.

Дочери вдов значимо чаще, по сравнению с дочерьми одиноких матерей, характеризовали мужей: веселый (50 % против 14% при $P<0,06$), неровный (50 % против 0 % при $P<0,01$), а дочери одиноких матерей значимо чаще, по сравнению с ними: скупой (43 % против 0% при $P<0,009$), скучный (14 % против 0 % при $P<0,08$), неряшливый (57 % против 8 % при $P<0,01$), невоспитанный (14 % против 0 % при $P<0,09$), критически настроенный (14 % против 0 % при $P<0,09$), без чувства юмора (14 % против 0 % при $P<0,09$), красивый (71 % против 33 % при $P<0,06$). Таким образом, дочери вдов более положительно оценили своих мужей, чем дочери одиноких матерей, что объясняется большей стрессовостью ситуации детства дочерей одиноких матерей по сравнению с дочерьми вдов и большим негативом в семье в отношении мужчин.

Дочери одиноких матерей в сравнении с дочерьми разведенных женщин значимо чаще давали характеристики мужьям: скупой (43 % против 5 % при $P<0,002$), скучный (14 % против 3 % при $P<0,1$), неряшливый (57 % против 16 % при $P<0,01$), ревнивый (43 % против 14 % при $P<0,03$), без чувства юмора (14 % против 6 % при $P<0,01$), красивый (71 % против 24 % при $P<0,009$), а дочери разведенных женщин, по сравнению с ними: примитивный (23 % против 0 % при $P<0,08$), неровный (27 % против

0 % при $P<0,06$). Таким образом, замужние женщины, происходящие из неполных родительских семей, образовавшихся в результате развода, в сравнении с женщинами родом из семей одиноких матерей, дали своим мужьям больше положительных характеристик.

Таким образом, выявлена связь между степенью высказываемого негативизма и типом родительской семьи исследуемой женщины. Относительно больше негативизма было высказано дочерьми одиноких матерей, относительно меньше – дочерьми вдов, что детерминировано разной степенью переживания ситуации отсутствия отца в семье.

Содержание и знак эмоционального отношения к мужу со стороны жен из неполных родительских семей

Исследование отношения респонденток к мужу осуществлялось с помощью методики «Незаконченные предложения». Исследуемым женщинам предлагалось закончить предложения: «Мой муж...», «По сравнению с другими мужчинами, мой муж...», «Я люблю своего мужа, но...», «Мне очень не нравится, когда мой муж...».

Варианты завершения незаконченных предложений исследуемыми женщинами из неполных родительских семей разного типа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Отношение исследуемых замужних женщин к мужьям в зависимости от типа их родительских семей.

Варианты завершения респондентками незаконченных предложений

Варианты завершения испытуемыми незаконченных предложений	Уровень значимости различий	Тип неполной родительской семьи		
		развод	вдова	одинокая мать
1. «Мой муж...»				
Хороший человек		15,625	20	0
Любит меня		6,25000	20	20
Лучше всех		9,37500	20	0
Надежный, опора		6,25	0	0
Неудачник		9,37500	0	0
Много работает		0	20	0
Не уверен в себе, подвержен влиянию		3,125	0	0
Эгоист		3,125	0	0
Добрый		3,12500	0	0
Другие варианты		21,87500	10	60
2. «По сравнению с другими, мой муж...»				
Нормальный, хороший человек		21,21212	10	40
Любящий мужчина	0,09	39,39394	20	20
Такой же, как все		0	10	0
Надежный человек		6,06061	10	0
Мне нравится, меня устраивает		3,0303	10	0
Заботливый отец		3,0303	0	0
Лучше	0,025	12,12121	10	0
Щедрый		3,0303	0	0
Добрый		3,0303	0	0
Другие варианты	0,03	9,09091	30	40

Продолжение таблицы 3

3. «Мне очень не нравится, когда мой муж...»				
Ругается, грубит, оскорбляет	0,009; 0,03	31,25	50	40
Пьет	0,06	34,375	0	40
Бывает упрямым, вредничает		9,375	12,5	0
Флиртует с другими женщинами		6,25	12,5	0
Равнодушен к жене, ее проблемам		3,125	0	0
Меня обманывает, врет		3,125	0	20
Прочее		9,375	0	0
4. «Я люблю своего мужа, но...»				
Устала от его критики, придирок, претензий		28,57143	22,22222	25
Его губит пьянство		17,85714	0	0
Хотела бы иметь роман на стороне		10,71429	22,22222	25
У нас разные взгляды на жизнь		10,71429	0	0
Иногда он может обидеть, бывает несдержан		3,57143	11,11111	0
Иногда мы ссоримся		7,14286	11,11111	0
Не всегда		7,14286	0	0
Мало мне помогает		0	11,11111	0
Недостаточно проявляет внимания		0	11,11111	0
Хочется, чтобы он больше был дома		0	0	25
Прочее		14,28571	11,11111	25

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство женщин, независимо от типа родительской семьи, дали своим мужьям положительные характеристики.

Тем не менее биномиальный критерий выявил статистически значимые различия в оценках мужа со стороны жен из неполных родительских семей разного типа. Сравнительный анализ вариантов завершения респондентками предложений говорит о том, что:

- *дочери разведенных матерей*, по сравнению с дочерьми вдов и одиноких матерей, значимо чаще давали своим мужьям характеристику любящий мужчина (39,4 % против 20 % при $P < 0,09$);
- *дочери вдов* значимо чаще, по сравнению с дочерьми разведённых женщин, высказывали недовольство грубостью, оскорблениями со стороны мужа (50 % против 31,25 % при $P < 0,009$), *дочери разведенных женщин* – пьянством мужа (34,4 % против 0 % при $P < 0,06$).

По остальным критериям и у разных групп женщин, в зависимости от типа неполной родительской семьи, значимых различий не было выявлено. Они в чем-то недовольны мужьями все, но каждая из них по-своему, потому что ситуация замужества для них сложна, неизвестна, у них или вообще отсутствовал опыт жизни в семье или он был негативным. У дочерей вдов не было отца вследствие его гибели, представление о должном поведении мужа (на примере отца) обросло легендами, и реальному мужу дочери очень трудно соответствовать имеющемуся образцу мужа. У дочерей разведенных матерей обычно складывается неадекватное, критически настороженное отношение к мужчинам, мужьям вследствие перенесенного в детстве потрясения от развода родителей и часто имеющего место внушенного матерью негативного представления о мужчинах вообще. У дочерей одиноких матерей

часто имеет место разочарование в мужчинах, муже вследствие сформировавшегося в родительской семье негативного отношения к мужчинам, обид на них со стороны одинокой матери. Они чаще заявляли о желании иметь роман на стороне.

Проблемы во взаимоотношениях с мужем женщин из неполных родительских семей

Проблемы во взаимоотношениях супругов – важный показатель их благоприятности, стабильности, перспективности, специфичности.

Исследование проблем во взаимоотношениях супругов осуществлялось с использованием методики «Глубинное интервью», где изучались претензии жены к мужу и мужа к жене (по мнению жены).

Результаты исследования претензий жен из неполных родительских семей разного типа к мужьям представлены в таблице 4, а претензий мужей к женам – в таблице 5.

С помощью критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия по среднegrupповым оценкам претензий, предъявляемых женщинами из разных типов неполных родительских семей своим мужьям и мужей к женам. Результаты исследования говорят о том, что:

дочери одиноких матерей, по сравнению с дочерьми разведенных матерей, значимо чаще проблемы во взаимоотношениях с мужем связывают с его тяжелым характером (2,6 % против 1,1 % при $P < 0,09$) и со значительными денежными тратами мужа на свое хобби, по сравнению с дочерьми разведенных матерей и дочерьми вдов (2,2 % против 0,25 % у дочерей вдов и 0,4 % у дочерей разведенных женщин при $P < 0,09$ и $P < 0,05$). Чувствуется разочарованность в муже у дочерей одиноких матерей вследствие его тяжелого характера и раздельного времяпровождения (хобби мужа);

- *дочери разведенных женщин* статистически значимо чаще обвиняются мужьями в ревности, недоверии к мужу по сравнению с женщинами из родительских семей вдов и матерей-одиночек (1,0 % против 0 % при $P < 0,05$). Опять-таки чувствуются следы детства, когда ревность имела

место в родительской семье жены, где имел место развод. Женщины в таких семьях сталкиваются с этим явлением очень рано. Эти же проблемы были, очевидно, и у матерей этих женщин.

Таблица 4

Претензии к мужьям исследуемых женщин в зависимости от типа их родительских семей

<i>Претензии жены к мужу</i>	<i>Тип неполной родительской семьи жены</i>			<i>Уровень значимости</i>
	<i>развод</i>	<i>вдовство</i>	<i>одинокая мать</i>	
Злоупотребляет алкоголем	2,3	1,9	1,2	
Мало зарабатывает	1,125	0,5	1,0	
Ленился, недостаточно помогает по дому	1,55	1,75	3,0	
Неласков, невнимателен к жене	1,1	1,0	1,2	
Имеет тяжелый характер	1,1	0,9	2,6	0,09
Изменяет, имеет романы на стороне	0,9	0,4	0,4	
Не удовлетворяет жену сексуально	1,2	1,4	0,6	
Мало занимается воспитанием детей	1,35	2,3	2,5	
Необоснованно ревнив	0,7	0,1	1,0	
Груб, жесток с женой и детьми	0,2	0,4	0,2	
Плохо относится к ребенку от другого брака жены	0,1	0	0	
Мало бывает дома	1,3	0,9	1,2	
Много денег отрывает от семьи на свое хобби	0,4	0,25	2,2	0,09; 0,05
Родители мужа вмешиваются в дела семьи	0,5	0,1	0	
Муж ссорится с родителями жены	0,6	1,25	0,4	
Муж неопрятен, плохо следит за собой	0,4	0,75	1,0	
У мужа есть постоянная любовная связь	0,3	0	0	

Таблица 5

Претензии мужей к женам в зависимости от типа родительских семей жен

<i>Претензии мужа к жене</i>	<i>Тип неполной родительской семьи жены</i>			<i>Уровень значимости</i>
	<i>развод</i>	<i>вдовство</i>	<i>одинокая мать</i>	
Жена – плохая хозяйка	0,6	0	0,6	
Жена мало бывает дома	0,6	1,1	0,2	
Плохо воспитывает детей	1,0	0,25	0,6	
Ревнива	1,0	0	0	0,05
Имеет тяжелый, скандальный характер	1,0	0,5	0	
Много требует в плане материального обеспечения семьи	1,3	1,4	1,2	
Не следит за собой	0,45	0	1,2	
Не сексуальна	1,0	0,4	0,8	
Тратит много денег не на то	1,1	1,1	2,2	
Не хочет родить еще одного ребенка	0,5	0,3	1,0	
Неверна мужу, подозревается в изменах	0,4	0,6	1,0	
Родители жены вмешиваются в дела семьи	0,2	0,9	0,4	
Жена не может найти контакт с родителями мужа	0,95	0,1	0	
Жена слишком много внимания уделяет своей профессии	1,1	1,6	2,2	

Таким образом, проблем во взаимоотношениях исследуемых женщин с мужьями выявлено много, а значимых различий между ними, в зависимости от типа родительской семьи женщины, – немного. Все они связаны с типичными проблемами их родительских семей: дочери одиноких матерей сетуют на тяжелый характер мужа; мужчины, женатые на дочерях разведенных матерей, статистически значимо чаще недовольны ревностью супруги. Представительницы всех типов родительских семей практически в равной степени недовольны мужем в плане секса, необоснованной ревностью мужа, вмешательством родителей мужа в дела семьи, тяжелым характером мужа, его грубостью и жестокостью с женой и детьми, ссорами мужа с родителями жены, наличием постоянной любовной связи у мужа, плохим отношением к ребенку жены от предыдущего брака. К женщинам из неполных родительских семей в целом мужья (по мнению жены) относительно больше предъявляют претензий в плане сексуально-

сти, воспитания детей, из-за нежелания родить еще одного ребенка, мужья недовольны женами как хозяйками, их частым отсутствием дома, их тяжелым, скандальным характером, супружеской неверностью, изменами мужу.

Удовлетворенность браком женщин из неполных родительских семей

Удовлетворенность браком – показатель абсолютно иррациональный, сугубо субъективный. В нем в наибольшей степени находят свое отражение глубинные неосознаваемые аспекты отношений личности. Исследование удовлетворенности браком женщин из неполных родительских семей разного типа проводилось с помощью методики «Глубинное интервью».

Варианты ответов на вопрос «Глубинного интервью» о том, считают ли исследуемые замужние женщины свой брак счастливым, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Оценка счастливости брака исследуемыми состоящими в браке женщинами в зависимости от типа их родительских семей

<i>Считают ли исследуемые женщины свой брак счастливым?</i>	<i>Тип неполной родительской семьи</i>			<i>Уровень значимости</i>
	<i>развод</i>	<i>вдовство</i>	<i>одинокая мать</i>	
Да, безусловно	35,13514	33,33333	14,28571	
Да, но с очень большими оговорками	13,51351	25,00000	14,28571	
Брак самый обыкновенный, в нем есть все	43,24324	41,66667	28,57143	
Проблемный	5,40541	0	28,57143	0,02
Скорее, неудачный	2,70270	0	14,28571	
Неудачный	0	0	0	

Результаты исследования выявили в целом достаточно высокую степень удовлетворенности браком исследуемых женщин, что вполне объяснимо, если учесть возраст отвечавших (35-59 лет): к этому возрасту особо недовольные уже развелись, а оставшиеся – смирились, иначе посмотрели на своих близких, приняли для себя решение остаться вместе.

Дисперсионный анализ полученных данных выявил значимые различия в удовлетворенности браком между женщинами из разного типа неполных родительских семей: у дочерей вдов она самая высокая среди жен из неполных родительских семей, а у дочерей одиноких матерей – самая низкая среди них. Дочери матерей-одинок незначимо чаще оценивали свой брак как проблемный (28,6 % против 5,4 % и 0 % при $P < 0,02$). Это связано с базовым негативным отношением к мужчинам, сформировавшимся в родительской семье, неумением жить в браке, строить супружеские отношения.

Подводя итог: удовлетворенность замужних женщин своим браком, отношениями с мужем напрямую связаны с отношением к мужчинам в целом, сформировавшемся в родительской семье. Поэтому у женщин – дочерей одиноких матерей – самая низкая удовлетворенность браком среди женщин родом из неполных родительских семей, а у дочерей вдов – самая высокая среди них.

Удовлетворенность сексуальными отношениями в браке женщин из неполных родительских семей

Удовлетворенность сексуальными отношениями – важный фактор сохранения брака и удовлетворенности им.

Удовлетворенность женщин сексуальной стороной отношений в браке изучалась на основании ответов респонденток на вопросы «Глубинного интервью».

Результаты исследования удовлетворенности сексуальными отношениями в браке замужних женщин из неполных родительских семей разного типа в сравнении между собой представлены в таблице 7.

Результаты исследования свидетельствуют о невысокой в целом удовлетворенности сексуальными отношениями в браке женщин независимо от типа родительской семьи.

Биноминальный критерий выявил наличие статистически значимых различий в удовлетворенности сексуальной стороной отношений между женщинами из неполных родительских семей разного типа. Согласно полученным данным:

- дочери разведенных матерей в большей мере удовлетворены в браке сексуально, по сравнению с женщинами из семей вдов и одиноких матерей (37,8 % против 25,0 % и против 14,3 %);

- *дочери вдов* значимо чаще, по сравнению с дочерьми разведенных женщин, выбирали вариант ответа «Не всегда» (66,7 % против 37,8 % при $P<0,03$), отвечая на вопрос о сексуальной удовлетворенности в браке;
дочери одиноких матерей значимо чаще давали отрицательный ответ по поводу удовлетворенности сексуальными отношениями, по сравнению с женами из семей разведенных матерей и вдов

(42,9 % против 18,9 % и против 0 % при $P<0,08$). Это связано с изначально более негативным отношением к мужчинам, сложившемся в родительской семье, отсутствием сексуальной жизни у матери, разочарованностью в мужчинах из-за неумения жить в браке, строить супружеские отношения. изначально другой стратегией выбора мужа.

Таблица 7

Удовлетворенность сексуальными отношениями в браке
исследуемых замужних женщин в зависимости от типа их родительских семей

Варианты ответов исследуемых женщин на вопрос о сексуальной удовлетворенности в браке	Тип неполной родительской семьи			Уровень значимости
	развод	вдовство	одинокая мать	
Да (1)	37,8	25,0	14,3	
Нет (2)	18,9	0	42,9	0,08
Не всегда (3)	37,8	66,7	42,9	0,03
Раньше да, сейчас нет (4)	5,4	8,3	0	

Таким образом, удовлетворенность сексуальным аспектом отношений в браке у исследуемых женщин из всех типов родительских семей в целом невысока. Относительно выше она у дочерей разведенных матерей по сравнению с дочерьми вдов и матерей-одиночек. Удовлетворенность сексуальными отношениями тесно связана со знаком эмоционального отношения к лицу противоположного пола в целом, сложившемся в родительской семье. А эмоциональное отношение к мужчинам женщин из неполных родительских семей одиноких матерей в целом хуже, чем у представительниц других типов неполных семей.

Оценка перспектив брака, ожиданий в изменении семейной ситуации женщин из неполных родительских семей

Оценка перспектив брака замужними женщинами – это важный показатель стабильности брака, уверенности женщины в себе, в своих возможностях построения новых отношений в случае развода, показатель ориентированности женщин на определенный тип отношений с мужчинами.

Оценка замужними женщинами перспектив совместной жизни с мужем, сохранения брака, пер-

спектив своей личной жизни в случае развода с мужем изучалась с помощью проективной методики «Автобиография» («Я через 5 лет») Г. Оллпорта и М. Гиллеспи.

Результаты сравнительного исследования ожиданий изменений в семейной ситуации исследуемых замужних женщин из неполных родительских семей разного типа представлены в таблице 8.

Исследование, проведенное с помощью биномиального критерия, не выявило статистически значимых различий в ожиданиях изменений в семейной ситуации у женщин из разного типа неполных родительских семей. Большинство исследуемых замужних женщин, независимо от типа их родительской семьи, рассчитывают в ближайшие 5 лет сохранить имеющийся брак, а если и поменять семейную ситуацию, то не на одиночество, а на новый брак, в том числе на так называемый гражданский. Тем не менее *дочери одиноких матерей* более осторожны в прогнозах относительно сохранения имеющегося семейного положения и своих будущих браков, они менее уверены в своих возможностях, рассчитывают в случае развода в большей степени лишь на гражданский брак.

Таблица 8

Ожидания изменений в семейной ситуации исследуемых замужних женщин в зависимости от типа их родительских семей

Варианты перспектив семейной ситуации исследуемых женщин	Тип неполной родительской семьи			Уровень значимости
	развод	вдовство	одинокая мать	
Семейное положение останется тем же	69,01408	73,68421	66,66667	
Будут жить в новом гражданском браке	16,90141	13,15789	20,83333	
Будут жить в новом зарегистрированном браке	14,08451	13,15789	12,50000	
Разведутся и будут жить одни	0	0	0	

Дочери вдов, по сравнению с представительницами других типов неполных родительских семей, в большей степени рассчитывают сохранить свое се-

мейное положение, а в случае развода – примерно в равной степени рассчитывают на новое замужество и гражданский брак. Они больше привержены се-

мейным ценностям, браку по сравнению с женщинами из других типов неполных родительских семей, лучше умеют строить отношения в семье, т. к. у этих женщин был некоторый опыт жизни в полной семье и не было разрушительных конфликтов, сопутствующих разводу, могущих повлечь за собой разочарование в лицах противоположного пола, неуверенность в себе, в ценности брака и семьи. *Дочери разведенных матерей* в меньшей степени, чем дочери вдов, рассчитывают на сохранение семейной ситуации и чаще их рассчитывают на гражданский брак, но реже дочерей одиноких матерей.

Подводя итог: брак остается популярным институтом и большая часть исследуемых замужних женщин надеются его сохранить, а если и поменять ситуацию, то не на одиночество, а на новый брак, в том числе на «гражданский». Уверенность женщин в своем светлом будущем, относительно личной жизни, имеющихся отношений с мужем, напрямую связана с семейной ситуацией в родительской семье, отношением в родительской семье к мужчинам вообще, опытом имеющейся семейной жизни, отношениями с отцом. Среди представительниц разных типов неполных родительских семей в меньшей степени рассчитывают на сохранение своей семейной ситуации *дочери одиноких матерей*. Они же чаще рассчитывают лишь на гражданский брак в случае развода. *Дочери вдов* более оптимистичны в прогнозах и чаще рассчитывают сохранить имеющийся брак, а в случае развода в равной степени рассчитывают и на официальный, и на гражданский брак. *Дочери разведенных матерей* занимают среднюю позицию между дочерьми одиноких матерей и вдов в соответствии со стрессовостью ситуации родительской семьи. Приходится констатировать, что гражданский брак набирает свою привлекательность для женщин, особенно более старшего возраста, уже вступавших в брак, имеющих подростков, какую-либо собственность, профессионально состоявшихся и не желающих терпеть плохое поведение мужчин ради сохранения статуса замужней женщины.

Заключение

1. В результате проведенного нами исследования, были выявлены типологические особенности в отношениях с мужьями жен из разного типа неполных родительских семей, отличающих их друг от друга, и тем самым нашла подтверждение выдвинутой нами *гипотеза* о существующих особенностях в отношениях с мужем женщин из неполных родительских семей вдов, одиноких матерей и находящихся в разводе матерей, отличающих их друг от друга.

2. Выявлены значимые различия в отношениях с мужем у женщин из неполных родительских семей вдов, одиноких матерей и находящихся в разводе матерей по следующим параметрам отношений:

- оценка личностных качеств мужа;
- содержание и знак эмоционального отношения к мужу;
- удовлетворенность браком, оценка его счастья;

- удовлетворенность сексуальными отношениями в браке.

3. Установлено, что наиболее стрессовой для будущих отношений дочери с мужчинами является ситуация неполной родительской семьи одинокой матери, а наименее стрессовой – вдовы. Поэтому отношения с мужчинами, мужем, как правило, относятся лучше складываются у дочерей вдов. Наименее успешно отношения с мужчинами складываются у дочерей одиноких матерей.

4. Отношения с мужем *дочерей вдов*, по сравнению с представительницами неполных родительских семей одиноких матерей и разведенных матерей, отличаются тем, что дочери вдов дают больше положительных оценок своему мужу. Они лучше умеют строить отношения с мужем. В их семьях в целом проблем меньше. Они же в большей мере удовлетворены своим браком и сексуальными отношениями в нем. Дочерей вдов отличают более высокие требования к мужу. Они значимо чаще недовольны грубостью и оскорблениями мужа по сравнению с женщинами из других типов родительских семей. Дочери вдов чаще рассчитывают сохранить брак. А в случае развода в равной степени рассчитывают и на официальный, и на «гражданский» брак.

5. У дочерей разведенных матерей обычно складывается неадекватное, критически настроенное с подозрительностью отношение к мужу вследствие перенесенного в детстве потрясения от развода родителей. Они выше оценивают своих мужей по общечеловеческим качествам (умный) и хуже по межполовым (сексуальность, ревность, веселость, суровость). Они же значимо чаще дочерей вдов указывают на проблему пьянства мужа. Удовлетворенность отношениями с мужем у них ниже, чем у дочерей вдов, но выше, чем у дочерей одиноких матерей. Мужьями дочери разведенных матерей статистически значимо чаще обвиняются в ревности. В меньшей степени, чем дочери вдов, они рассчитывают на сохранение семейной ситуации и чаще их рассчитывают на «гражданский» брак по сравнению с официальным, но реже дочерей одиноких матерей, занимая среднюю позицию между ними в соответствии со стрессовостью ситуации родительской семьи.

6. У дочерей одиноких матерей часто имеет место разочарование в мужчинах, муже. Они критичны в оценке личностных качеств своих мужей, дают им много негативных характеристик. У них самая низкая удовлетворенность отношениями с мужем, в том числе их сексуальным аспектом. Они значимо чаще оценивают свой брак как проблемный и называют тяжелый характер мужа в качестве проблемы во взаимоотношениях с ним. Они пессимистичнее всех и в оценке перспектив сохранения своего брака. В случае развода они рассчитывают в большей мере лишь на гражданский брак.

Проведенное исследование позволяет наметить некоторые перспективные направления в изучении данной проблемы. Предметом специального изучения может стать изучение влияния воспитания в

неполной родительской семье на формирование сына, феноменологии неполных семей разного типа, создание психологических программ помощи матери и детям из неполных семей и ряд других.

Литература

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи: монография [Текст] / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Бодалев, А. А. Семья в психологической консультации [Текст] / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – М.: Педагогика, 1989.
3. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
4. Джидарьян, И. А. Представление о счастье в российском менталитете [Текст] / И. А. Джидарьян. – СПб.: Алетейя, 2001. – 242 с.
5. Дружинин, В. Н. Психология семьи [Текст] / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
6. Куницына, В. Н. Проблема отношений личности в трудах В. Н. Мясищева [Текст] / В. Н. Куницына, В. Н. Панферов // Психологический журнал. – 1982. – № 3.
7. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст]: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. – Воронеж: Модэк, 1998.
8. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений [Текст] / Н. Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990.
9. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

УДК 159.9:316.6

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНОСПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ

О. А. Браун

В настоящее время в отечественной психологии общепринятым является положение о том, что формирование личности ребёнка совершается под определяющим воздействием социальных условий жизни и воспитания [3]. По словам Д. И. Фельдштейна: «Появившись на свет, ребенок вступает в особые отношения с окружающей его средой. Причём среда не только играет роль внешней обстановки, не просто наличествующих и влияющих на ребёнка условий жизни, а служит основным источником его развития, выполняя роль своеобразного пускового механизма, усиливающего или тормозящего внутренние процессы. Развитие начинается с ситуации, которую А. Валлон описывал как ситуацию симбиоза ребёнка и взрослого, а Л. С. Выготский называл «пра-мы», где взрослый выступает в социальной позиции носителя человеческой культуры и способов её освоения, стимулируя становление социальной активности растущего человека» [10, с. 22]. Таким образом, вхождение в культуру и усвоение социального опыта является не только непременным условием развития личности, но и его источником, и, по словам Л. И. Божович: «Психическое развитие ребёнка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации, то есть усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта» [3, с. 181].

Термин «социализация», чаще всего используемый для характеристики процесса вхождения ребёнка в человеческую культуру, до сих пор не имеет общепринятого определения. Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф. Г. Гиддингс, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида,

подготовка человеческого материала к социальной жизни».

А. В. Мудрик в самом общем виде предлагает разделить все концепции социализации на два подхода, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации [7].

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект-объектным (общество – субъект воздействия, а человек – его объект). У истоков этого подхода стояли французский учёный Э. Дюркгейм и американский – Т. Парсонс. Подобное понимание социализации довольно широко представлено в рамках зарубежных концепций. В частности, сюда могут быть отнесены определения социализации, предлагаемые У. Бронфенбреннером: «Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества» [1, с. 274] и Н. Ньюкомб: «Социализация – это процесс, посредством которого ребёнок усваивает поведение, навыки, мотивы, ценности, убеждения и нормы, свойственные его культуре, считающиеся в ней необходимыми и желательными» [8, с. 394]. Представители данного подхода в изучении социализации акцентируются на детском возрасте. Эта позиция была доминирующей до 60-х гг. XX века, однако в последние десятилетия детство перестало быть единственным фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и старость.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на него. Этот подход можно определить как субъект-субъектный. Основоположниками такого подхода можно считать американцев Ч. Кули и Д. Г. Мида. Именно данный подход наиболее представлен в отечественной психологии и формулируется в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, Г. М. Андреевой и др. К данному подходу относится определение социализации, данное Г. М. Андреевой и ставшее в последние годы классическим: «Социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, – процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей, за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 276].

Процесс социализации тесно связан с развитием и воспитанием личности. Так, по мнению Г. М. Андреевой, понятие «развитие личности» по объему совпадает с понятием «социализация», а отличие заключается в подчеркиваемом уровне активности личности. Так, при использовании понятия «социализация» больший акцент делается на социальную среду и её воздействие на личность, а развитие подразумевает, в первую очередь, активность субъекта социальной деятельности [1]. На наш взгляд, соотношение этих понятий зависит от способа трактовки процесса социализации. Если рассматривать самосовершенствование и активное преобразование социальной реальности как элементы процесса социализации, то точка зрения Г. М. Андреевой представляется вполне обоснованной. Если же трактовать социализацию традиционно, как усвоение социального опыта, то оправдан подход Л. И. Божович, согласно которому: «Психическое развитие не сводится лишь к усвоению социального опыта. Усвоение последнего входит в социальное развитие, но не исчерпывает его» [3, с. 187].

Что касается соотношений понятий «воспитание» и «социализация», здесь, помимо расхождений в интерпретации «социализации», существенным является многозначность в определении «воспитания». Воспитание рассматривается различными авторами как общественное явление и как деятельность, как процесс и как определенная ценность, как система, как воздействие и как взаимодействие и т. д. При этом каждое из предлагаемых определений справедливо и характеризует какую-либо сторону этого сложного процесса. Так, согласно Г. М. Андреевой, понятие «воспитание» имеет два смысла. В широком смысле воспитание понимается как «воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения социального опыта». В узком смысле воспитание трактуется как «процесс целенаправленного, планомерного воздействия на человека воспитательного процесса с целью передачи определённой системы представлений, понятий и

норм» [1, с. 275]. Подход к воспитанию как к целенаправленному, а зачастую специально организованному процессу, характерен для работ Л. С. Выготского, Д. И. Фельдштейна, Л. И. Божович, И. С. Кона и др. и в целом более характерен для отечественной педагогической психологии. При таком понимании воспитание становится важнейшим элементом процесса социализации. Выделение воспитания в относительно автономный элемент социализации происходит на определённом этапе развития общества и свидетельствует о достижении такого уровня сложности, при котором возникает необходимость в специальной деятельности по подготовке подрастающих поколений к жизни в социуме. Рассматривая воспитание как элемент социализации, отличающийся «относительной осмысленностью, целенаправленностью воздействий, большей или меньшей последовательностью» А. В. Мудрик формулирует следующую структуру процесса социализации [7]:

- стихийная социализация человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;
- относительно направляемая социализация, когда государство предпринимает определённые экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных социально-профессиональных, этнокультурных и возрастных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т. д.);
- относительно социально контролируемая социализация (воспитание) – планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека;
- более или менее сознательное самоизменение человека, имеющее просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор (самостроительство, самосовершенствование, саморазрушение), в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии (или вопреки) объективным условиям жизни.

Таким образом, опираясь на психолого-педагогический подход к воспитанию, свойственный отечественной науке, мы рассматриваем воспитание как ведущий элемент социализации, позволяющий оказывать влияние на всю систему в целом.

В настоящее время в психологии используется еще ряд понятий, сходных по смыслу с понятием «социализация», в частности, для характеристики процесса вхождения в культуру достаточно часто используются термины «инкультурация», «культурная трансмиссия», реже «аккультурация» и «социальная адаптация».

Термин инкультурация введен в науку американским культурантропологом М. Херцковицем.

Разделяя понятия «социализация» и «инкультурация», под первым он понимает интеграцию индивида в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей. А в процессе инкультурации, по его мнению, индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур [9]. Результатом инкультурации является человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах, ценностях и т. п. При этом Херсковиц особо подчеркивает, что процессы социализации и инкультурации протекают одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать как член общества.

Используя, вслед за Херсковицем, понятие «инкультурация» различные авторы предлагают собственные основания для разграничения с понятием «социализация». Так, М. Мид под социализацией понимает социальное научение вообще, а инкультурацию рассматривает как «реальный процесс научения, как он происходит в специфической культуре». Д. Матсумото видит различие между двумя понятиями в том, что «социализация, как правило, больше относится к процессу и механизмам, с помощью которых люди познают социальные и культурные нормы», а инкультурация – к «продуктам процесса социализации – субъективным, базовым, психологическим аспектам культуры» [9, 104]. Обобщая различные подходы к трактовке социализации и инкультурации, Т. Г. Стефаненко констатирует большую универсальность социализации и специфичность инкультурации.

Понятие «культурная трансмиссия» используется в рамках этнопсихологии для характеристики механизма, с помощью которого этническая группа «передает себя по наследству» своим новым членам, прежде всего детям. Таким образом, «культурная трансмиссия» как бы включает в себя процессы инкультурации и социализации.

Под «социальной адаптацией» понимается процесс достижения соответствия человека требованиям социальной среды. Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением. Существует много подходов к объяснению механизмов адаптации и дезадаптации. В целом постулируется наличие двух основных направлений, или путей, адаптации, выделение общей логики которых принадлежит еще З. Фрейду, а именно – так называемый аллопластической (изменение мира «под себя») и аутопластической (изменение себя «под мир») адаптации.

Что касается термина «аккультурация», то он чаще используется для обозначения вхождения индивида в новую для него культуру.

Исходя из существующего множества понятий, описывающих процесс вхождения человека в культуру, Е. П. Белинская предлагает рассматривать инкультурацию и социальную адаптацию как элемен-

ты, входящие в понятие «социализация» и обуславливающие наличие различных граней его анализа.

Таким образом, по мнению Е. П. Белинской, в процессе социализации можно выделить четыре грани анализа.

Во-первых, акцент в анализе социализации может быть сделан на трансляции культурно задаваемых ценностей, моделей поведения, способов социальной категоризации и т. п. Социальное развитие личности в данном случае будет рассматриваться преимущественно как процесс инкультурации.

Во-вторых, процесс социализации может быть понят как процесс собственно усвоения, интернализации различных модусов социального опыта, и соответственно акцент в исследованиях будет поставлен на механизмах этого усвоения и самом содержании усвоенного.

В-третьих, внимание может быть уделено преимущественно анализу возможных результатов социализации, и в данном случае речь, скорее, будет идти о социализации как адаптации.

В-четвертых, если акцентировать внимание на активном воспроизводстве человеком социального опыта в процессе социализации, можно выделить еще и элемент конструирования [2].

Таким образом, если в качестве основной задачи социализации выделяется межпоколенная трансмиссия культуры, а в качестве объектов исследования культурная обусловленность психических процессов и социального поведения, то «социализация может рассматриваться как процесс вхождения человека в культуру своего народа, а сам термин заменен термином инкультурация». Фокус внимания в данном случае ставится на влияние общества на индивида.

Что касается интернализации, как элемента процесса социализации, то в настоящее время существует две основных точки зрения: в широком смысле интернализация рассматривается как синоним социализации, в узком – как её частная вариативность, как совокупность мотивационных и когнитивных процессов, с помощью которых изначально внешние социальные требования становятся внутренними требованиями личности. Рассмотрение социализации с позиций интернализации предполагает акцент на личностных механизмах усвоения моделей поведения и социальных значений: символов, ценностей и установок.

Для понимания социализации как адаптации в целом характерно не акцентирование процессуальных её характеристик, а анализ с точки зрения возможных результатов. При этом в качестве основного результата социализации выделяется формирование таких характеристик индивида, которые обеспечивают его нормативное функционирование, а в качестве основного критерия социального развития рассматривается социальная успешность индивида. При этом объектом эмпирических исследований зачастую становятся дезадаптированные люди: мигранты, преступники, невротики и т. д.

Рассмотрение социализации как процесса конструирования социальной реальности предполагает акцент на активность субъекта. В реальности эта активность проявляется во многих сферах: в избирательном отношении к возможному ролевому репертуару и в способах разрешения ролевых конфликтов; в выборе той или иной стратегии «совладающего поведения»; в способах самопрезентации; в приверженности определенной системе ценностей и в особенностях самокатегоризации. Результатом данного процесса становится создание человеком образа социального мира, частью которого являются представления о самом себе и выбор стратегии поведения, соответствующей данному образу. Однако долгое время этот аспект социализации оставался за рамками эмпирических исследований. На сегодняшний день проблема конструирования субъектом социального мира является самостоятельным предметом анализа.

Таким образом, обобщая, можно говорить, что социализация как активный процесс усвоения социального опыта, вхождения в культуру и конструирования собственной социальной реальности включает в себя:

- усвоение и воспроизводство социальных связей, ролей и нормативов;
- активное преобразование усвоенного социального опыта и культурных стандартов;
- конструирование собственного образа социальной реальности;
- способность к восприятию новых социальных требований;
- избирательное отношение к социальным воздействиям;
- развитие социальной гибкости и способность к ориентации в социальных ситуациях;
- готовность к переходу в новую ситуацию социального развития.

Все эти грани процесса социализации реализуются с помощью ряда «механизмов», то есть социальных, педагогических и психологических процессов, посредством которых достигается, с одной стороны, приспособление, а с другой – обособление человека в условиях конкретного общества.

К рассмотрению механизмов социализации существуют различные подходы, зависящие от преимущественной теоретической ориентации автора. Так Г. Тард считал основным механизмом подражание, У. Бронфенбреннер – прогрессивную взаимную аккомодацию между активно растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет. В. С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, а А. В. Петровский – закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Е. П. Белинская, в качестве механизмов интернализации, являющейся составляющей процесса социализации, предлагает рассматривать классическое, оперантное обусловливание, социальное научение, рационализацию, редукцию когнитивного диссонанса, саморегуляцию и самодетерминацию. Обобщая имеющиеся

данные, А. В. Мудрик, с точки зрения педагогики и психологии, выделяет следующие механизмы социализации, учет и использование которых, по его мнению, необходимы в процессе воспитания человека [7].

К психологическим и социально-психологическим механизмам социализации автор причисляет:

1) импринтинг – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровне особенностей воздействующих на него объектов. Происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.;

2) экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами;

3) подражание;

4) идентификация;

5) рефлексия.

К социально-педагогическим механизмам социализации А. В. Мудрик относит следующие.

1. Традиционный механизм социализации. Представляет собой усвоение норм, эталонов поведения, взглядов стереотипов, которые характерны для семьи и ближайшего окружения. Это усвоение происходит, по мнению автора, на неосознанном уровне с помощью запечатления и некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма проявляется, например, в ситуациях, когда некоторые элементы социального опыта, усвоенные в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

2. Институциональный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями. Традиционно к институтам социализации, то есть тем конкретным группам, которые выступают трансляторами социального опыта и в которых личность приобщается к системам норм и ценностей, относят: семью, детские дошкольные учреждения и школу, несколько больше споров вызывают средне-специальные учебные заведения, вузы и трудовые коллективы. Однако, на наш взгляд, если рассматривать социализацию как непрерывный процесс, рассмотрение данных социальных групп в качестве институтов социализации вполне оправданно. У. Бронфенбреннер, помимо перечисленных, рассматривает в качестве институтов социализации местное окружение и всё общество. В последнее время все больше внимания уделяется рассмотрению средств массовой коммуникации в качестве института социализации. При этом необходимо учитывать,

что средства массовой коммуникации как социальный институт влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определённой информации, но и через представление определённых образцов поведения героев. С этой точки зрения весьма важным является рассмотрение социализирующей роли компьютерных игр, в которых зачастую поощряются агрессивные (вплоть до противоправных) образцы поведения.

3. Стилизованный механизм социализации действует в рамках определённой субкультуры, посредством референтных носителей.

4. Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса.

Безусловно, предложенная А. В. Мудриком классификация механизмов социализации имеет множество спорных моментов, однако на данный момент она является одной из наиболее полных.

Помимо механизмов социализации, многие авторы рассматривают еще и средства социализации, то есть конкретные приемы взаимодействия старшего и подрастающего поколений. Средства социализации охватывают чрезвычайно широкий круг отношений и деятельностей, начиная с физического ухода за новорожденным и кончая способами включения в общественную жизнь. Сам перечень средств является достаточно универсальным, однако способы и частота их реализации весьма культурноспецифичны. К средствам социализации относятся: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие продукты материальной культуры; элементы духовной культуры (от колыбельных песен и сказок до скульптур и массовой культуры); стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к отношениям в основных сферах жизнедеятельности (общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной и религиозной сферах жизнедеятельности) и особенности регуляции ведущих типов деятельности.

Большое значение для развития личности имеют социально-педагогические ценности людей, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает социализация ребёнка. Таких людей принято называть агентами социализации. Агенты социализации могут классифицироваться по семейной принадлежности (родитель, родственник, неродственник) и возрасту (взрослый, старший ребёнок, сверстник, младший). Американские культурантропологи во главе с Г. Барри выделяют несколько агентов социализации, различающихся по характеру влияния на ребёнка:

- опекунов, осуществляющих уход за ребёнком, удовлетворяющих его физические и эмоциональные потребности;

- авторитетов, на собственном примере прививающих ребёнку культурные нормы и ценности;
- дисциплинаторов, распределяющих наказание;
- воспитателей, целенаправленно обучающих ребёнка, передающих ему соответствующие знания и навыки;
- компаньонов, участвующих в совместной с ребёнком деятельности на более-менее равных правах;
- сожителей, проживающих в одном доме с ребёнком [9].

Для успешной социализации ребёнка необходима реализация всех перечисленных функций, однако как эти обязанности будут распределены внутри социальной группы, зависит от конкретных культурных особенностей. Так, с точки зрения современного европейского общества, главным и естественным социализатором, выполняющим большинство перечисленных функций, являются родители и, в первую очередь, мать, а в более традиционных культурах ребёнок принадлежит не только отцу и матери, но и всей общности, в которой живет, и соответственно, общность принимает более непосредственное участие в его воспитании. Таким образом, несмотря на наличие общих механизмов и закономерностей протекания, обусловленных особенностями человеческой психики, социализация в большой мере является культурноспецифичным процессом, поскольку её особенности напрямую определяются канонами человека, сформированным в рамках определённой культуры. Помимо этнической культуры, на протекание социализации влияют множество факторов. И. С. Кон отмечает, что стиль воспитания и способы реализации средств социализации зависят не только от содержания хозяйственной деятельности, но и от социальной структуры общества, а также от структуры семьи и домохозяйства [6]. Н. Ньюкомб описывает три группы факторов, влияющих на процесс социализации и воспитания:

1) воздействие родителей (личностные особенности, ожидания, убеждения относительно целей социализации самого ребёнка и эффективных методов социализации);

2) качества ребёнка (личностные характеристики и когнитивные способности);

3) более широкий социальный контекст (особенности супружеских отношений, «социальная поддержка», культурный контекст) [8]. Под «социальной поддержкой» понимаются взаимоотношения семьи с ближайшим социальным окружением. Значение «социальной поддержки» возрастает в ситуации стресса, а влияние опосредовано и сказывается в первую очередь на общем эмоциональном фоне семьи.

Г. М. Андреева подчеркивает влияние на процесс социализации особенностей большой социальной группы: «Для личности безразлично, в условиях какой большой группы осуществляется процесс социализации. Так при определении стадий социализации необходимо учитывать социально-экономические различия города и деревни, ис-

торико-культурные различия стран и т. д. Сам институт социализации, осуществляя свое воздействие на личность, как бы сталкивается с системой воздействия, которая задается большой социальной группой, в частности, через традиции, обычаи, привычки, образ жизни. От того, какой будет та равнодействующая, которая сложится из системы таких воздействий, зависит конкретный результат социализации» [1, с. 287].

Таким образом, социализация протекает во взаимодействии с огромным количеством факторов, более или менее активно влияющих на неё. По мнению А. В. Мудрика, не все из этих факторов выявлены и изучены, а информация, полученная в ходе исследований, весьма неравномерна. Исходя из имеющихся данных, А. В. Мудрик предлагает условно разделить факторы социализации на четыре группы [7].

Мегафакторы – космос, планета, мир, данные переменные посредством других групп факторов оказывают влияние на всех жителей Земли.

Макрофакторы – страна, этнос, общество, государство.

Мезофакторы. В данную группу попадают условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации; по принадлежности к тем или иным субкультурам.

Микрофакторы. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, – семья, соседи, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контросоциальные организации, микросоциум. При этом влияние факторов более широкого уровня во многом опосредовано особенностями микрофакторов.

Изучение межкультурных отличий в процессе социализации имеет давнюю традицию, однако большинство исследований проводилось в рамках этнопсихологии и психологической антропологии и соответственно посвящено этнической вариативности социализации. Причем чаще всего объектами изучения становились представители так называемых традиционных культур. Например, в 30-60 гг. XX в. появился целый ряд исследований, ставших уже классическими, это широко известные работы М. Мид (папуасские племена, жители Самоа), Р. Ферса (полинезийцы тикопия), М. Фортес (западноафриканская народность талленси), Д. Уайтинга (папуасы квома), Х. Я. Хогбина (меланезийцы вогео), К. Дюбуа (алорцы), М. Рид (африканцы нгони) и т. д. Накопленный материал позволил говорить о целесообразности создания специальной научной дисциплины – этнопедагогике, предметом изучения которой является народная педагогика, как совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, объективированного в обычаях, обрядах, детских играх, игрушках и т. д.

Как отмечает И. С. Кон, проведенные исследования не совершенны с методологической точки зрения, кроме того, наблюдаются значительные расхождения между данными, полученными экспериментальным путем и на основе анализа архивных документов. Так, эксперимент Ламберта, проект Уайтингов и другие исследования с применением психологических методов, выявили меньшую вариативность между культурами в способах родительского воспитания, чем архивные исследования примитивных культур [9]. Тем не менее, на основе анализа имеющихся данных, нами были выделены следующие наиболее часто упоминаемые «культурновариативные» аспекты социализации:

- эмоциональные реакции, педагогические взгляды, ценностные ориентации и принципы воспитания (И. С. Кон, исследования У. Ламберта, У. Бронфенбреннер);
- особенности морального развития, в частности, трех высших стадий по классификации Л. Колберга (И. С. Кон);
- стили и методы воспитания, в частности, тип материнской заботы, эталоны дисциплины и дисциплинарные воздействия, методы поощрения и наказания (И. С. Кон, Н. Ньюкомб, У. Бронфенбреннер);
- формы передачи информации, знаний, умений, навыков (И. С. Кон);
- особенности малых групп, в которых протекает социализация. Так возрастно-однородные детские группы существуют только в современных развитых обществах и формируются искусственно (И. С. Кон);
- распределение функций между институтами и агентами социализации (И. С. Кон, Н. Ньюкомб, У. Бронфенбреннер);
- состав институтов социализации (И. С. Кон);
- границы и особенности протекания возрастных стадий (И. С. Кон);
- цель и задачи, то есть формирование каких именно черт считается желательным (И. С. Кон, Н. Ньюкомб). Так, Т. Г. Стефаненко, опираясь на работы Г. Барри, приводит шесть «основных измерений воспитания», сформулированных на основе данных этнографических архивов «Региональной картотеки человеческих отношений» Йельского университета. В перечень вошли те личностные характеристики, степень представленности которых, а следовательно, и значение воспитания у детей, весьма различаются в зависимости от конкретной культуры: послушание, ответственность, заботливость, стремление к достижениям, самостоятельность, общая независимость [9].

Помимо особенностей культуры, процесс социализации неразрывно связан с уровнем развития, социально-экономической структурой и формами общественной деятельности людей [6]. Здесь есть свои закономерности и константы. По мере усложнения и обогащения культуры, объем передаваемых из поколения в поколение знаний и умений увеличивается, а сами формы их передачи дифференци-

руются и специализируются. Если на ранних стадиях общественного развития преобладает непосредственное включение детей в деятельность взрослых, то в дальнейшем всё большую роль приобретает систематическое обучение, которое в течение достаточно большого срока абсолютно не связано с производительным трудом. Иными словами, «подготовка к жизни отделяется от практического участия в ней» [6, 135]. Автономизация процессов социализации от других видов общественной деятельности сопровождается изменением функций её «естественных» агентов (родителей, родственников, старших членов общины и т. д.) и появлением специализированных институтов, осуществляющих воспитание и обучение детей (детские сады, школы, общественные организации и т. д.). Дифференциация процессов и институтов социализации тесно связана с усложнением социальной структуры и организацией общества на макроуровне. В обществах первичной формации социализация осуществляется совместными усилиями всей общины, затем важнейшим институтом первичной социализации становится большая семья, позже специально созданные группы. Неуклонный рост значения общественных институтов и средств социализации по мере роста урбанизации и индустриализации общества – вполне закономерный процесс. Воспитание становится непосредственно общественным, государственным делом, требующим планирования, управления, систематической координации отдельных институтов и подготовки квалифицированных специалистов. Отдельные аспекты и функции социализации при этом обособляются, что отражается в дифференциации таких социально-педагогических понятий, как воспитание, образование, обучение и просвещение, каждому из которых соответствует специфический вид деятельности и своя собственная институциональная система. Кроме того, существенно меняются особенности взаимодействия старшего и младшего поколений. Связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, М. Мид различает в истории человечества три типа культур: постфигуративные – общества, ориентированные на традиции и старшее поколение; конфигуративные – выражена ориентация на современность в воспитании, влияние родителей и сверстников примерно уравновешено; префигуративные – общества ориентированные на будущее, в которых не только молодежь учится у старших, но и старшие учатся у детей. Большинство перечисленных закономерностей изменения процесса социализации с развитием общества связано с резким увеличением объема накопленной информации, возрастающей скоростью изменения в культуре и науке, так что опыт старших поколений не позволяет полностью подготовить молодежь к будущему.

Обобщая большое количество исследований, И. С. Кон выделяет следующие общие тенденции в изменении процесса социализации с развитием общества:

- 1) увеличение количества средств и времени, затрачиваемого на образование;
- 2) увеличение количества относительно автономных и не складывающихся в единую иерархическую систему институтов социализации;
- 3) повышение степени автономности личности от каждого института в отдельности;
- 4) рост потребности личности в неформальных, нерегламентированных отношениях;
- 5) возрастающая разнородность воспитательных воздействий и ослабление контроля над ними;
- 6) изменение значимости конкретных агентов социализации, в частности, возрастает роль общества сверстников, которая во многих случаях перевешивает влияние родительской семьи – ведущего института социализации предшествующего времени;
- 7) повышение активности и избирательности, то есть субъективности самого ребёнка;
- 8) изменение цели социализации с усвоения унаследованных ценностей на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной творческой деятельности.

Помимо макрокультурных факторов, связанных с этническими особенностями и уровнем развития общества, процесс социализации различается в зависимости от того, в условиях какой большой группы он происходит, в частности, по мнению ряда авторов, социализация в условиях крупного города отличается от процесса социализации в сельской местности [1; 6; 7]. Эти различия напрямую связаны с особенностями городской культуры: многообразием, интенсивностью воздействия, динамичностью, большей социальной мобильностью, многообразием стилей жизни, ослаблением социального контроля, наличием специфических норм регуляции общения и т. д. [4]. В целом, чем более крупным является город, тем сильнее выражены особенности социализации, связанные с урбанизацией и индустриализацией; и чем более удалена от городской культуры, городского образа жизни сельская местность, тем более традиционными чертами характеризуется процесс социализации.

А. В. Мудрик рассматривает следующие особенности сельского образа жизни, связанные с процессом социализации: подчинённость труда ритмам года; более тяжелые условия труда; малые возможности для трудовой мобильности; большая слитность труда и быта; непреложность и трудоёмкость труда в домашнем и подсобном хозяйстве; ограниченный набор занятий в свободное время; стабильность и слабая дифференцированность состава жителей; тесные родственные и соседские связи; «открытость» общения, сильный социальный контроль поведения. Помимо этих характеристик, отражающих традиционные черты сельского образа жизни, для современной деревни, по мнению В. Г. Виноградорского, характерна «причудливая хозяйственная жизнь, порождающая комбинацию совести и бессовестности, «лихое воровство» и «угрюмую бережливость», «тотальное двоедушие» [7, 75]. Все эти особенности, по мнению

А. В. Мудрика, связаны со следующими характеристиками процесса социализации: более выраженной ролью семьи, снижением влияния школы, расхождением между реальными, доступными в условиях села ценностями и теми, которые транслирует современная массовая культура, отражающая городской образ жизни [7]. Помимо перечисленного, на основе собственного анализа мы предполагаем следующие особенности социализации в условиях сельской местности: преобладание в малых группах разновозрастных партнёров; иная структура свободного времени, в частности, более выраженное трудовое воспитание; более заметная роль старших сиблингов в воспитании; меньшее количество социальных институтов, задействованных в процессе воспитания; большее использование традиционных методов воспитания, в том числе наказаний; более выраженное участие в воспитании соседей и других членов общины, не являющихся прямыми родственниками и т. д.

В качестве основных характеристик социализации, связанных со спецификой городской культуры и городского образа жизни, А. В. Мудрик называет социальную мобильность и возможность выбора. Мобильность при этом понимается как реакция человека на разнообразие стимулов, которые содержит в себе город, как готовность к изменениям в жизни. Объектами выбора в данном случае, являются: информация и образцы культуры; сферы жизнедеятельности; группы общения; способы проведения свободного времени; способы поведения, стили жизни и ценностные ориентации и т. д. «В целом, – по словам А. В. Мудрика, – роль города в социализации детей, подростков, юношей определяется тем, что он (город) предоставляет каждому горожанину потенциально широкие возможности выбора кругов общения, систем ценностей, стилей жизни, а следовательно, и возможностей самореализации и самоутверждения» [7, с. 80]. Помимо этого, для социализации в условиях города, на наш взгляд, характерно своего рода «перепоручение» воспитательных функций профессиональным специалистам и специализированным организациям, большие возможности для получения дополнительного образования, причем зачастую инициаторами выступают родители; некоторая «закрытость» неформальных групп; большая разнородность воспитательных воздействий; кроме того, как пишет А. В. Мудрик, «общение между взрослыми и младшими, по мере взросления, становится менее интенсивным и открытым» (то есть проявляется то «отчуждение от мира взрослых», о котором писал Д. И. Фельдштейн); в методах воспитания больший акцент делается на убеждение; увеличение числа и повышение роли неконтролируемых факторов социализации, в частности, групп сверстников, средств массовой коммуникации и т. д. Безусловно, характеризуя особенности процесса социализации в условиях городской

культуры, необходимо учитывать существенные различия между социальными слоями и классами, в том числе по уровню образования, дохода, культурному уровню. Не последнюю роль играет район и место проживания, поскольку окружающая среда города также весьма разнородна и т. п. Исходя из этого, основной характеристикой процесса социализации в условиях НТР, по мнению И. С. Кона, является усложнение.

В целом связь особенностей процесса социализации со спецификой культуры большой группы представляется очевидной. Однако социализация представляет собой сложный многоплановый процесс, который до сих пор изучен не полностью. В частности, на наш взгляд, необходимо дальнейшее изучение переменных, влияющих на социализацию, в том числе такого фактора, как особенности культуры типа поселения. Подобные исследования позволят оптимизировать процессы воспитания и социального созревания личности.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для вузов [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 376 с.
2. Белинская, Е. П. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов [Текст] / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 301 с.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
4. Браун, О. А. Влияние городской культуры на коммуникативные характеристики жителей крупного города [Текст] / О. А. Браун // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества: научное издание. – Кемерово: Графика, 2002. – С. 210 – 216.
5. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: дети в США и СССР [Текст] / У. Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
6. Кон, И. С. Ребёнок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] / Мудрик А. В. – М.: Academia, 2002. – 194 с.
8. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребёнка [Текст] / Ньюкомб Н. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003 – 640 с.
9. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология [Текст] / Т. Г. Стефаненко. – М.: ИП РАН: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.
10. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.

УДК316.35:17.023.36=>378.096

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**(на примере студенческой субкультуры социально-психологического факультета****Кемеровского госуниверситета)*****Н. А. Воробьева, М. Г. Козлова***

В отечественной и зарубежной литературе до сих пор нет однозначного представления относительно понятия «корпоративная культура», ее потенциала, типов, видов, уровней и функций корпоративной культуры, механизмов воздействия. Противоречивым остается вопрос о разделении понятий «корпоративная культура» и «организационная культура» как наиболее часто «взаимозаменяемых». В большинстве работ отечественных авторов (О. С. Виханский, Е. Б. Моргунов, Ю. Д. Красовский, В. В. Щербина и др.) данные понятия четко не разводятся (можно встретить труды, в которых они используются одновременно), хотя попытки выделить как отдельные феномены «корпоративная культура», «организационная культура» предпринимаются.

Можно выделить три точки зрения к пониманию корпоративной и организационной культур:

1. Корпоративная и организационная культуры – самостоятельные феномены (О. С. Виханский, Е. Б. Моргунов). Согласно мнению авторов, два рассматриваемых феномена – разные явления, имеющие пересечение в своих элементах. Такими общими элементами являются артефакты, миссия организации и условия труда. Однако есть аспекты, различающие эти два типа культур. В организационную культуру входит сама структура организации. Она имеет открыто императивный характер, выражающийся в документах, приказах, руководствах [2; 6].

2. Корпоративная культура – часть организационной культуры (Ю. Д. Красовский, В. В. Щербина). Рассматривая корпоративную культуру, авторы делают акцент на внутренние составляющие организации (цели, миссию организации, символику и сложившиеся ритуалы, социально-психологический климат и др.). Организационная культура, помимо перечисленного, включает в себя взаимоотношения организации с внешним окружением [11].

3. Корпоративная культура тождественна организационной культуре (И. С. Шаповалова и др.). Это положение авторы иллюстрируют тем, что организационная культура определяется при помощи тех же терминов, что и корпоративная, а именно: философия и идеология организации, ценностные ориентации, верования, ожидания, нормы, важные предположения, принимаемые и разделяемые всеми членами коллектива. Эти ориентации передаются индивидам через символические средства духовного и материального внутриорганизационного окружения [10].

Мы в своем исследовании придерживались точки зрения, что корпоративная культура – часть организационной культуры, а субкультура – это набор символов, убеждений, ценностей, норм, образцов поведения, разделяемых в определенном подразделении (группе, отделе и т. д.) организации, т. е.

часть корпоративной культуры. В корпоративной культуре организации находят свое отражение важнейшие вопросы регуляции жизнедеятельности: то, ради чего люди стали членами организации; то, как строятся отношения между ними; какие устойчивые нормы, принципы жизни и деятельности организации они разделяют; что относится к ценностям деятельности людей.

В современных исследованиях существуют различные определения корпоративной культуры, ее видов. Так, Х. Шварц и С. Дэвис утверждают, что «культура организации представляет собой комплекс убеждений и ожиданий, разделяемых членами организации. Эти убеждения и ожидания формируют нормы, которые в значительной степени определяют поведение в организации отдельных личностей и групп» [4]. Э. Шейн определяет корпоративную культуру как «совокупность коллективных базовых правил, изобретенных, открытых или выработанных определенной группой людей, по мере того, как она училась решать проблемы, связанные с адаптацией к внешней среде и внутренней интеграцией и разработанных достаточно хорошо для того, чтобы считаться ценными. Следовательно, новых членов группы следует обучать этим правилам как единственно правильному способу постигать что-либо, думать и чувствовать в ситуациях, связанных с решением подобных проблем» [1].

Отечественные авторы (О. С. Виханский и А. И. Наумова) определяют корпоративную культуру как «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения» [2]. По мнению А. Н. Занковского, «корпоративная культура представляет собой приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством естественного языка и других символических средств, которые выполняют репрезентативные, директивные и аффективные функции и способны создавать культурное пространство и особое ощущение реальности» [3].

Таким образом, несмотря на очевидное разнообразие определений и толкований корпоративной культуры, большинство исследователей выделяют общие структурные компоненты: образцы базовых предположений, которых придерживаются члены организации в своём поведении и действиях; ценности; корпоративную символику, посредством которой важнейшие ценности «передаются» членам организации.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что корпоративная культура – это набор наиболее важных предположений, разделяемых членами организации и получающих выражение в организаци-

онных ценностях, существующих символах, задающих ориентиры поведения и действий.

В трактовке понятия «корпоративная культура» остается дискуссионным остается вопрос относительно ее уровней и видов.

Э. Шэйн выделяет следующие уровни корпоративной культуры.

1. Поверхностный уровень, включающий такие внешние характеристики, как продукция и услуги, оказываемые организацией, используемая технология, архитектура производственных помещений и офисов, наблюдаемое поведение работников, формальное языковое общение, лозунги и т.п.

2. Внутренний уровень. На этом уровне изучению подвергаются ценности и верования, разделяемые членами организации в соответствии с тем, насколько эти ценности отражаются в символах и языке.

3. Глубинный уровень включает базовые предположения, которые трудно осознать даже самим членам организации без специального сосредоточения на этом вопросе. Эти скрытые и принимаемые на веру предположения направляют поведение людей, помогая им воспринять атрибуты, характеризующие корпоративную культуру.

В отечественных теориях (И. С. Шаповалова, О. М. Родин и др.) выделяются следующие виды корпоративной культуры: объективная и субъективная, декларируемая и реальная, сильная и слабая, положительная и отрицательная.

Субъективная корпоративная культура включает разделяемые всеми работниками ценности, убеждения, ожидания, этические нормы, восприятие организационного окружения. Объективную корпоративную культуру обычно связывают с физическим окружением: здание компании и его дизайн, место расположения, оборудование и мебель, применяемые технологии, цвета и объем пространства, удобства, кафетерий, стоянки для автомобилей и сами

автомобили, униформа, информационные стенды, брошюры и т. п. Всё это в той или иной степени отражает ценности, которых придерживается организация [10].

Декларируемая корпоративная культура существует только на бумаге (в виде годовых отчетов, официальной миссии компании, выдвигаемых ею лозунгов и т. п.) и представляет собой желаемое состояние вещей. Реальная культура может быть как близкой по духу декларируемой, так и резко с ней контрастирующей. В последнем случае это может закончиться острейшим конфликтом и в конечном итоге – полным крахом компании [7].

Сильные культуры характеризуются широкой областью общности предположений и ценностей, которые влияют на действия людей больше, чем мотивы не связанные с культурой. Корпоративные культуры считаются слабыми, если они очень раздроблены и не связаны вместе общими ценностями и убеждениями [10].

Культура организации положительна, если она способствует эффективному решению проблем и производительности. Отрицательная культура – источник сопротивления и суматохи и может препятствовать эффективному процессу принятия решений [7].

Проанализировав основные подходы к пониманию корпоративной культуры, мы выделили ее следующие элементы: цели, как конкретное конечное состояние, к которому стремится организация; организационные ценности, как предметы, явления и процессы, направленные на удовлетворение потребностей членов организации и признающиеся в качестве таковых большинством членов организации; символы, выраженные в лозунгах, девизах, мифах и легендах организации; влияние руководителя/руководителей как носителей корпоративной культуры; организационные нормы; социально-психологический климат (рис. 1).



Рис. 1. элементы корпоративной к льтуры

Мы предположили, что данные элементы корпоративной культуры могут быть включены в следующие структурные компоненты корпоративной культуры, выделенные Л. И. Старовойтовой и др. (кафедра социальной работы, педагогики и психологии Российского государственного социального университета, 2005 г.): организационный, эмоциональный, рефлексивный, поведенческо-деятельностный. Организационный компонент включает в себя следующие аспекты: понятие студентов о целях фа-

культета, его структуре, символике и сформировавшихся ритуалах. Эмоциональный компонент отражает сложившиеся в коллективе взаимоотношения, сплоченность курса в целом. Рефлексивный компонент рассматривает учебное поведение студентов, их активность и участие в жизни факультета. Поведенческо-деятельностный компонент отражает организацию учебного процесса, отношения студентов с преподавателями и сотрудниками кафедр (табл. 1).

Таблица 1

Структурные компоненты корпоративной культуры

Компонент корпоративной культуры	Элементы корпоративной культуры
Организационный компонент	Цели, миссия, стратегия организации; символы (лозунги, девизы; герб, флаг, гимн; мифы, легенды, обряды, ритуалы).
Эмоциональный компонент	Ценности организации, установки, приоритеты, убеждения, принципы; социально-психологический климат (социальный, моральный и психологический), групповая сплоченность.
Рефлексивный компонент	Влияние руководителя как носителя корпоративной культуры; направленность на активное участие в жизни факультета.
Поведенческо-деятельностный компонент	Корпоративные нормы и санкции, правила поведения; особенности общения и взаимодействия.

Проанализировав феномен «корпоративная культура» и выделив составляющие структурных компонентов, мы исследовали особенности студенческой субкультуры социально-психологического факультета КемГУ как составляющей корпоративной культуры СПФ КемГУ.

В своем исследовании мы попытались решить ряд исследовательских задач: выявить особенности студенческой субкультуры социально-психологического факультета, определить выраженность структурных компонентов корпоративной культуры, выявить различия в восприятии корпоративной культуры у студентов первого и пятого курсов. В исследовании приняли участие 120 студентов социально-психологического факультета: 60 студентов

первого курса (специальность – психология, социальная работа), 60 студентов пятого курса (специальность – психология, социальная работа). В качестве использованных методов были выбраны: анкетирование и методика «Студенческая субкультура как компонент корпоративной культуры вуза» (Л. И. Старовойтова и др.) для выявления выраженности структурных компонентов, где максимальная выраженность структурного компонента соответствовала 10 баллам, минимальная – 1.

В результате анализа эмпирических данных была выявлена степень выраженности структурных компонентов корпоративной культуры социально-психологического факультета (на примере студенческой субкультуры) (рис. 2).



Рис. 2. Выраженность структурных компонентов студенческой субкультуры СПФ КемГУ

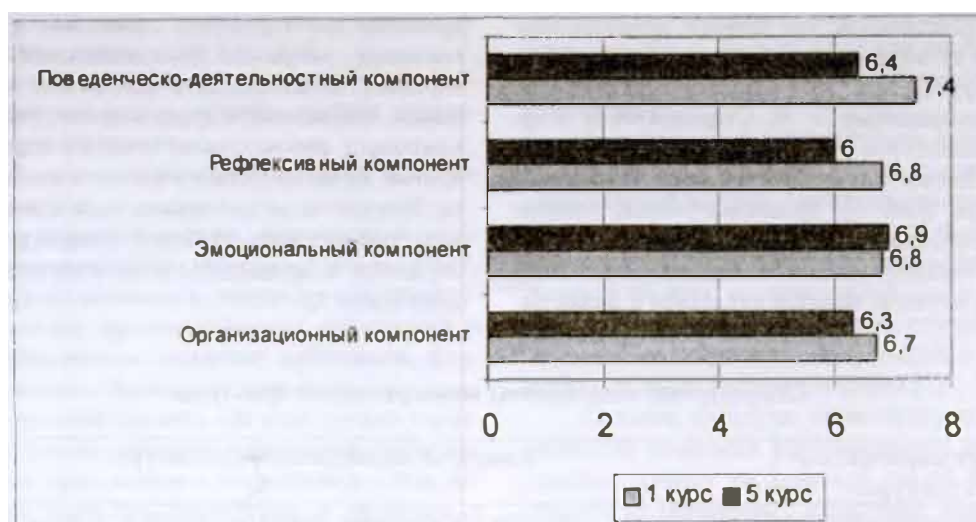


Рис. 3. Выраженность структурных компонентов студенческой субкультуры

Как видно из рисунка, все структурные компоненты студенческой субкультуры выражены достаточно высоко (>6), что говорит о высокой степени развития корпоративной культуры. Наиболее высоко развиты рефлексивный, эмоциональный, поведенческо-деятельностный компоненты, чуть ниже — организационный компонент (понятие студентов о целях факультета, его структуре, символике и сформировавшихся ритуалах).

Нами были выявлены различия в оценке и восприятии корпоративной культуры студентами первого и пятого курсов (рис. 3).

Можно утверждать, что существуют отличия в оценке степени выраженности различных компонентов корпоративной культуры. Студенты первого курса считают наиболее выраженным поведенческо-деятельностный компонент корпоративной культуры, т. е. студенты довольны обучением в вузе, тем, как подобраны преподаваемые дисциплины и организованы практические занятия. Студенты считают, что у них сложились хорошие отношения с руководством, сотрудниками и преподавателями факультета. Наиболее низко студенты первого курса оценивают организационный компонент корпоративной культуры факультета, т. е. студенты плохо представляют структуру факультета, существующие кафедры, имеют нечеткое понятие о целях и задачах факультета. Высоко студенты-первокурсники оценили рефлексивный и эмоциональный компоненты, т. е. большинство студентов считают, что учатся, заинтересованно, стремятся проявить себя, гордятся тем, что являются студентами данного факультета.

Студенты пятого курса считают наиболее выраженным эмоциональный компонент корпоративной культуры, т. е. студенты считают, что в их коллективе сложилась дружеская, уважительная атмосфера, высокая сплоченность, конфликты почти отсутствуют. Наиболее низко студенты пятого курса оценивают рефлексивный компонент корпоративной культуры факультета, т. е. студенты не стремятся участвовать в жизни факультета, поднимать его престиж. На одном уровне студенты-выпускники

оценили организационный и поведенческо-деятельностный компоненты, т. е. большинство студентов четко представляют структуру факультета, существующие кафедры. У студентов сложились хорошие отношения с руководством, сотрудниками и преподавателями факультета.

Таким образом, существуют следующие особенности студенческой субкультуры социально-психологического факультета: высокая выраженность всех структурных компонентов; динамика роста эмоционального компонента к концу обучения и снижение выраженности рефлексивного компонента, что, на наш взгляд, связано с началом трудовой деятельности для многих студентов или переориентацией на будущую профессиональную деятельность.

По результатам анкетирования (с помощью контент-анализа) были выявлены отличия в образе «идеальный студент социально-психологического факультета» (рефлексивный компонент корпоративной культуры) в представлении студентов первого и пятого курсов (табл. 2).

Можно сделать вывод, что идеальный студент социально-психологического факультета — это активный, умный, веселый молодой человек, обладающий развитыми коммуникативными навыками, творческим потенциалом и успевающий по учебным дисциплинам.

Таким образом, интерпретируя результаты исследования студенческой субкультуры социально-психологического факультета, можно утверждать, что в корпоративной культуре достаточно высоко выражены все структурные компоненты (что говорит о ее высоком развитии), существуют отличия в восприятии и оценке корпоративной культуры студентов разных курсов.

Перспективными направлениями наших дальнейших исследований является изучение особенностей корпоративной культуры социально-психологического факультета (субкультуры сотрудников и преподавателей, а также студентов других курсов), а также других факультетов.

Таблица 2

Представления студентов 1 и 5 курсов об образе идеального студента

Качество	Выборы семантических единиц	
	студенты первого курса	студенты пятого курса
Высокий уровень интеллекта	13	7
Коммуникабельность	13	10
Активность	8	10
Креативность	8	6
Успешность в учебе	6	4
Яркость индивидуальности	6	7
Веселый нрав	5	5

Литература

1. Большакова, А. Н. Социальная психология для менеджеров: учеб. пособие [Текст] / А. Н. Большакова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 352 с.
2. Виханский, О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: Гардарики, 1999. – 528 с.
3. Занковский, А. Н. Организационная психология [Текст] / А. Н. Занковский. – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 647 с.
4. Мескон, М. Х. Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Мескон. – М.: Дело, 2004. – 720 с.
5. Могутнова, Н. Н. Корпоративная культура: понятие, подходы [Текст] / Н. Н. Могутнова. – М., 2005. – 136 с.
6. Моргунов, Е. Б. Управление персоналом [Текст] / Е. Б. Моргунов. – М.: Бизнес-школа «Интел-синтез», 2000. – 264 с.
7. Родин, О. М. Концепция организационной культуры [Текст] / О. М. Родин // Менеджмент. – 1998. – № 7.
8. Спивак, В. А. Корпоративная культура [Текст] / А. В. Спивак. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
9. Управление персоналом [Текст] / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Ереминой. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
10. Шаповалова, И. С. Подсистемы корпоративной культуры организации [Текст] / И. С. Шаповалова. – М., 2000. – 134 с.
11. Щербина, С. В. Организационная культура в западной традиции [Текст] / С. В. Щербина // Социол. исслед. – 1996. – № 7. – С. 47 – 55.

УДК 331.102.31:316.42/343.722

САМООЦЕНКА ХАРАКТЕРА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ РАБОЧИХ

М. М. Горбатов, В. В. Ниништыль

Коренные изменения институциональной системы российского общества, произошедшие за последние 16 лет, обусловили существенные сдвиги в его социальной структуре, что стимулировало значительный рост исследовательского интереса к вопросам трансформации социально-группового пространства. До сих пор продолжается дискуссия относительно состава реальных социальных групп на макроуровне социальной структуры современного российского общества. В многочисленных исследованиях, посвященных разработке критериев социальной стратификации, авторами предлагаются различные варианты их набора, посредством эмпирической валидации которых конструируются стратификационные модели, где авторы выделяют тот или иной групповой состав, иерархически его структурируя.

Согласно мнению ряда социологов, первостепенное значение в условиях современной России приобрели экономические критерии иерархического структурирования социально-группового пространства. Однако, когда заходит речь о выделении в социальной структуре групп рабочих как самостоятельной стратификационной единицы, в центре

внимания, наряду с экономическими критериями, оказываются вопросы характера труда, лежащие в плоскости критериев профессиональной стратификации.

Вопросы, связанные с перспективами трансформации данной социальной общности, сегодня являются достаточно актуальными. Особое внимание в данном контексте приобретают вопросы внутригрупповой дифференциации.

Сегодня в отечественной научной социологической среде вопрос о выделении рабочего класса в социальной структуре российского общества является дискуссионным. Существует точка зрения, согласно которой подвергается сомнению сама адекватность постановки вопроса его выделения в структуре российского общества. Свое обоснование данная позиция находит в апелляции к представлению о формировании двухклассовой структуры российского общества, предполагающей выделение класса собственников и класса наемных работников, к которому сегодня предлагают отнести тех, кого прежде относили к рабочему классу, а также значительную часть интеллигенции, бюджетников. Подобная точка зрения по сути дела предлагает

«растворить» рабочий класс в общей массе работников наемного труда, что автоматически исключает его из числа объектов научного анализа. В таком случае закономерно встает вопрос о том, какой все-таки смысл заключен в понятии «рабочий класс»?

Встречающиеся в современной научной литературе определения рабочего класса не отличаются однозначностью. Одни авторы, оперируя данным понятием, причисляют к рабочему классу работников, занятых физическим трудом, другие – работников, не обладающих собственностью на средства производства (тогда под общее понятие рабочего класса должны быть подведены все продавцы рабочей силы, создающие своим трудом чистый доход, но не имеющие в нем никакой доли, т. е. все получатели заработной платы). Последнее из приведенных определений, по существу, раскрывает содержание понятия «класс наемных работников», в котором оказываются практически от 92,2 % до 95 % занятого населения. Здесь имеет смысл привести высказывание профессора В.Х. Бельского по поводу формирования класса наемных работников: «Когда мы говорим о классе, то надо иметь в виду следующее. С одной стороны, класс объединяет людей с общими признаками, чертами. С другой стороны, эти же общие черты, признаки членов класса отличают его от других классов. Но если здесь и имеет место тождество, то очень относительное. Общность признаков не может репродуцироваться их различиями. Это один аспект проблемы. Другой аспект состоит в том, что члены и сегменты класса не могут быть абсолютно одинаковыми. Они неизбежно более-менее сильно отличаются друг от друга. Но отличия эти носят преимущественно количественный (разная степень развития качественных признаков класса) характер. Если же различия носят более существенный, качественный характер (о чем свидетельствуют результаты исследований), то говорить о классе несерьезно.... избранный критерий классообразования некорректен» [1, 14].

В целом изучение отечественных источников позволяет заключить, что достаточно широко употребляемым является понятие, согласно которому принадлежность к рабочему классу устанавливается на основании двух признаков – характер труда (работники, занятые преимущественно физическим трудом) и отношение к собственности на средства производства (работники, не обладающие собственностью на средства производства, живущие на зарплату). В сложившейся ситуации трудно говорить о том, насколько верно, при таком подходе, «схвачены» критериальные признаки. Понятно, что необходим более глубокий и детальный анализ, чего не позволяют сделать рамки настоящей статьи. Отметим только, что в нашем исследовании последнее из определений мы приняли в качестве рабочего.

Анализ доступных нам источников, посвященных вопросам социальной дифференциации в рабочей среде, показал, что основным дифференцирующим критерием рабочих остается уровень квалификации наряду с такими критериями, как форма собственности, отраслевая принадлежность, занятость

на основном или вспомогательном производстве. В этой связи небезынтесными представляются исследования структуры рабочего класса 70-80х годов прошлого столетия, когда внимание исследователей было преимущественно сфокусировано на таком дифференцирующем критерии, как «характер трудовой деятельности». Вопросы характера труда занимали центральное место в концепции постепенного сближения классов при социализме. «Наложение» данной концепции на трехчленную структуру советского общества позволило провести внутриклассовую дифференциацию рабочих. Так, в научный социологический оборот было введено понятие «рабочая интеллигенция» как авангард рабочего класса. Была сформулирована ключевая предметная область исследований структуры рабочего класса – формирование качественного нового пограничного слоя рабочих, слоя рабочей интеллигенции. В целом данный слой был выделен на основании двух критериев – уровень квалификации (высокий) и характер труда (умственно-физический с преобладанием умственных функций).

Соответственно характер труда одновременно выступает как основание выделения группы рабочих в социальной структуре и как критерий внутренней дифференциации.

В рамках настоящей статьи предлагаем остановиться на вопросах социально-психологической дифференциации рабочих, на основании самооценки представителями данной группы характера осуществляемой трудовой деятельности.

В исследовании мы ограничились следующими задачами: во-первых, показать существующее в рабочей среде представление о характере осуществляемого труда и, во-вторых, показать существующую социально-психологическую неоднородность групп рабочих, выделенных на основании самооценки характера трудовой деятельности.

Исследование проводилось на базе двух заводов города Кемерово. Общий объем выборки составил 82 человека. Средний возраст респондентов – 43 года. Количественно-процентный состав по половому признаку, образовательному и квалификационному уровню представлен следующим соотношением: мужчины – 62 человека (76 %) от общего объема выборки, женщины – 20 человек (24 %); подавляющее большинство респондентов – лица со средним специальным образованием (72 %); все респонденты характеризуются высоким квалификационным уровнем. В соответствии с функциональной структурой кадров предприятия, распределение рабочих по функциональным группам, представлено следующим образом (в процентном соотношении):

- 1) технологическая группа (функции, связанные с качественным видоизменением предметов труда, ведение технологического процесса) – 92 %;
- 2) транспортно-обслуживающая (функции обслуживания средств труда (наладка, настройка, ремонт, поддержание в рабочем состоянии) – 8 %.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анкетный опрос и такие

тестовые методики, как «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест смысложизненных ориентаций (СЖО), «Методика многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла.

В ходе проведенного нами анкетного опроса респондентам было предложено идентифицировать себя с определенной группой работников и определить соотношение умственных и физических функций в осуществляемой трудовой деятельности. В данном случае фиксировались ответы на следующие вопросы: «К какой категории работников Вы себя относите?»; «Каково соотношение умственных и физических функций в осуществляемой Вами трудовой деятельности?».

На первый из приведенных вопросов предлагалось 3 варианта ответа: «работник умственного труда», «работник физического труда», «работник умственно-физического труда». Второй вопрос предполагал 4 возможных варианта ответа: «физический труд (100 %)», «умственный труд (100 %)», «умственно-физический труд (50/50 %)», «умственно-физический труд с преобладанием умственных функций» и «умственно-физический труд с преобладанием физических функций». Также, наряду с анкетным опросом, было проведено групповое тестирование рабочих.

С целью определения социально-психологических характеристик была сформирована тестовая батарея, в которую вошли методики, позволяющие диагностировать ценностно-смысловую сферу и личностные черты.

Прежде чем обратиться к обсуждению результатов исследования, коротко остановимся на вопросе относительно возможности применения в исследованиях субъективных показателей (самоидентификация) для уточнения нашей позиции. Особо остро данный вопрос проблематизируется именно в социологических исследованиях. Некоторые социологи относят данные самоидентификации в разряд условно достоверных, искажающих объективную картину. Некоторые вовсе предпочитают отказаться от их использования в исследованиях. С нашей точки зрения, многое при обсуждении этого спорного момента зависит от цели исследования: либо мы хотим получить данные, которые можем проверить, установив тем самым фактическое положение дел, либо мы «работаем» совершенно на другом, психологическом уровне, где данным самоидентификации принадлежит определяющая роль. Пренебрегать ими мы также не имеем права. Ведь именно факт самоидентификации личности с определенной группой выступает свидетельством принятия ею базовых ценностей, норм определенной социальной общности, «неформального» к ним отношения. Отождествление себя с какой-либо социальной группой предполагает также определенную степень осознания себя в качестве ее члена [2].

Итак, данные проведенного нами опроса свидетельствуют о наличии отдельных подгрупп внутри группы рабочих по обозначенным нами критериям. На основании критерия «категория работников» было выделены две группы. Ни один из респонден-

тов не идентифицировал себя с категорией работников умственного труда. Скорее всего, здесь мы имеем дело с прочно укоренившимся в массовом сознании представлением об особом социальном положении рабочих, которое отождествляется чаще всего с физическим трудом. Ответы респондентов распределились следующим образом: 35 % идентифицируют себя с работниками физического труда, а 65 % – с работниками умственно-физического труда.

Для выявления возможных причин подобного распределения ответов предлагаем рассмотреть базовые социально-демографические характеристики представителей каждой из подгрупп (пол, возраст, образование, материальное положение).

Для рабочих, идентифицировавших себя с работниками физического труда, характерны следующие социально-демографические характеристики:

1) процентное соотношение мужчин и женщин: 69 % и 31 % соответственно;

2) средний возраст респондентов – 47 лет (69 % в возрасте 41-55 лет, 21 % – 26-40 лет и 10 % – в возрасте старше 55 лет);

3) по уровню образования: 3 % имеют высшее образование, 59 % – среднее специальное, 38 % – общее среднее, в том числе неполное.

4) самооценка материального благосостояния: 3 % относят себя к бедным слоям населения, 69 % – к малоимущим, 28 % считают себя обеспеченными (с категориями состоятельных и богатых людей ни один респондент себя не идентифицирует).

Рабочим, идентифицировавшим себя с работниками умственно-физического труда присущи такие социально-демографические характеристики:

1) процентное соотношение мужчин и женщин: 79 % и 21 % соответственно;

2) средний возраст – 41 год (49 % респондентов в возрасте 41-55 лет, 30 % – 26-40 лет, 13 % – в возрасте до 25 лет и 8 % – в возрасте старше 55 лет);

3) по образовательному уровню: 4 % имеют высшее образование, 79 % – среднее специальное, 17 % – общее среднее, в том числе неполное.

4) самооценка материального благосостояния: 9 % относят себя к бедным слоям населения, 57 % – к малоимущим, 32 % – к обеспеченным, 2 % представителей рассматриваемой подгруппы считают себя состоятельными людьми (с категорией богатых никто себя не идентифицирует).

Таким образом, среди рабочих, идентифицирующих себя с работниками умственно-физического труда, незначительно больше (несколько преувеличивает) процент лиц мужского пола. В группе преобладает удельный вес респондентов в возрасте от 26 до 40 лет. Среди представителей данной группы отмечен меньший процент лиц с общим средним или неполным образованием. По самооценке материального благосостояния рассматриваемая группа отличается незначительно большим процентом лиц, относящих себя к обеспеченным слоям и, что особенно примечательно, некоторые из ее представителей идентифицировали себя с категорией состоятельных людей.

Данные сравнительного анализа свидетельствуют о наличии достоверных различий в ценностно-смысловой сфере представителей 2-х выделенных групп.

В смысловой сфере были выявлены достоверные различия по уровню осмысленности прошлого и будущего, общей осмысленности жизни и степени сознательного контроля над собственной жизнью. Так, рабочие, относящие себя к работникам умст-

венно-физического труда, в большей степени ориентированы на постановку перспективных целей, в большей степени ощущают удовлетворенность самореализацией, менее фаталистично смотрят на разнообразные жизненные события, характеризуются более высоким уровнем общей осмысленности жизни (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа средних показателей по шкалам теста СЖО

Шкалы	Рабочие		t	p
	работник физического труда	работник умственно-физического труда		
	ср. значение	ср. значение		
Общая осмысленность жизни	91,9	101,87	-2,88	0,0051
Цель	30,21	33,55	-2,71	0,0082
Процесс	26,97	29,38	-1,84	0,0692
Результат	23,52	26,13	-2,92	0,0046
ЛК-Я	19,14	20,85	-1,74	0,0849
ЛК-Ж	25,93	28,92	-2,31	0,0233

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа средних показателей по терминальным ценностям

Ценности	Рабочие		t	p
	работник физического труда	работник умственно-физического труда		
	ср. значение	ср. значение		
Активная деятельная жизнь	9,31	9,26	0,04	0,9659
Жизненная мудрость	7,14	8,45	-1,24	0,2187
Здоровье	3,79	4,43	-0,69	0,4899
Интересная работа	6,86	5,49	1,73	0,0875
Красота природы и искусства	13,52	15,09	-2,05	0,0434
Любовь	7,72	7,51	0,21	0,8305
Материально обеспеченная жизнь	4,86	5,38	-0,57	0,5716
Наличие хороших и верных друзей	7,31	7,51	-0,22	0,8280
Общественное признание	10,66	9,72	1,03	0,3052
Познание	9,59	10,09	-0,54	0,5873
Продуктивная жизнь	9,38	9,25	0,13	0,8901
Развитие	11,10	10,94	0,17	0,8672
Развлечения	14,62	14,25	0,4	0,6928
Свобода	9,17	10,87	-1,68	0,0978
Счастливая семейная жизнь	6,9	4,49	2,32	0,0226
Счастье других	13,62	14,55	-1,11	0,2706
Творчество	14,24	14,62	-0,44	0,6620
Уверенность в себе	11,21	9,09	2,09	0,0401

Относительно особенностей ценностной сферы группы рабочих, относящих себя к работникам умственно-физического труда, можно заключить следующее: в целом, они более ориентированы на ценности счастливой семейной жизни, на достижение внутренней гармонии, свободы от внутренних противоречий (табл. 2). В системе инструментальных ценностей достоверных различий не выявлено.

Далее рассмотрим особенности представлений рабочих, идентифицировавших себя с работниками

умственно-физического труда относительно соотношения в нем умственных и физических функций.

Рабочие, относящие себя к категории работников умственно-физического труда, не демонстрируют единства в оценке соотношения умственных и физических функций в трудовой деятельности. Так, 42 % отмечают равное соотношение умственных и физических функций в труде, 36 % – указывают на преобладание умственных функций в труде. Следовательно, 22 % идентифицируют себя с работника-

ми умственно-физического труда с преобладанием функций физических.

Таким образом, результаты опроса позволили нам выделить 3 подгруппы. Первая подгруппа – рабочие, идентифицирующие себя с работниками умственно-физического труда, сочетающего в себе равные доли умственных и физических функций. Вторая – рабочие, идентифицирующие себя с работниками умственно-физического труда с преобладанием умственных функций. Третья – рабочие, идентифицирующие себя с работниками умственно-физического труда с преобладанием физических функций.

Результаты сравнительного анализа трех выделенных подгрупп также свидетельствуют о том, что их представители обладают рядом отличительных социально-психологических характеристик. Далее мы приводим лишь выжимки из результатов сравнительного анализа трех подгрупп рабочих, особо

акцентируя внимание на определении отличительных социально-психологических характеристик представителей второй подгруппы.

Так, сравнительный анализ рабочих первой и второй подгрупп показал, что для рабочих второй подгруппы менее значима ценность продуктивной жизни ($p < 0,01$).

Сравнительный анализ рабочих второй и третьей подгрупп показал более выраженную ориентацию представителей второй подгруппы на трудолюбие, продуктивность в работе.

Также, в сравнении с рабочими третьей подгруппы, рабочие второй подгруппы более открыты в общении, внимательны, напористы и упрямы, более предприимчивы, эмоциональны, социабельны, в меньшей степени склонны к пессимистичному восприятию действительности (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ средних показателей по факторам опросника Р. Кеттелла

Факторы	Рабочие-интеллигенты – работники умственно-физического труда		t	p
	преобладание физических функций	преобладание умственных функций		
	ср. значение	ср. значение		
A	4,8	5,6	-2,33	0,0267
B	4,5	4,2	0,64	0,5296
C	5,8	6,3	-0,98	0,3330
E	4,8	5,7	-2,1	0,0449
F	4,1	4,9	-3,17	0,0036
G	7,5	6,8	2,03	0,0517
H	4,8	6	-2,52	0,0174
I	3,7	3,9	-0,57	0,5748
L	4,3	4,2	0,18	0,8588
M	3,3	3,6	-1,04	0,3066
N	6,7	5,9	1,36	0,1841
O	5,4	4,8	0,99	0,3290
Q1	3,8	4,7	-1,66	0,1069
Q2	5,7	4,8	2,08	0,0462
Q3	6,9	6,7	0,45	0,6586
Q4	5	4,3	1,21	0,2357

Подводя итог, отметим следующее:

1. Результаты проведенного исследования позволяют говорить о неоднозначном отношении высококвалифицированных рабочих к характеру осуществляемой трудовой деятельности. Выявленные идентификационные предпочтения расходятся с традиционным представлением о рабочем классе, как состоящим из тех, кто занят непосредственно производственным физическим трудом. К тому же, обнаруженные идентификационные предпочтения (последние) сопровождаются различиями в личностных характеристиках.

2. Возможности применения критерия «характер труда» при изучении вопросов дифференциации рабочих в современных условиях, на наш взгляд, заслуживают отдельного, более детального рассмотрения уже с учетом не только субъективного компонента (самооценка), но и объективных показателей происходящих изменений в характере и содер-

жании труда рабочих. В данном случае мы ведем речь, во-первых, о необходимости объективации выявленных субъективных оценок и, во-вторых, о необходимости анализа глубины существующих несовпадений (противоречий) между классовой позицией, с предписанной ей идентификационной схемой и существующими идентификационными предпочтениями в контексте сопровождающих их социально-психологических феноменов, что, безусловно, требует отдельного рассмотрения.

Литература

1. Беленький, В. Х. Класс наемных работников или рабочий класс? [Текст] / В. Х. Беленький // Интернет: <http://socis.isras.ru>.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева – М., 2002. – 364 с.

УДК 316.64-053.67

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЕЖИ**Т. В. Канаева**

Особую актуальность проблеме идентичности молодежи придает социальная ситуация, сложившаяся в России. Неясность оснований, по которым структурируется социальное пространство, означает неопределенность правил и норм взаимодействия с разными категориями людей, что чревато возникновением идентичностных конфликтов. Вследствие перемен в обществе происходят серьезные изменения в массовом сознании, в отнесении себя к определенным социальным категориям. На уровне самосознания наблюдается кризис социальной идентичности. Социальные категории выступают в процессе познания как порождения стабильного мира: они фиксируют устоявшееся, прочное. Поэтому, когда мир становится нестабильным, социальные категории как бы разрушаются. Последствия этого отражаются на многих социальных группах: старшие поколения испытывают потерю идентичности, молодые – не могут определить свою идентичность. Аналогичные проблемы наблюдаются в социальном мышлении, посредством которого личность вырабатывает систему взглядов на действительность, осуществляет определенную теоретизацию способа жизни в своей концепции жизни, в своем внутреннем мире. Социальные изменения создают противоречия в самосознании как у каждого конкретного человека, так и у поколений. Если раньше многие люди относили себя к категории «советский человек», которая определяла их образ жизни, стиль поведения и чувства, то теперь пока еще нет такой обобщенной категории, детерминирующей социальную идентичность многих людей.

Противоречия в современном Российском обществе связаны прежде всего с тем, что оно состоит из поколений, формировавшихся и формирующихся в периоды социальных изменений и поэтому социализировавшихся по-разному. Переход к новому обществу сопровождается сменой не только социокультурных универсалий, но и идеологических императивов. Конфликтность интересов и конфликтность социальных идентичностей усиливается из-за обостренного чувства несходства и противоборства групповых интересов, но, с другой стороны, социальная идентичность ослабевает в силу той же неопределенности. Состояние маргинальности становится привычным самоощущением, следствием чего является распад социальных связей и хаотическая смена неустойчивых социальных самоидентификаций, социальная апатия, снижение мотивации целеустремленной групповой деятельности, доминанта самосохранительного поведения.

Проблема поколений возникла как социальная проблема лишь в условиях модернизации современных обществ. В такие периоды происходит ломка устоявшихся привычных укладов жизни, имеющих свои тенденции и устойчивые процессы. Когда эти каналы ломаются, молодежь не вписывается в исторический процесс. Как отмечает Э. М. Дымов, в на-

стоящее время сложился уникальный исторический период, так как в обществе сложилось четырехпоколенная структура. Старшие поколения заняты профессиональной деятельностью, и семья как институт социализации обнаруживает свою недостаточность [5].

По словам Э. Эриксона, «глядя на современную молодежь, иногда забывают, что формирование идентичности, хотя и носит в юности «кризисный характер», в действительности является проблемой смены поколений. И не стоит забывать о том, что старшее поколение в какой-то степени пренебрегло своим долгом и не предложило молодежи сильных идеалов, которые нужны для формирования молодого поколения, – хотя бы для того, чтобы молодежь могла восстать против хорошо сформулированного набора старых ценностей» [9].

В настоящее время актуализировалась проблема соотношения единства и разнообразия, целостности и дифференциации молодежи. По словам В. Т. Лисовского, молодежь – это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих (а в более зрелом возрасте усвоивших) общеобразовательные, профессиональные и культурные функции и подготавливаемых (подготовленных) обществом к усвоению и выполнению социальных ролей [7]. В. Н. Боряз определяет молодежь как объективное социальное явление, выступающее специфической возрастной группой. Молодежь существует в условиях таких законов, как закон воспроизводства общественной жизни, закон неравномерности и стадийности развития. Молодежь выступает в качестве целостного и всестороннего субъекта и объекта общественного движения. Возрастные границы молодежи объективно обусловлены длительностью периода ее развития, а возрастные градации в рамках этих границ – длительностью отдельных стадий развития [2].

Исследователи отмечают, что осмысление результатов эмпирических исследований ставит вопрос о существовании молодежи в России как целостности. Дифференцирующие факторы среди молодежи проявляются более весомо, чем интегрирующие. К ним относятся: социальное происхождение, доход, социальная идентичность, образование, притязания и ценностные ориентации. Вместе с тем остается актуальным целостный подход к изучению всего многообразия общих связей и закономерностей формирования функционирования молодого поколения как субъекта развития общества [6].

Молодежная среда наиболее подвержена трансформационным процессам, поскольку, в силу особенностей своего возраста и отношения к жизни, именно она быстрее других впитывает новые ценности и больше других нуждается в социальной и культурной идентичности. От сегодняшней идентичности молодежи в немалой степени зависит

судьба и перспективы социальных и культурных преобразований в современной России.

Молодежь в качестве социокультурного субъекта оказывается в маргинальной ситуации, которая определяется кризисом на этапе становления идентичности. Социальная маргинальность связана с неопределенным статусом молодежи в обществе, а культурная маргинальность находит свое выражение в многообразных формах молодежной субкультуры. Один из парадоксов молодежного сознания и поведения связан со спецификой социализации современной молодежи (трудности освоения опыта старшего поколения в переломную, кризисную эпоху). Соответственно, парадоксальность приобретает межпоколенный характер. Процесс перехода молодого человека из детства в мир взрослых, от одних социальных ролей к другим сложен и противоречив. Стремление юного человека адаптироваться, интегрироваться в различные структуры жизнедеятельности способствует поиску модели жизненного, социального, профессионального, личностного самоопределения. Возникает потребность в идентификации с какой-то когортой, общностью. Высокая конформность в отношении ценностей своей группы сочетается с критическим отношением к ценностям и нормам взрослых. Именно в этой ситуации предпосылки маргинальности молодежи. Поэтому очень важно учитывать серьезные расхождения и даже противоречия между социокультурными требованиями, которые каждая среда предъявляет к молодым [3].

Молодежь, как основа будущего и важнейшая составляющая жизнедеятельности общества в настоящем, представляет особый интерес. Важно помнить, что проблемы становления молодежи, ее развития и успешной идентификации являются отражением того, как это общество развивается. Стратегии социализации и самоопределения в юношеском возрасте состоят в попытке аккумулировать все приобретенные знания, навыки, сконцентрировать весь накопленный опыт, чтобы ответить на вечные вопросы: «Кто я?», «Что я собой представляю?», «Кем я хочу стать?». В этом возрасте чаще, чем когда-либо возникает задача осмысления прошлого и прогнозирования будущего. Именно на этом ответственном жизненном перекрестке между прошлым и будущим, приобретением и осознанием многих социальных ролей иногда случается смешение последних, которое Э. Эриксон назвал ролевым смешением или кризисом идентичности. В период данного кризиса молодежи недостает ясного представления о собственной социальной роли. «Растущая и развивающаяся молодежь, переживающая внутреннюю физиологическую революцию прежде всего пытается укрепить свои социальные роли. Молодые люди иногда болезненно, часто из любопытства проявляют озабоченность: как они выглядят в глазах других по сравнению с тем, что они сами думают о себе, а также – как сочетать те роли и навыки, которые они культивировали в себе раньше, с идеальными прототипами сегодняшнего дня... Появляющаяся интеграция в форме обретения эго-

идентичности – это больше, чем сумма идентификаций, приобретенных в детстве. Это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях взросления, когда успешная идентификация приводила к успешному уравниванию базисных потребностей индивидуума с его возможностями и одаренностью. Таким образом, чувство эго-идентичности представляет собой возросшую уверенность индивида в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими» [9].

Молодые люди, часто страдающие расплывчатостью идентичности, не способные быть внутренне тождественными себе, не улавливающие свою «целостность» и позиции по ряду вопросов, на которые они должны давать ответ, испытывают утомительное ощущение своей бесполезности и душевного дискомфорта. В метаниях между выбором карьеры, членством в среде сверстников, приобщением к алкоголю и наркотикам, непрофессиональными увлечениями молодые люди не всегда делают правильный выбор.

Современные социальные условия выдвигают парадигму – «сделай себя сам». Молодежь, отвечая на вызовы времени и модернизации, начинает в большей мере ощущать себя хозяином своей судьбы. Подвергается сомнению обретенная ранее идентичность. Осознание необходимости решать взрослые задачи вызывает переживание того, как индивид выглядит в глазах других в сравнении с его собственным представлением о себе. Это новая, финальная на этапе перед взрослостью идентичность, есть нечто большее, чем сумма детских идентификаций. Новая идентичность есть чувство уверенности в том, что внутренняя тождественность и непрерывность сочетается с тождественностью и непрерывностью значения индивидуума для «других». Эта идентичность подтверждает готовность индивида интегрировать все свои прежние идентификации с возможностью выполнять социальные роли взрослого человека [5].

Молодежь находится на том этапе социализации, когда происходит завершение ее первичной стадии и начало вторичной. В рамках первичной социализации индивид постигает ценности, установки и нормы, позволяющие осваивать социальную реальность. В этот период агентом социализации является семья. На этапе вторичной социализации социальные роли деиндивидуализируются и принимаются как заменяемые. В сознании молодого человека происходит абстрагирование от ролей и установок, происходит ориентация не на конкретных значимых «других», а на обобщенного «другого». Эти процессы включают интернализацию общества как такового и субъективное установление целостной идентичности. Сложность социализации молодежи состоит в том, что новые социализационные процессы накладываются на пройденные в первичной социализации. Поэтому возникает проблема их согласованности. Постигнутые при первичной социализации индивидом приспособления к

осваиваемому им миру оказываются недостаточными [6]. Молодой человек оказывается под влиянием нескольких значимых для него социальных каналов (семьи, учебного заведения, лидера неформальной молодежной организации и СМИ). В результате мировоззрение молодого человека, сформировавшееся под влиянием столь различных сил, не может не оказаться расколотым и самопротиворечивым. Основная проблема состоит в том, что при первичной социализации индивид воспринимает установки от семьи, а при вторичной социализации семья не может адекватно реагировать на все меняющиеся информационные условия [8].

Для характеристики форм кризисных или переходных жизненных ситуаций в процессе построения идентичности молодежи Э. М. Дымов использует термин «лиминальность». В лиминальной фазе «переходящий» субъект получает черты двойственности. Такое существование предполагает экзистенциальную сущностную неопределенность индивида, его нахождение на границе прежнего жизненного мира и неизвестного предстоящего. Лиминальность – фаза деперсонализированного состояния субъекта, когда он находится в ситуации поиска Я, идентичности, ситуации реализации индивидуального, духовного и физического потенциалов [5].

Реформирование российского общества обусловило изменение эталонов успешной социализации молодежи, совокупности правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению. Проведенный А. И. Ковалевой анализ позволяет выделить следующие основные особенности социализации российской молодежи: трансформация основных институтов социализации; деформация ценностно-нормативного механизма социальной регуляции и становление новой системы социального контроля; дисбаланс организованных и стихийных процессов социализации в сторону стихийности; изменение соотношения общественных и личных интересов в сторону расширения автономии формирующейся личности и пространства для самостоятельности, творчества и инициативы человека [6].

Социализация считается успешной, если молодой человек осваивает необходимые социальные роли, одобряемые данной общностью ценности, социальные нормы, стереотипы поведения. Но это не означает, что молодые люди, которые привносят в общество что-то новое, прогрессивное не социализированы. По этому поводу болгарский ученый П. Митев ввел понятие «ювентизация». По его мнению, ювентизация является специфическим видом творчества порожденного новым доступом молодежи к социально-политической и ценностной системе общества. Ювентизация является формой становления общества, связанной с включенностью молодежи в его жизнь. В процессе этих двух направлений молодежь становится активным субъектом общественного развития [5].

Целью проведенного исследования было изучение социальной идентичности молодежи, а именно: выявление групп членства, групп, с которыми

отождествляет себя индивид («мы», «свои»), групп, которым он себя противопоставляет («они», «чужие»), а также выявление ценностных ориентаций молодежи. Были использованы разработанная анкета и тест М. Рокича. В исследовании принимали участие 130 человек – 32 мужчины, 98 женщин в возрасте 18-30 лет, средний возраст испытуемых составил 21,5 лет. Среди участников исследования были студенты КемГУ, КГМА, средне-специальных учебных заведений, а также рабочие и служащие.

В источниках, описывающих особенности социальной идентичности наших современников, часто встречается суждение о том, что большинство не причисляют себя к каким-либо группам кроме семьи и формальной учебной или профессиональной группы, что говорит о минимизации социальных связей. По результатам нашего исследования выявлено, что 45,4 % испытуемых причислили себя к какой-либо группе – в основном это творческие и спортивные коллективы, также была отмечена социальная (рабочий класс, трудящиеся), религиозная (православные) принадлежность. Испытуемые отмечали, что относят себя к субкультурам, занимаются общественной деятельностью. 54,6 % участников исследования не отнесли себя к каким-либо группам, кроме семьи и студенческого или профессионального коллектива. Различий по роду занятий, возрасту, полу у испытуемых, отмечающих свои неформальные социальные связи и не отмечающих таковых, не выявлено.

На вопрос: «Кого Вы можете назвать «мы», «свои»?» гораздо больше ответов было получено от тех молодых людей, которые отнесли себя к различным социальным группам. Все они отметили, что «мы» – это родные и друзья, 11 человек причислили к этой группе коллег и однокурсников, также к «своим» отнесли русских, тех, «кто с нами», «кто против скинхедов», рериховцев, ролевинов, битломанов, творческих людей, тех «с кем общаюсь», «кто преодолевает препятствия», «кто ко мне хорошо относится».

Те участники исследования, которые не отметили принадлежности к разным социальным группам, дали меньше ответов на аналогичный вопрос. 48 % испытуемых данной подгруппы отметили, кого они считают «своими». Большинство из них также причислили к «своим» родных и друзей. Встречаются следующие ответы: люди с близкими интересами, пацифисты, христиане, целеустремленные, туристы, единомышленники, слесари. Таким образом, отвечая на данный вопрос, участники обозначили особенности своей идентичности.

На вопрос «Кого Вы можете назвать «они», «чужие»?» ответы также были достаточно разнообразными. Большинство отметили, что «чужие» – это незнакомые, «те, с кем не общаюсь», недоброжелатели, враги. Большее количество различных ответов было получено от испытуемых, отметивших большее количество социальных связей. Они отнесли к «чужим» националистов, фашистов, скинхедов, инопланетян, «негативно относящихся к

свободе мысли», асоциальных, «не любящих государство и общество», высокомерных, зануд, сексуальные меньшинства, кавказцев, политические группы. Молодые люди, не отметившие групп членства назвали «чужими» религиозных, представителей субкультур, начальство, предателей, сектантов, расистов, иностранцев.

При изучении системы ценностных ориентаций были получены результаты, изложенные в таблице 1. Для удобства группа, объединенная наличием многообразных социальных связей, названа первой, не отметившая таковых – второй.

Таблица 1

Ранговые показатели ценностей исследуемых групп молодежи

Терминальные ценности	Ранг 1 группы	Ранг 2 группы	Инструментальные ценности	Ранг 1 груп- пы	Ранг 2 груп- пы
Активная деятельная жизнь	8	7	Аккуратность, чистоплотность	8	7
Жизненная мудрость	10	12	Воспитанность	1	2
Здоровье	1	1	Высокие запросы	17	17
Интересная работа	9	3	Жизнерадостность	3	8
Красота природы и искусства	15	16	Исполнительность	11	10
Любовь	1	2	Независимость	7	4
Материально обеспеченная жизнь	7	5	Непримиримость к недостаткам	18	18
Наличие хороших друзей	4	4	Образованность	4	1
Общественное признание	13	10	Ответственность	2	3
Познание	11	13	Рационализм	16	16
Продуктивная жизнь	12	11	Самоконтроль	9	9
Развитие	5	6	Смелость в отстаивании своего мнения	10	13
Развлечения	14	14	Твердая воля	6	6
Свобода	6	9	Терпимость	13	14
Счастливая семейная жизнь	3	3	Честность	5	5
Счастье других	17	17	Чуткость	15	15
Творчество	16	15	Широта взглядов	14	12
Уверенность в себе	2	8	Эффективность в делах	12	11

Ценностные ориентации исследуемых групп являются сходными. Ведущие ценности – ценности индивидуального благополучия (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь). К значимым ценностям первой группы относится уверенность в себе. Возможно, достижению этой цели способствует поддержание значительного количества социальных связей. В отличие от первой группы, во второй гораздо в большей степени ценится интересная работа. Высокая ценность профессиональной деятельности может обуславливать идентификации именно с профессиональной ролью и отсутствие потребности в принадлежности к другим социальным группам. Наименее значимыми терминальными ценностями в обеих группах являются творчество и счастье других.

Инструментальные ценности также являются сходными. Высокий ранг имеют традиционные моральные ценности: воспитанность, ответственность. По результатам данного исследования, нет оснований утверждать, что молодежь имеет неконформистские ценности и направлена на индивидуальную самореализацию. Такие ценности-средства, как высокие запросы, эффективность в делах, широта взглядов имеют низкие ранги. Первая группа в

большей мере ценит жизнерадостность, вторая – образованность и независимость.

Результаты исследования демонстрируют, что устойчивые идентификации молодых людей связаны с семьей и друзьями. Однако нельзя утверждать, что социальные связи молодежи минимальны. Испытуемые отмечают большое количество разнообразных значимых социальных групп либо факторов, объединяющих их с другими как со «своими». В ответах относительно собственной социальной принадлежности ярко проявляется индивидуальность испытуемых, степень их социальной активности. Приоритеты участников исследования связаны с традиционными моральными ценностями и ценностями индивидуального благополучия.

Таким образом, молодежь в настоящее время имеет большое количество вариантов для построения социальной идентичности, вступает в социальные взаимодействия в соответствии со своими потребностями и особенностями индивидуальности. Противопоставления молодежи устойчивым социальным ценностям выявлено не было.

Процесс построения социальной идентичности молодого поколения описывается разносторонне и

многообразно. Часто указывается на неоднородность и парадоксальность молодежи. С одной стороны, молодые люди отвергают предлагаемые обществом социально одобряемые роли и функции поведения, с другой стороны, методом проб и ошибок они все-таки приходят к тому, что их деятельность должна быть оценена социумом. Взаимодополняемость процессов социализации и идентификации помогает молодежи лучше овладевать различными видами деятельности, осваивать социальные роли, принимать и преобразовывать социальные нормы и ценности. Эффективность социализации и успешная самоидентификация являются важнейшими факторами жизнеспособности молодого поколения, а также развития общества в целом.

В литературе отмечается, что в настоящее время растет адаптация молодежи к реальному состоянию общества и условиям повседневной жизни – растет доля определяющих себя как успешных, уменьшился процент относящих себя к бедным. Обнаруживается тенденция роста интернальности, человек начинает смотреть в будущее более уверенно, планировать свою жизнь, привыкая к условиям существования в социальной страте, с которой он себя отождествляет. Интерес к политике остается крайне низким и продолжает падать. Рядовые граждане не видят возможности влиять на ситуацию в широком социальном пространстве. Неустойчивое состояние социальной идентичности становится нормой современных обществ. Специфика России заключается в том, что она переживает «спрессованный исторический период», драматические внутренние трансформации сопряжены с быстрыми и фундаментальными изменениями в миросистеме. В сфере повседневной жизни, с точки зрения З. Баумана, современные общества отличаются от обществ до середины минувшего века: «краткосрочная» ментальность приходит на смену «долгосрочной». Люди принуждаемы объективными условиями перманентных социальных изменений отслеживать свои ориентации в пространстве «Мы – Они» – в своем социальном самоопределении и общественном статусе [1]. По мнению Е. Н. Даниловой, В. А. Ядова, предстоят новые кризисы идентичности, при этом они считают, что собственно кризисной идентично-

стью является состояние людей, не способных в силу разных причин адаптироваться к меняющимся условиям жизни [4].

Литература

1. Бауман, З. Индивидуализированное общество [Текст] / З. Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. Боряз, В. Н. Молодежь. Методологические проблемы исследования [Текст] / В. Н. Боряз. – Л.: Наука, 1993. – 155 с.
3. Вишневский, Ю. Р. Парадоксальный молодой человек [Текст] / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // Социологические исследования. – 2006. – № 6. – С. 26 – 35.
4. Данилова, Е. Н. Нестабильная социальная идентичность как норма современного общества [Текст] / Е. Н. Данилова, В. А. Ядов // Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 53 – 61.
5. Дымов, Э. М. Идентичность молодежи России в контексте социокультурных процессов: [Электронный ресурс] / Э. М. Дымов: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Нальчик: РГБ, 2006. – 151 с.
6. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109 – 115.
7. Лисовский, В. Г. Эскиз к портрету: жизненные планы молодежи (по материалам социологических исследований) [Текст] / В. Г. Лисовский. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 212 с.
8. Мальцев, А. А. Социализация личности в современном российском обществе: нормы, тенденции и механизмы [Текст] / А. А. Мальцев. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 30 с.
9. Эрикссон, Э. Юность: кризис идентичности [Текст] / Э. Эрикссон. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.
10. Ядов, В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности [Текст] / В. А. Ядов // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 589 – 601.

УДК 159.923.2/39

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОМ САМОСОЗНАНИИ

Г. Н. Кригер

Проблема этнического самосознания и этнической идентичности в зарубежной науке разрабатывалась многими учеными, среди которых, М. Лацарус, Х. Штейнталь, В. Вундт, Г. Лебон, З. Фрейд, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Строс, Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мид. Данная проблема рассматривалась в работах отечественных ученых Н. И. Надеждина, В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Ю. В. Бромлея, В. О. Ключевского, П. И. Кушнера, А. А. Потебня,

Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Г. Г. Шпета, Л. Н. Гумилева.

Методологические и концептуальные разработки этнического самосознания в русле развития личности отражены в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Поршнева, И. С. Кона, Г. Н. Волкова, В. С. Мухиной и др.

В последние годы большой вклад в развитие понимания данной проблемы внесли В. С. Агеев, Е. Н. Галкина, О. Л. Романова, Н. М. Лебедева,

Г. У. Солдатова, З. В. Сикевич, А. В. Сухарев, Л. М. Дробижева, В. Ю. Хотинец, В. С. Мухина, Б. А. Вяткин, Ю. В. Филиппов, А. И. Донцов, Т. Г. Стефаненко, Е. Б. Весна, А. А. Налчаджян, В. П. Левкович, Е. П. Белинская, А. П. Оконешникова, М. С. Яницкий и многие другие ученые.

Вопрос о соотношении понятий «этническое самосознание» и «этническая идентичность» рассмотрен Г. У. Солдатовой. В широком междисциплинарном ракурсе эти понятия нередко рассматриваются как тождественные. Однако этническая идентичность вовсе не является синонимом этнического самосознания. С одной стороны, этническая идентичность уже. Это когнитивно-мотивационное ядро этнического самосознания. С другой, шире, так как содержит в себе слой бессознательного. В силу этих различий этническая идентичность выступает как главная характеристика и форма этнического самосознания, а также как его «изнанка» – этническое бессознательное [13].

Этническое самосознание – относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок, реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса [15].

Этническая идентичность означает индивидуальное соотнесение личности с культурно-отличительной общностью. Этническая общность – группа людей, члены которой имеют общее название и элементы культуры, обладают мифом (версией) об общем происхождении и общей исторической памяти, ассоциируют себя с особой территорией и обладают чувством солидарности. По сути, основным в феномене этничности является понятие «идентичность», близкое по смыслу понятию «этническое самосознание» в русскоязычной литературе [14].

Этническое самосознание включает идентификацию индивида с определенной этнической общностью на основе осознания своей принадлежности к определенному народу. Этническое самосознание – социально-психологический результат эмоционально-когнитивных и ценностных процессов этнической идентификации [5].

Этническая идентификация психический процесс, с помощью которого индивид (или группа) определяет, к какому этносу принадлежит другой индивид (или группа).

Этническая самоидентификация – процесс, включения человеком себя в определенную этническую группу [7].

Таким образом, понятие «этническое самосознание» отличается объемностью, многоаспектностью. В нем отражаются особенности мировосприятия индивидом, группой, этносом характеристик этноинтегрирующих и этнодифференцирующих, особенности осознания принадлежности к определенным общностям, этническое самосознание невозможно без участия процессов идентичности, идентификации, самоидентификации.

Психологические исследования этнического самосознания условно мы выделяем в следующие направления:

- теория социально-психологических исследований этнического самосознания различных народов и народностей;
- уровневая теория этнического самосознания;
- этнокультурные (этнофункциональные) исследования.

В рамках данных направлений выделяется широкий спектр психологических, социологических и других школ и концепций, среди них: психоаналитическая, интеракционистская, когнитивно-генетическая, функционально-исследовательская, антропологическая, этнопсихологическая и другие. Большинство западных ученых придерживаются психоаналитической концепции, среди отечественных ученых особое место занимает этнопсихологическая школа.

В зарубежной психологической литературе одним из первых природу идентичности исследовал У. Джемс. Он, изучая психологию личности, выделил социальный фактор в осознании личностью себя и представил его в качестве одного из определяющих элементов. В этих идеях лежат предтечи объяснительного принципа социальной природы идентичности личности и, в частности, ее принадлежности к своему этносу [4].

Этническую идентичность как предмет изучения выделял З. Фрейд. Идентификация в психоанализе З. Фрейда, рассматривается не только как механизм формирования личности, но также и как механизм формирования родовой сплоченности, родового самосознания.

З. Фрейд рассматривал идентификацию как самоотождествление человека со значимыми личностями, по образу которых он подсознательно или сознательно старается действовать. Концепции идентификации разрабатывались Э. Эриксеном, Э. Гофманом, Ш. Страйкером, Р. Линтоном, Т. Парсонсом [3].

Последователь психоаналитического направления Э. Эриксон разработал развернутую теорию идентичности. Он определил идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность человека самому себе: как тождественность человека своему этносу, историческому статусу и т. д. Согласно Э. Эриксону, процесс развития идентичности продолжается всю жизнь и не является линейным [3].

Большинство концепций признают идентичность личности с ее социальными ролями, понимаемыми в основном как комплексы норм или комплексы ожиданий. Личность в связи с этим понимается как совокупность взаимосвязанных и влияющих друг на друга идентитетов, т. е. определений себя через отнесение к разным общностям. Между ними не исключены внутренние противоречия, в большинстве случаев внешне обусловленные.

Феномен идентичности исследовали, в частности, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, А. Ватерман, Дж. Мид, Г. Теджфел, Дж. Тернер, А. Дашевски, Г. Шапиро [12].

Особое место в ряду исследований идентичности занимает антропологическая школа, представи-

телями которой являются Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мид.

Анализируя культуру, Ф. Боас рассматривает ее как совокупность моделей поведения, которые человек усваивает в процессе взросления и принятия им своей культурной роли. По существу, здесь речь идет об этнической идентичности и этническом самосознании.

Развивая идеи культурного развития личности, Р. Бенедикт предполагала необыкновенную податливость человеческой природы: социальное и культурное окружение фактически лепит из личности все, что ей угодно, личность становится как бы частью культуры [12].

В свою очередь, М. Мид считала, что личность может быть понята только при условии знания того, какова культура, её развивающая. Для этого требуется тщательное изучение самой культуры. При этом важно учитывать климатогеографические условия, уклад жизни, а также знание того, в какой форме используются исконные традиции и обычаи, и как люди осознают объективные факты своего бытия.

В исследованиях этнокультурной идентичности можно выделить два общих направления [11]. Первое направление характеризуется представлением об этнокультурной идентичности как статичном феномене, допускающем выделение устойчивых типов. Отличительной особенностью второго направления является отказ от типологизации и замена статической перспективы динамической. Вместо выделения типов идентичности в русле второго подхода выделяются стадии (уровни) единого процесса формирования этнокультурной идентичности. Стадийный подход, в отличие от типологизационного, описывает не личностные типы, а те этапы развития, которые проходит личность. Соответственно, социальные установки и поведение индивида понимаются не как фиксированные и изначально заданные принадлежностью к той или иной культуре, а как гибкие и пластичные, как функция определенного этапа формирования личностной идентичности.

Стадийный подход к исследованию этнокультурной идентичности характеризуется пониманием этнокультурной идентичности как комплексного многомерного феномена, включающего самоидентификацию, осознание принадлежности к особой этнокультурной группе, лояльность по отношению к своей этнокультурной группе, проявляющиеся на когнитивном и эмоциональном уровнях.

Пятиступенчатую модель формирования этнокультурной идентичности, применимую не к какой-то одной, а к различным этнокультурным группам, разработали Д. Эткинсон, Дж. Мортен и Д. Сью (оригинальное название – «модель формирования идентичности меньшинств») [11]. Модель интерпретирует формирование этнокультурной идентичности как непрерывный процесс, одна стадия которого плавно переходит в другую; между стадиями не существует строгих границ. Не все представители этнокультурных групп на протяжении своей

жизни проходят через все пять стадий, большая часть людей проживают свои жизни, не сходя с первой стадии. Более того, с точки зрения авторов пятиступенчатой модели, процесс формирования этнокультурной идентичности не является необратимым: те представители этнокультурных групп, которые воспитывались родителями, находившимися на пятой стадии процесса формирования этнокультурной идентичности, при столкновении с ситуациями, в которых необходимо утверждать собственную идентичность, переходят с пятого на один из нижестоящих уровней. С другой стороны, для того, чтобы успешно функционировать на более высоких уровнях, совершенно не обязательно проходить через нижестоящие уровни. Некоторые люди, родившиеся и выросшие в семьях, функционировавших на пятом уровне, никогда не переходят на первый уровень самоидентификации.

На первой стадии модели Д. Эткинсона, Дж. Мортена и Д. Сью представители этнокультурной группы однозначно предпочитают ценности и нормы доминантной культуры общества ценностям и нормам своей культуры. Выбор ролевых моделей, жизненных стилей, системы ценностей – все направлено на следование за доминантной группой. Этнически дифференцирующие физические и культурные отличия своей группы служат причиной страдания и либо презируются, либо вытесняются из сознания. Отношение к себе, к членам своей группы и к другим этнокультурным группам «затемнено» самоидентификацией с доминантной культурой.

На второй стадии – стадии диссонанса – отсутствует ориентация на какую-либо культуру, одновременно ставятся под сомнение ценности и социальные установки, приобретенные на первой стадии – стадии конформности.

На третьей стадии – стадии сопротивления и иммерсии – индивид полностью принимает представления, разделяемые своей группой, полностью отвергает доминантное общество и его культуру. Важнейшим мотивом в поведении индивида становится желание избавиться от господства доминантной культуры.

На четвертой стадии – стадии интроспекции – индивид переживает неудовлетворение «застыванием» своей группы на этапе сопротивления и иммерсии. Ведущим мотивом становится стремление к расширению индивидуальной автономности.

На завершающей стадии синергетического присоединения разрешаются конфликты, характерные для стадии интроспекции, снимается связанный с этими конфликтами дискомфорт, в результате личность обретает большую степень самоконтроля и адаптивности. Культурные ценности других этнических групп, в том числе доминантная культура общества, рассматриваются объективно и либо принимаются, либо отвергаются, исходя из того опыта, который был приобретен на более ранних этапах формирования этнокультурной идентичности.

Таким образом, в зарубежной психологии на протяжении XX века зарождаются и начинают раз-

вваться теории тождественности, идентичности личности, этнической идентичности, этнокультурной идентичности.

В России с середины XVIII века философы и историки начали уделять внимание природе этничности, менталитета народов. При этом огромное внимание уделялось именно этническому самосознанию, психологии русских и роли русской нации в мировой истории. В этот период общественная мысль России разделилась на два интеллектуальных направления – славянофильство и западничество.

Представителем славянофильского направления является философ В. С. Соловьев. В своей работе «Русская идея» В. С. Соловьев считал этническое самосознание своего рода искушением нации, «толкающим народы на поклонение своему собственному образу, вместо высшего вселенского Божества». Этничность народа он рассматривает через религиозную идею: «Ибо идея нации есть не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности» [10, с. 187]. И только то этническое самосознание, по его мнению, было присмелемо, которое помогало народам поддерживать национальные различия, которые «должны пребывать до конца веков», а «народы должны оставаться на деле обособленными членами вселенского организма» [10, 188].

Н. А. Бердяев отмечал признаки «размытости» этнической идентичности: «Русские почти стыдятся того, что они русские; им чужда национальная гордость и часто даже – увь! – чуждо национальное достоинство» [1, 14]. Здесь необходимо остановиться на высказываниях автора по поводу того, что формирование и становление личности невозможно без существования этнической идентичности: «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он обеднел бы и опустел бы. Национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения русских, французских, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур» [1, с. 14].

Конечно, Н. А. Бердяев в изучении национальной психологии не избежал субъективного подхода, например в типологизации этнических особенностей.

Особую ценность имеет первый в России обобщающий труд по этнопсихологии: «Введение в этническую психологию» Г. Г. Шпета. Описывая методологию этнической психологии, он выделяет структуру общественной, коллективной жизни через научный подход. Анализируя понятие «коллективность», он отдает предпочтение такой интерпретации соответствующего предмета, при которой отдельный индивид уже изначально выступает в качестве репрезентанта конкретной этнической соци-

альной общности. Каждый, исторически образующийся коллектив, – народ, класс, союз, город, деревня – по-своему воспринимает, воображает, любит, ненавидит объективную текущую обстановку, условия своего бытия, само это бытие – и именно в этом его отношении ко всему, что объективно есть, выражается его «дух» или «душа», или его «характер» в реальном смысле [16, с. 479].

Проблему этнического самосознания личности Г. Г. Шпет решает через его отношение к им же созданным духовным ценностям. Каждый индивид является «репрезентантом всей реагирующей группы, его личные переживания, согласно Г. Г. Шпету, предопределяются всей массой апперцепции, составляющей коллективность переживаний его рода, т. е. как его современников, так и его предков» [16, с. 565]. Это значит, что укорененность индивида в этнической общности оборачивается его укорененностью в истории своего народа.

Исследуя процесс развития этнического самосознания личности, Г. Г. Шпет подчеркивал, что культура является одним из важнейших медиаторов в процессе формирования типичных для данного этноса переживаний, помогая вхождению человека в этот этнос. Г. Г. Шпет пишет: «Социальные явления, язык, миф, нравы, наука, религия, просто всякий исторический момент вызывают соответствующие переживания человека. Как бы индивидуально ни были люди различны, есть типически общее в их переживаниях как «откликах» на происходящее перед их глазами, умами и сердцем» [16, с. 546].

Причастность каждой отдельной личности к национальной истории измеряется не биологической наследственностью, а степенью сознательного приобщения к тем культурным ценностям и святыням, которые образуют содержание этой истории. «Духовное богатство индивида, – отмечает Г. Г. Шпет, – есть прошлое народа, к которому он сам себя причисляет» [16, с. 574].

Ю. В. Бромлей в своей теории этногенеза раскрывает представление о структуре этнического самосознания. Он ввел в научный обиход узкое и широкое понимание этнического самосознания: в узком понимании этническое самосознание интерпретируется как осознание принадлежности к этнической общности, в широком – оно означает еще и представления людей о культуре, языке, историческом прошлом своего народа, в том числе о государственности, территории [2, с. 173].

В отечественной психологии Б. Ф. Поршнев разработал историко-психологическую концепцию межгрупповых отношений, основанную на оппозиционных принципах «Мы – Они». Этот принцип обеспечивает, с одной стороны, обособление этносов и сохранение их этнокультурной специфики, и с другой – сближение этносов, уподобление их друг другу в ходе межэтнических заимствований и обмена [8].

Б. Ф. Поршнев, используя термин «уподобление», говорит фактически об идентификации, так как не ограничивает уподобление только подража-

нием внешним признакам, а подчеркивает факт сходства и в побуждениях, и в поведении. Истоки уподобления он относит к выработанной еще у животных подражательности, не сводя, однако, уподобления только к ней. За счет механизма заражения, образование общности усиливает или тормозит различные чувства и действия людей. Только отличая себя от других общностей и групп, индивиды уподобляются в чем-то членам общей группы и начинают осознавать свою принадлежность к некоему «мы». Иначе говоря, можно сказать, что через обособление и уподобление индивид получает возможности для развития, самореализации и персонализации. Следовательно, в филогенезе идентификация (уподобление, по терминологии Б. Ф. Поршнева) неизменно сопровождается или предваряется обособлением, как условием ощущения себя частью «мы». Б. Ф. Поршнев подчеркивает, что «глубочайшей сущностью этнических (будь то этнопсихологические, этнокультурные или этнолингвистические) противопоставлений является сама граница. Этническое самосознание одной сущности и ее представление о другой выступают как производные от этого инициального факта: от наличия между ними рубежа. Удивительное логическое свойство границы состоит в том, что она принадлежит одновременно обоим разграничиваемым явлениям. А если эти явления не просто различимы, но противоположны друг другу, то граница соединяет в себе несоединимое. А уже за пределами границы и чем дальше от нее, тем однозначнее оба противоположных явления обретают каждое свое собственное бытие» [8, с. 12].

Таким образом, на материале этнического самосознания Б. Ф. Поршнев установил общий психологический принцип: «Всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет: мера противопоставления есть мера объединения» [9, с. 14].

Этническое самосознание в отечественной психологии рассматривается в структуре личностного самосознания как более общее понятие. Согласно концепции В. С. Мухиной, самосознание – универсальная, исторически сложившаяся и социально обусловленная психологическая структура, присущая каждому социализированному индивиду. Эта структура состоит из звеньев, которые составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии её отношения к самой себе и окружающему миру [6]. Исследователями (Т. Г. Стефаненко, А. А. Налчаджян, В. П. Левкович, Е. П. Белинская и др.) признается трехаспектная структура этнического самосознания. Выделяют когнитивный, или содержательный, эмоциональный и поведенческий, или динамический, компоненты. К когнитивному (содержательному) относят этническую идентичность или отождествление с этносом, проявляющуюся в этнониме (самоназвании); этностереотипы – представления об особенностях своего (автостереотипы) и других (гетеростереотипы) этносов; отражение в самоназвании этноинтегрирующих, объединяющих с этносом

и этнодифференцирующих, отличающих от других этносов признаков. К эмоциональному компоненту относят осознание значимости, ценностное отношение к членству в этнической группе. К поведенческому – аттитуды в отношении собственной и других этнических групп, стратегии межгруппового взаимодействия, ценностные ориентации как регуляторы социального поведения личности.

Современное состояние этнического самосознания молодежи является отражением состояния этнического самосознания в обществе. Практика показывает, что готовность к благоприятному межкультурному взаимодействию со стороны прежде всего молодых людей сформирована недостаточно. Предметом нашей диагностики была когнитивная сторона этнического самосознания, а также значимость этнокультурных проблем для студентов.

С этой целью мы использовали анкетный опрос, в котором приняли участие 98 русских студентов. Самостоятельную группу составили испытуемые, не отнесшие себя по самоопределению к русской национальности. Данные по этой группе, учитывая её немногочисленность, использовались лишь для отдельных сравнений. В рамках исследования анализировались представления о соблюдении обычаев, традиций своего народа. Придерживаются традиций всегда 37 % опрошенных, иногда 55 %, нет – 8 %. Что касается исследования устойчивости этнической идентичности, то 95 % выразили нежелание быть представителями другой культуры и менять национальность не желают. Ценностное отношение к современному историческому периоду в развитии России в основном положительное (47 %), нейтральное (34 %), отрицательное (18 %). Предпочитают жить в России в настоящем периоде времени – 69 %; в будущем – 26 %; в прошлом – 5 %. В качестве подтверждения принадлежности исследуемых к тому или иному типу культуры использовался тест культурно-ценностных ориентаций Дж. Таусенда в модификации Л. Г. Почебут. Большинство опрошенных выражают принадлежность к современной культуре (73 %), динамично развивающемуся типу культуры (18 %), предпочитают тип традиционной культуры (9 %).

При исследовании «образа народа» получены как положительные, так и негативные автостереотипы. Более часто упоминают такие особенности народа, как добрый, сильный, смелый, веселый, беспечный, трудолюбивый, доверчивый, открытый, гостеприимный, и реже называют – терпеливый, талантливый, умный, справедливый. Незначительное количество составили негативные автостереотипы: «несерьезное отношение», ленивый, «надеются на авось», «душа нараспашку», «бросающиеся в крайности». Содержание гетеростереотипов также выявило противоречивый характер. К положительным характеристикам, отличающихся от других народов, были отнесены: обычаи, язык, специфический менталитет, преданность; из числа негативных названы: алкоголизм, «в настоящее время перестал быть сплоченным», «умом не понять».

В целом для большей части студентов характерна неактуальность этнокультурных проблем, противоречивый характер авто и гетеростереотипов, положительное самоотношение в связи с этнической принадлежностью.

Литература

1. Бердяев, Н. А. Судьба России: избр. произведения [Текст] / Н. А. Бердяев. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 444.
2. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса [Текст] / Ю. В. Бромлей. – М., 1983.
3. Воропаева, Т. С. Идентификация как психологический механизм формирования этнического самосознания [Текст] / Т. С. Воропаева // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 1. – С. 7 – 12.
4. Джемс, У. Психология [Текст] / У. Джемс. – М.: Педагогика. – 1991. – С. 142.
5. Дугарова, Т. Особенности этнического самосознания подростков бурят в современных условиях [Текст] / Т. Дугарова // Развитие личности. – 1999. – № 4. – С. 99 – 113.
6. Мухина, В. С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций [Текст] / В. С. Мухина // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 112 – 126.
7. Налчаджян, А. А. Этнопсихология [Текст] / А. А. Налчаджян – СПб.: Питер, 2004. – С. 381.
8. Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история [Текст] / Б. Ф. Поршнев. – М., 1966.
9. Поршнев, Б. Ф. Противопоставления как компонент этнического самосознания [Текст] / Б. Ф. Поршнев. – М., 1973.
10. Соловьев, В. С. Русская идея [Текст] / В. С. Соловьев // Русская идея: сб. – М., 1992. – С. 187 – 188.
11. Ставропольский, Ю. В. Модели этнокультурной идентичности в современной американской психологии [Текст] / Ю. В. Ставропольский // Вопросы психологии. – 2003. – № 6 – С. 112 – 121.
12. Стефаненко, Т. Г. Этническая психология [Текст] / Т. Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 295 с.
13. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности [Текст] / Г. У. Солдатова. – М., 1998. – С. 48.
14. Тишков, В. А. Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии [Текст] / В. А. Тишков. – М.: Наука, 2003. – 544 с.
15. Хотинец, В. Ю. Этническое самосознание [Текст] / В. Ю. Хотинец. – СПб., 2000.
16. Шпет, Г. Г. Введение в этническую психологию [Текст] / Г. Г. Шпет – СПб., 1996.

УДК 316.752/658:32

ЦЕННОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ОТНОШЕНИЯ К ВЛАСТИ

М. С. Яницкий, О. А. Браун

Одной из форм массового сознания является политическое сознание – социально-психологические феномены, связанные с отношением человека к общественным институтам и к институтам власти. Отношение к власти и ее институтам определяются тем, насколько она соответствует ожиданиям, основанным на соответствующих социальных представлениях, под которыми, начиная с С. Московичи, понимаются обыденные представления какой-либо группы о различных социальных явлениях, способ интерпретации и осмысления повседневной реальности.

Социальные представления тесно взаимосвязаны с оценкой тех или иных явлений на предмет их соответствия некоему идеальному образу, представлениям о должном. О. Г. Дробиницкий в этом контексте выделяет так называемые «ценности-представления», которые выступают в качестве высших критериев для таких оценок [3]. По словам А. Л. Андреева, «ценности в сочетании с определенными представлениями о свойствах окружающей действительности и связанными с этими свойствами-ожиданиями <...> задают как бы общую модель ориентации человека в мире» [1, с. 59-60].

Ценности традиционно рассматриваются как двойственный феномен, связывающий внутренний мир отдельного человека с массовым сознанием и

основанный одновременно на индивидуальном и социальном опыте. Система ценностных ориентаций личности отражает ценностные предпочтения общества и выступает в качестве инструмента регуляции активности человека, определяя социально приемлемые формы ее реализации. С другой стороны, ценности, существующие в массовом сознании, определяются распространенностью отдельных типов индивидуальных ценностных систем.

Очевидно, что существующие социально-политические представления в частности представления о власти, и основанное на них отношение к власти ценностно детерминированы. Однако описания конкретных зависимостей между ориентацией на ту или иную систему ценностей и особенностей отношения к власти до настоящего времени практически не осуществлялось. Как справедливо пишет А. Л. Андреев, «эмпирическое изучение ценностей, ценностных представлений и идеалов, их описание на языке количественных и порядковых соотношений, анализ распределения различных ценностных ориентаций в обществе следует отнести числу центральных задач современной политической психологии» [1, с. 58].

Мы предположили, что представления о власти, отношение к власти, а также готовность к различным формам политического поведения, будут

иметь существенные особенности в зависимости от типа индивидуальной ценностной системы. Для определения типа системы ценностных ориентаций личности нами была использована модифицированная методика Р. Инглхарта [6]. Данная методика позволяет выявить ориентацию на ценности адаптации (выживание и безопасность), социализации (социальное одобрение) или индивидуализации (независимость и саморазвитие), представляющие собой, по существу, последовательные стадии развития ценностной системы, его достигнутый уровень. Для изучения особенностей представлений о власти и отношения к власти нами была использована специальная анкета, разработанная под руководством Е. Б. Шестопал.

Настоящее исследование проводилось в ходе опроса общественного мнения взрослого населения г. Кемерово. Опрос проводился методом уличного интервью по представительной квотной выборке. В исследовании приняло участие 243 респондента.

Исследуемые, на основании большинства сделанных ими выборов, были отнесены к одному из трех основных ценностных типов: «адаптирующиеся» (ориентация на порядок, здоровье, материальный достаток) – 43,6 % респондентов; «социализирующиеся» (семья, карьера, общественное признание) – 29,2 %; «индивидуализирующиеся» (само-

реализация, свобода, терпимость) – 6,2 %. Остальные респонденты (21,0 %) были отнесены к промежуточному типу.

Как следует из результатов проведенного нами исследования, отнесенные к различным ценностным типам имеют неодинаковое представление о должной, справедливой власти. Так, считают справедливым положение, когда меньшинство управляет большинством 44 % представителей адаптирующегося типа, 47 % – социализирующегося, 53 % – индивидуализирующегося и 49 % – промежуточного. Таким образом, с повышением уровня развития ценностной системы последовательно возрастает понимание и принятие руководящей роли элиты в управлении обществом, причем индивидуализирующийся тип оказывается единственным, где согласные со справедливостью такого положения составляют большинство.

Закономерно различаются и представления о демократии (табл. 1). Ведущие позиции при выборе определений демократии у всех респондентов занимают такие понятия, как свобода, права человека и соблюдение законов. Однако если для адаптирующегося типа наибольшее значение имеют права человека, то для социализирующегося на первом месте стоит свобода, а для индивидуализирующегося соблюдение законов.

Таблица 1

Представления о демократии респондентов описываемых ценностных типов (усредненные ранги)

<i>Варианты ответов</i>	<i>Адаптирующийся</i>	<i>Социализирующийся</i>	<i>Индивидуализирующийся</i>	<i>Промежуточный</i>
Свобода	3,37	3,18	3,42	3,62
Равенство	5,20	4,49	5,61	4,90
Права человека	3,08	3,33	3,38	3,02
Личная независимость	4,67	4,84	5,92	5,16
Ответственность	4,92	4,53	4,07	4,81
Соблюдение законов	3,81	4,27	2,71	3,73
Активное участие в управлении государством	6,04	5,9	5,46	5,81
Сильное государство	4,25	5,22	4,76	4,83

Демократический вариант общественного устройства предполагает существование соответствующего типа политического сознания, содержащего представления об ответственности и возможности реального участия в управлении, принципиальной возможности вхождения во власть для любого гражданина.

Интерпретация мотивов стремления к власти при этом является достаточно субъективной и также может определяться индивидуальными ценностными предпочтениями (табл. 2). В данном случае рес-

понденты могли выбрать несколько вариантов ответов, поэтому итоговая сумма процентов может превышать 100. Иерархия приписываемых мотивов стремления к власти одинакова у всех ценностных типов, однако представители индивидуализирующегося типа дают заметно больше вариантов ответов, что в целом может свидетельствовать о лучшем понимании ими психологических аспектов участия в управлении обществом, о допущении возможности существования одновременно нескольких мотивов.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Почему люди стремятся к власти?» (%)

Варианты ответов	Адаптирующийся	Социализирующийся	Индивидуализирующийся	Промежуточный
Чтобы улучшить свое материальное положение	72	73	87	69
Чтобы самоутвердиться	35	30	40	37
Чтобы командовать другими	26	16	33	25
Чтобы принести большую пользу обществу	16	8	27	13
Другие мотивы	2	3	7	0

Особенности представлений о власти закономерно проявляются и в отношении к ней. В рамках нашего исследования анализировались образы власти советского времени, в период правления Б. Н. Ельцина, а также в современной России. Результаты, полученные нами на общей выборке, во многом созвучны ранее проведенным исследованиям, обзор которых представлен, в частности, в работе С. В. Нестеровой [5].

Представления о власти периода существования СССР в большинстве случаев ностальгически положительные, власть наиболее часто характеризуется через такие свободно названные понятия, как «порядок», «равенство», «справедливость», «социальные гарантии». Типичными негативными характеристиками власти в советский период являются «диктатура», «тоталитаризм», «партократия», «косность», «застой», «ложь». Две трети представителей адаптирующегося и промежуточного типов дают положительные характеристики «советской власти», одна треть – отрицательные. Среди отнесенных к социализирующемуся типу, позитивно воспринимающих власть во времена СССР, несколько меньше – 60 %, а около 40 % дают негативные характеристики. Индивидуализирующийся тип, напротив, в трех из четырех случаев дает власти советского периода отрицательную оценку, и только каждый четвертый – положительную. При этом респонденты данного типа выдают и самые резкие оценки, используя эмоциональные понятия: «ужас», «беспредел», «отупевшие чинуши и нафосные дармеды» и т. п.

Власть в период правления Б. Н. Ельцина подавляющим большинством респондентов характеризуется негативно. Среди немногих положительных характеристик ее образа – «реформы», «демократия», «стремление к лучшему». К отрицательным составляющим образа можно отнести часто упоминаемые – «развал», «разруху», «бардак», «анархию», «коррупцию», «мафию» и др. Только каждый десятый из числа респондентов адаптирующегося и промежуточного типов дает положительную оценку власти этого периода; среди представителей социализирующегося типа – лишь каждый пятнадцатый. Среди отнесенных к индивидуализирующемуся типу позитивную оценку не дал ни один из опрошенных; здесь опять же наиболее типичными являются максимально «хлесткие» характеристики: «чудовищная власть», «гиперужас», «беспредел и рвачество».

Власть в современной России воспринимается в основном положительно, при этом стоит отметить, что в ряде случаев это своеобразный «аванс» – с нынешней властью, до настоящего времени обладающей значительным кредитом доверия, связываются надежды на изменение жизни к лучшему: она ассоциируется с «поиском пути к лучшей жизни». Еще одной отличительной особенностью образа власти в современной России является его некоторая размытость – в отличие от характеристик власти в советский период и в период правления Б. Н. Ельцина, где практически отсутствуют неопределенные либо нейтральные оценки, здесь 10-15 % респондентов высказывают неоднозначное отношение: «и спад, и подъем», «ни плохо, ни хорошо», «пока ничего не ясно», «находится в формировании». Видимо, это вполне закономерно – настоящее не всегда легко оценить однозначно. Среди наиболее часто используемых положительных характеристик – «нормализация», «стабилизация», «укрепление власти», «восстановление порядка», «налаживание жизни». Негативные характеристики отчетливо распадаются на два типа: «критика слева» – «остается нестабильность и незащищенность», «неравенство», «разграбление остатков от Ельцина», «слишком много власти у народа»; и «критика справа» – «становление монархизма», «тенденция к однопартийности». Результаты исследования здесь также указывают на различия в оценках в зависимости от принадлежности к конкретному ценностному типу. Среди адаптирующегося и промежуточного типов более половины демонстрируют положительное отношение к сегодняшней власти и около трети – отрицательное; из числа респондентов социализирующегося типа – две трети и одна четверть соответственно; среди отнесенных к индивидуализирующемуся типу – 90 % и 10 % соответственно. Индивидуализирующийся тип в данном случае оказывается наиболее определившимся в своем положительном отношении

нии, в то же время его представители в данном случае используют наиболее взвешенные, осторожные оценки: «некоторые улучшения», «положительные тенденции», «более-менее улегся хаос».

Таким образом, полученные нами результаты демонстрируют достаточно отчетливую тенденцию: чем выше уровень организации ценностной системы, тем более позитивно воспринимается власть в сегодняшней России, и тем более негативно – во времена СССР и в период правления Б. Н. Ельцина.

Далее мы проанализировали, с кем ассоциируется власть в сегодняшней России, какие центры власти отражены в сознании представителей различных ценностных типов (табл. 3). Как и следовало ожидать, наибольшей властью в представлении всех групп опрошенных обладает Президент России В. В. Путин. В остальном взгляды отнесенных к описываемым ценностным типам полярно разделились. Представления адаптирующегося, социализирующегося и промежуточного типов оказались достаточно сходными – они склонны полагать, что наибольшей властью в современной России обладают мафия, организованные преступные группы и спецслужбы. Респонденты индивидуализирующегося типа, напротив, в качестве основных центров власти

указывают правительство и органы местной власти. При этом с ростом уровня организации ценностной системы частота упоминаний преступных и силовых структур заметно падает, а значимость правительства, местной и региональной властей отчетливо возрастает. Т. е. власть в нашей стране представляется более цивилизованной и менее криминализованной при более высоком уровне личностного развития.

Тем самым индивидуализирующийся ценностный тип в определенной степени ассоциируется с демократической или либеральной личностью в понимании Т. Адорно, а остальные ценностные типы – скорее с личностью авторитарной, для которой характерны иррационализм, «проекция собственных «порочных» склонностей», а также более примитивный когнитивный аппарат (жестко поляризованные конструкты, стереотипы, мифы, фобии) [цит. по 2, с. 297-298]. В основе формирования подобных черт, по существу выступающих психологическим защитным механизмом, по его мнению, находится «комплекс социальной неполноценности», психологическое, материальное и социальное неблагополучие.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос «Кто обладает иаибольшей властью в сегодняшней России?» (%)

Варианты ответов	Адаптирующийся	Социализирующий	Индивидуализирующий	Промежуточный
Местная власть	10	10	27	18
Региональная власть	6	10	13	8
Совет Федерации	3	4	0	4
Государственная дума	19	20	20	16
Суд	5	4	0	6
Прокуратура	7	11	0	8
Правительство Российской Федерации	16	24	27	20
Силовые структуры (ФСБ, МВД и др.)	32	25	20	27
Администрация Президента РФ	13	14	20	14
Президент РФ	49	52	47	49
Олигархи	18	30	27	33
Мафия, организованные преступные группировки	40	44	27	59
Политические партии	1	0	0	0
Другое	1	0	1	0

Как мы уже отметили, в массовом сознании власть в России ассоциируется прежде всего с В. В. Путиным. В то же время представления о степени его реального влияния на положение в стране несколько разнятся (табл. 4). Наибольшее влияние на ситуацию в обществе ему приписывают представители социализирующегося типа, несколько меньшее – отнесенные к адаптирующемуся и промежуточному типам. Респонденты индивидуализирующегося типа, напротив, в своем отношении более

скептически – подавляющее большинство из них склонны полагать, что нынешний президент недостаточно или слабо влияет на ситуацию в сегодняшней России. С учетом других результатов нашего исследования можно предположить, что такое представление скорее связано не с оценкой успешности его деятельности, а с пониманием ограниченности «роли личности в истории» объективно существующим диапазоном возможностей.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос
«Насколько президент В. В. Путин влияет на ситуацию в современной России?» (%)

Варианты ответов	Адаптирующийся	Социализирующийся	Индивидуализирующийся	Промежуточный
Сильно влияет	22	33	7	24
Влияет недостаточно	55	46	60	48
Слабо влияет	12	14	20	22
Совсем не влияет	6	3	0	2
Затрудняюсь ответить	5	4	13	4

Высказанное нами предположение может быть подтверждено при анализе представлений об успешности деятельности власти в решении конкретных проблем (табл. 5). Все перечисленные проблемы остаются достаточно актуальными в сознании россиян на протяжении уже почти 20 лет. Поэтому то, что 20-30 % опрошенных полагают, что сегодняшняя власть вполне справляется с их решением, является весьма высоким результатом и свидетельствует о реальности позитивных изменений в сознании респондентов. При этом наиболее высокую оценку получают усилия власти по укреплению позиций России в мире – внешнеполитическое направление деятельности президента вполне успешным считают более половины респондентов адаптирующегося типа и две трети социализирующегося и промежуточного типов. Мнение исследуемых индивидуализирующегося типа является противоположным – более половины из них склонны полагать, что президент не совсем справляется с решением этой задачи. Индивидуализирующийся тип также в противовес всем остальным более низко оценивает достижения власти в решении таких проблем, как наведение порядка в стране, борьба с терроризмом,

решение проблемы Чечни. Можно предположить, что силовой вариант решения указанных проблем, одобряемый большинством населения, воспринимается респондентами данного типа скорее скептически.

Интересно отметить, что, с другой стороны, представители индивидуализирующегося типа более высоко, чем все остальные, оценивают результаты, достигнутые властью в решении проблемы повышения уровня жизни. Это отчасти может быть объяснено тем, что данный тип характеризуется более высоким уровнем доходов – как показывают результаты проведенного нами ранее исследования, с ростом материального благосостояния наблюдается существенное снижение направленности на ценности адаптации и рост доли ориентирующихся на ценности индивидуализации [6]. Индивидуализирующийся тип также более положительно оценивает успехи президента в укреплении вертикали власти и в усилении законности. Заметим, что последнее, как мы уже указывали, является для представителей данного типа наиболее существенной характеристикой демократии.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос «Справляется ли В. В. Путин с решением следующих проблем?»

Проблема	Варианты ответов	Адаптирующийся	Социализирующийся	Индивидуализирующийся	Промежуточный
Наведение порядка в стране	вполне справляется	21	25	7	25
	не совсем справляется	58	55	67	65
	совсем не справляется	20	15	7	10
	затрудняюсь ответить	1	4	20	0
Повышение уровня жизни населения	вполне справляется	12	17	27	18
	не совсем справляется	55	54	27	53
	совсем не справляется	32	23	30	27
	затрудняюсь ответить	1	7	27	2
Борьба с коррупцией	вполне справляется	5	15	7	4
	не совсем справляется	42	42	33	45
	совсем не справляется	47	34	47	41
	затрудняюсь ответить	6	8	13	10

Продолжение таблицы 5

Борьба с терроризмом	вполне справляется	26	30	13	29
	не совсем справляется	46	52	47	41
	совсем не справляется	24	15	20	29
	затрудняюсь ответить	4	3	20	0
Укрепление вертикали власти	вполне справляется	28	28	47	31
	не совсем справляется	35	34	20	45
	совсем не справляется	14	8	0	4
	затрудняюсь ответить	23	30	33	20
Решение проблемы Чечни	вполне справляется	20	21	7	24
	не совсем справляется	50	53	47	33
	совсем не справляется	24	20	27	35
	затрудняюсь ответить	7	6	20	8
Развитие экономики	вполне справляется	34	39	27	24
	не совсем справляется	46	44	47	41
	совсем не справляется	16	14	13	22
	затрудняюсь ответить	4	3	13	14
Укрепление позиций России в мире	вполне справляется	53	65	27	67
	не совсем справляется	31	23	53	20
	совсем не справляется	9	8	7	6
	затрудняюсь ответить	7	4	13	8
Усиление законности	вполне справляется	20	25	27	29
	не совсем справляется	52	46	27	47
	совсем не справляется	23	23	20	10
	затрудняюсь ответить	6	8	27	14

Общая оценка деятельности современной российской власти, персонифицированной в образе Президента В. В. Путина, заметно выше, чем оценка результатов, достигнутых в решении актуальных для общества проблем. Т. е. респонденты в большинстве случаев видят и одобряют усилия руководства страны, понимая, что их эффективность не может носить сиюминутный характер. Как видно из таблицы 6, большинство принявших участие в исследовании полностью или в основном одобряют деятельность В. В. Путина. Различия между ценностными типами в данном случае не столь значительны. При этом следует отметить, что представители индивидуализирующегося типа несколько более критичны, среди них отсутствуют полностью одобряющие деятельность нынешнего президента. В то же время в своем большинстве они склонны давать средние, т. е. менее категоричные оценки.

Таблица 6

Распределение ответов на вопрос «Как бы Вы в целом оценили деятельность нынешнего президента В. В. Путина?» (%)

Варианты ответов	Адаптирующийся	Социализирующийся	Индивидуализирующийся	Промежуточный
Полностью одобряю	11	6	0	12
В основном одобряю	47	44	53	49
Иногда одобряю, иногда нет	35	42	33	29
В основном не одобряю	4	3	0	4
Совсем не одобряю	1	1	7	2
Затрудняюсь ответить	3	4	7	4

Цели деятельности политического лидера, избираемые им средства решения тех или иных проблем, достигнутые при этом результаты, позволяют общественному мнению составить представление о том, каковы его убеждения, каких политических ценностей он придерживается. Ценностная детерминация оценки деятельности президента, его способности справиться со значимыми проблемами закономерно проявляется и в существующих представлениях о его политических убеждениях (табл. 7). Явное большинство респондентов адаптирующе-

гося, социализирующегося и промежуточного типов считает В. В. Путина демократом. Опять-таки резко контрастирующим оказывается мнение отнесенных к индивидуализирующему типу: демократические убеждения нынешнему президенту приписывают лишь пятая часть опрошенных, немногим меньшее число видят его консерватором или аполитичным, и почти половина респондентов данного типа не могут однозначно определить его идейные предпочтения.

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос «Каких убеждений придерживается В. В. Путин?» (%)

Варианты ответов	Адаптирующий-ся	Социализирующий-ся	Индивидуализирующий-ся	Промежуточный
Либерал	1	9	7	6
Социалист	1	1	0	2
Демократ	60	59	20	67
Анархист	0	3	0	0
Радикал	2	1	0	4
Националист	1	0	0	0
Консерватор	4	0	14	2
Коммунист	2	0	0	2
Аполитичный	1	1	14	0
Другое	1	0	0	0
Затрудняюсь ответить	27	26	47	16

Интересной в этом контексте является оценка представителями различных ценностных типов собственных политических убеждений (табл. 8). Среди отнесенных к адаптирующемуся типу не наблюдается никакого идейного единства – примерно равное количество назвали себя демократами, коммунистами, социалистами или аполитичными; подобная же картина обнаруживается и при анализе идейных предпочтений промежуточного типа. Две пятых из числа исследуемых социализирующегося типа считают себя демократами, остальной политический спектр здесь практически не представлен. Около трети представителей индивидуализирующегося типа считают себя аполитичными, вдвое меньшее чис-

ло – демократами или консерваторами. В отличие от других типов, здесь вовсе не представлены симпатизирующие коммунистической, радикальной либо националистической идеологии. Как следует из приведенных результатов, оценка власти не зависит от приписываемых руководству страны политических убеждений, равно как и от их совпадения с собственными. Т. е. отношение к власти является скорее прагматическим, а не идеологически обусловленным. Образно говоря, для представителей всех ценностных типов «не важно, какого цвета кошка, важно чтобы она ловила мышей».

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос «Как бы Вы определили свои идейные предпочтения?» (%)

Варианты ответов	Адаптирующий-ся	Социализирующий-ся	Индивидуализирующий-ся	Промежуточный
Либерал	11	4	0	2
Социалист	12	6	7	2
Анархист	2	3	0	0
Демократ	18	40	14	29
Радикал	2	3	0	2
Националист	0	1	0	2
Консерватор	6	1	14	2
Коммунист	16	7	0	18
Аполитичный	12	6	29	23
Другое	1	0	7	0
Затрудняюсь ответить	20	29	29	20

Политические представления определяют особенности политического поведения, в частности, готовность к участию в тех или иных его формах (табл. 9). Для реализации своих политических взглядов и выражения отношения к власти абсолютное большинство опрошенных готовы принять участие в выборах в качестве избирателя, гораздо меньшее количество – в протестных формах политического поведения, таких как митинги и забастовки. И совсем небольшой процент готовы лично бороться за право участвовать в управлении страной, выдвигая свою кандидатуру на выборах. В целом, если использовать

терминологию А. Марша, политическое поведение подавляющего большинства опрошенных может быть охарактеризовано как вполне конвенциональное [4, с. 57]. При этом с повышением уровня развития ценностной системы повышается и степень готовности участия в различных формах политической активности, кроме готовности реализовать свое активное избирательное право – здесь ситуация прямо противоположная. Индивидуализирующий тип оказывается единственным, ни один из представителей которого не готов выступить в качестве кандидата в депутаты.

Таблица 9

**Распределение ответов на вопрос
«Готовы ли Вы лично принять участие...?» (%)**

<i>Варианты ответов</i>	<i>Адаптирующийся</i>	<i>Социализирующийся</i>	<i>Индивидуализирующийся</i>	<i>Промежуточный</i>
В выборах, как избиратель	70	63	80	82
В выборах, как кандидат в депутаты	12	3	0	4
В митинге	12	11	13	16
В забастовке	8	14	13	10
Ни в чем	21	23	13	12
Затрудняюсь ответить.	3	6	7	2

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило зависимость особенностей представлений о власти и отношения к ней от индивидуального типа ценностной системы.

Особенности представлений о власти и отношения к власти респондентов адаптирующегося, социализирующегося и промежуточного типов во многом сходны. Для них характерно представление о несправедливости ситуации, когда меньшинство управляет большинством; ностальгически позитивное восприятие власти советского периода как более справедливой; гипертрофированное представление о степени влияния мафии, организованных преступных групп и спецслужб; уверенность в определяющем влиянии главы государства на ситуацию в стране; представление о том, что нынешний президент является демократом, успешно справляющимся с решением проблемы Чечни, с наведением порядка и терроризмом, а также с укреплением позиций России в мире.

Система политических представлений и отношение к власти респондентов индивидуализирующегося типа во многих отношениях являются противоположными. Им свойственно понимание и принятие руководящей роли меньшинства в управлении большинством; резко негативное отношение к власти советского периода; представление об ограниченности возможностей верховной власти; мнение о значимости влияния местной и региональной властей на положение в стране; представление о том, что президент страны вполне успешно справляется с такими проблемами, как повышение уровня жизни населения, укрепление вертикали власти и усиление законности.

Поскольку распространенность ценностных типов в обществе определяется уровнем доходов населения, возрастной структурой и уровнем образования [6], то полученные нами результаты уточняют

представления о механизмах взаимосвязи социально-демографической структуры и политического поведения различных общностей. Тем самым открывается возможность более точного прогнозирования социально-политических экспектаций, отношения к власти и особенностей политического, в том числе электорального поведения.

Литература

1. Андреев, А. Л. Политическая психология [Текст] / А. Л. Андреев. – М.: Весь Мир, 2002. – 240 с.
2. Дилигенский, Г. Г. Социально-политическая психология [Текст] / Г. Г. Дилигенский. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
3. Дробиницкий, О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия [Текст] / О. Г. Дробиницкий. – М., 1967. – С. 44 – 45.
4. Карпова, В. С. Интерес к политике: формы вовлеченности, динамика и результат [Текст] / В. С. Карпова // Политико-психологические проблемы исследования массового сознания / под ред. Е. Б. Шестопал. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – С. 55 – 91.
5. Нестерова, С. В. Проблемы восприятия власти массовым сознанием. Образы власти в Москве и Саратове: сходство и различие [Текст] / С. В. Нестерова // Политико-психологические проблемы исследования массового сознания / под ред. Е. Б. Шестопал. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – С. 92 – 108.
6. Яницкий, М. С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностной структуры массового сознания [Текст] / М. С. Яницкий // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – С. 189 – 195.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 364.466

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М. Н. Большакова

Социальные изменения, происходящие в российском обществе, динамичны, подчас противоречивы. Управленческая практика требует адекватных и действенных инструментов упорядочения социальных отношений. Внимание специалистов к разработке и внедрению социальных технологий продиктовано необходимостью более эффективного управления социальной сферой. Назначение социальных технологий – рационализация и повышение эффективности социальных институтов и подсистем в обществе. В последние годы актуализируется социоинженерное знание, предполагающее создание и внедрение социальных технологий, направленных на решение и предупреждение противоречий в общественных отношениях.

Определение «социальная технология» с одной стороны выражает ее ориентацию на упорядочение, систематизацию целенаправленных действий по разрешению общественных проблем. С другой стороны, «социальность» технологии выражается в ее опоре на гуманистические ценности, интересы конкретных групп и общностей. Сущность социальной технологии в том, что она порождается устоявшимися отношениями в обществе, проверяется практикой на удобство в применении и органичность социокультурным, управленческим, историческим особенностям общества [1, с. 7]. Пренебрежение этими особенностями пагубно для внедрения и эффективной работы технологии. Она отторгается людьми и организациями, становится формальным требованием, не приживается и иногда становится не инструментом для решения проблемы, а дополнительным усугубляющим фактором.

Сбой в социальных технологиях, снижение их эффективности, связан прежде всего с управленческими ошибками, недооценкой принципов, на основе которых они должны разрабатываться и внедряться. В первую очередь, это поступательное их продвижение, постепенность и подконтрольность преобразований, на которые они направлены. Взаимодействие, предполагаемое в социальной технологии, основывается на социальном опыте людей [9, с. 202]. Становление технологии требует времени, постепенного освоения, поступательных изменений, дающих возможность корректировать нежелательные последствия ее внедрения, устранять барьеры.

Социальные технологии можно считать продуктом социальных институтов. Именно социальные институты создают, преобразуют, задают вектор направленности технологий. Принадлежность технологии к институту закрепляется в функциях и механизмах ее реализации. Становление социаль-

ных институтов в определенной мере также является результатом технологизации (упорядочения действий, хабиутализации). Социальные институты можно считать сложившимися и устойчивыми социальными технологиями реализации потребностей населения.

Для осмысления места технологий социальной работы в общей системе социальных технологий следует учесть их принадлежность прежде всего к сфере социальной защиты населения. Однако действие технологий социальной работы не ограничивается взаимодействиями в рамках института социальной защиты. Эта разновидность социальных технологий становится сквозной для социального управления, существует в разных формах во многих областях человеческой практики: на производстве, в сфере муниципального управления и самоуправления, государственного регулирования (например демографических процессов), в организациях.

На развитие социальных технологий в современном обществе влияет множество факторов. Усложнение стратификационной структуры населения, демократизация общества и повышение внимания к личностному фактору в управлении свидетельствуют о необходимости предавать социальным технологиям гибкую форму, позволяющую учесть интересы и возможности людей.

Актуализируются глобальные проблемы человечества, требующие интеграции существующих социальных технологий, их направленности на решение волнующих вопросов. В этой ситуации технологии должны быть сориентированы на достижение стратегических государственных целей, выражать национальную идею, базироваться на общечеловеческих ценностях.

Социальные технологии претерпевают изменения в связи с инновациями в сфере информационных технологий. Для социальных технологий открываются новые возможности. Оперативное получение и обработка социальной информации, являющейся исходной для программ, проектов, правовых актов, важно с точки зрения их обоснования [11, с. 104].

Перечисленные факторы, влияющие на социальные технологии, воздействуют и на технологии социальной работы. Однако сама сфера применения таких технологий накладывает особенности на их характер. Во-первых, теория социальной работы в основном базируется на практическом знании, заимствует методы у других наук. Отсюда такие особенности технологий социальной работы, как ком-

пилятивность, ориентация на практическое решение задач.

Во-вторых, социальная работа реализуется во множестве областей общественной жизни (образовании, здравоохранении, социальном управлении и т. д.). Разнонаправленность технологий подразумевает высокий уровень осведомленности специалистов, занимающихся теорией и практикой социальной работы, в общественных проблемах, специфике разных сфер реализации социальной работы.

Третьей особенностью технологий социальной работы, подчеркивающей их особое место в общей системе социальных технологий, является их ориентация на удовлетворение витальных потребностей людей. Эта черта технологий социальной работы характеризует их как базовые, обеспечивающие возможность развития для других управленческих технологий. Так, например, социальная поддержка детей-сирот, детей из многодетных семей в виде правовых гарантий льготного приема в учебные заведения, повышает возможности получения профессионального образования, то есть участия в социальных технологиях другой сферы. В то же время технологии социальной работы являются дополняющими, обеспечивающими сглаживание последствий реформирования общества.

Технологии социальной работы оформляются в виде социальных программ и проектов, нормативно-правовых документов, направленных на социальную защиту населения, собственно деятельности по выявлению и разрешению социальных проблем. Следует добавить, что технологии социальной работы могут быть закреплены в организационной структуре учреждений, работающих с населением. Эта разновидность структурного закрепления технологий социальной работы мало осмысленна и требует совершенствования.

Одним из условий эффективности социальных технологий является реализация принципа адаптивности. На управленческом уровне технологий социальной работы это подразумевает создание гибкой организационной структуры в социальных службах и учреждениях. Способность организации к эффективному приспособлению во многом обеспечивается гибкостью, информированностью о состоянии и динамике внешней среды. С точки зрения взаимодействия, адаптивность организации представляет собой свойство, обеспечивающее ее равновесное состояние во внешней среде, достигаемое с помощью самомодификаций в ответ на изменение среды и преобразования внешних условий в интересах организации.

Принцип адаптивности в управлении организацией предполагает оптимальное сочетание централизации и децентрализации управленческих функций, горизонтальных и вертикальных связей, самоорганизации и управления. Иерархические и горизонтальные внутриорганизационные связи часто противопоставляются друг другу. Адаптивная организационная модель характеризуется взаимодополняющим сочетанием этих связей, обеспечивающим

соотношение централизации и децентрализации в управлении [4, с. 155].

Под адаптивностью организации понимают способность в изменяющихся внешних условиях перестраивать свою структуру и управленческие воздействия с целью оптимального функционирования в конкретной ситуации. Свойство адаптивности проявляется в результате взаимодействия организации со средой. Важной составляющей адаптивного управления предлагается считать способность перестраивать структуру и функциональное содержание деятельности подразделений так, чтобы обеспечить производительную оптимальную силу организации в соответствии с особенностями внешних условий. Адаптивность организаций рассматривается и с позиций формирования гибких специфических организационных структур. Наибольший адаптивный потенциал у организаций, имеющих матричную и сетевую структуры.

Для оптимизации деятельности социальных учреждений целесообразно использовать методы социального проектирования, направленные на разработку организационных структур в социальных учреждениях. Такое проектирование предполагает создание оптимальной, гибкой и четкой организационной структуры социального учреждения.

Отметим, что теоретическое осмысление эффективности организационных структур до сих пор касается в основном коммерческих и хозяйственных организаций, где достаточно четко определены цели, имеются доступные ресурсы, нет особых бюджетных и административных ограничений. Трудности организационного проектирования в социальных учреждениях состоят в том, что они имеют значительные бюджетные ограничения, скованы внушительной массой законодательных правил. К тому же, в этих организациях зачастую недостаточно четко определены цели, которые могут вступать в противоречие друг с другом и с размерами имеющихся ресурсов [7, с. 18]. Однако при помощи социологического вмешательства в этих учреждениях может быть создана адаптивная организационная структура, которая будет отличаться от функциональной, действующей в большинстве социальных учреждений в настоящее время, способностью быстро модифицироваться в соответствии с изменениями окружающей среды и потребностями самой организации.

Примером адаптивной организационной структуры может служить матричная структура, когда к решению задачи подключаются специалисты различного профиля. Именно такой подход зачастую необходим в решении социальных проблем клиента социального учреждения, включающих юридические, экономические, психологические и другие проблемы.

При выстраивании организационной структуры целесообразно соблюдать баланс между гибкой и жесткой моделями. Жесткая структура затрудняет приспособление к изменяющимся условиям и создает серьезные помехи для использования новых возможностей. Но излишняя гибкость может при-

водить к дезорганизации, потере управляемости. При проектировании организационной структуры необходимо соблюдать баланс между этими характеристиками [2, с. 10].

Изменение организационной структуры можно рассматривать как мероприятие адаптивного характера. Этот процесс служит основанием для разработки технологий адаптивного взаимодействия социальных учреждений с населением. Удачной для социального учреждения является организационная структура сетевого типа. Создание организаций различных ведомств и форм собственности по сетевому принципу является устойчивой тенденцией по-

следних лет. Г. Л. Купряшин специфичными характеристиками для сетевых управленческих отношений считает усиление роли коммуникаций, реальных социальных связей между участниками сети; формирование открытости для населения, его запросов; кооперация усилий в принятии управленческих решений (равноправия участников сети); выработку особых моральных объединяющих норм и представлений [6, с. 77-80].

Требования к организациям, предъявляемые современным обществом, сформировали новые особенности и свойства организаций. Наиболее значимые характеристики: динамичность, многообразие, интеграция, гибкость, преимущественное использование самоуправляемых команд, множественность и комбинаторика организационных форм, повышенный спрос на информацию [10, с. 225-227]. Сетевые отношения в организациях позволяют сочетать преимущества вертикальной управленческой иерархии и гибких горизонтальных связей. Преимуществами сетевых организаций можно считать быстрое создание и распространение новой информации, ускоренное внедрение нововведений. К достоинствам сетевых организационных структур также можно отнести открытость, распределение ответственности между участниками сети, большой пространственный охват, возможность реагировать на изменения среды (экономической, поселенческой, культурной).

Организационная структура сетевого типа имеет ряд ограничений, связанных с рассредоточенностью структурных подразделений. Эта особенность усложняет контроль над выполнением их функций участниками сети, утяжеляет информационные потоки, снижает возможности оперативного исполнения административных команд и распоряжений. Сетевая структура делает организацию восприимчивой к факторам воздействия внешней среды, эта особенность влияет на внутриорганизационную стабильность, повышает риск неустойчивости.

Влияние перечисленных ограничений можно сгладить с помощью использования иерархических свойств сетевой организации, ее вертикальных внутриорганизационных связей. Содержание деятельности соподчиненных структурных подразделений зависит от их функционального назначения. В проектировании сетевой организации важно четко выделить функции подразделений включенных уровней.

Проектирование организационной структуры социального учреждения проводится с опорой на информацию об изменчивости внешней среды, потребности населения в социальных услугах, имеющиеся ресурсы, размер необходимого территориального охвата, перспективы развития учреждения.

Для эффективного проектирования организационной структуры социальных учреждений необходимо учитывать следующие факторы:

- место учреждения в системе местного сообщества, возможные связи с клиентурой, населением, с другими службами и организациями, в том числе с управленческими;
- объективную потребность местности в деятельности социального учреждения, его функциональную основную направленность с учетом экономической, производственной, социокультурной, политической специфики;
- структуру территориального расселения, обширность территории, оснащенность средствами коммуникации;
- запросы населения местного сообщества на различные виды социальных услуг.

Технологии социальной работы разрабатываются и реализуются с опорой на информацию о социальной ситуации, в которых они реализуются. Информационное обеспечение технологий социальной работы — актуальная задача социальных служб и органов социального управления.

Социологическую информацию, необходимую при разработке технологий, можно получать на основе специальных прикладных исследований описательного и аналитического характера. В зависимости от цели, возможно организовывать разовые и систематические исследования. Для наиболее полного информационного и аналитического охвата полезна организация социологического сопровождения учреждений, реализуемая внешней или внутренней социологической службой либо консультантом.

Технологии социальной работы, реализуемые социальным учреждением, не исчерпывают социальных целей учреждения. Для эффективности технологий социальной работы необходимо выстраивание и упорядочивание отношений с населением обслуживаемой территории. Процесс технологизации взаимодействия социальных учреждений с населением предполагает выработку рационального алгоритма. Создание технологии упорядочивает и универсализирует взаимодействие, однако делает его менее гибким. Поэтому для создания эффективной технологии взаимодействия важно обеспечение социологической информацией, которая помогает выработать социально ориентированную, адаптивную технологию.

Технологизация взаимодействия должна проводиться с учетом сложности и динамичности субъектов, их структурными особенностями, функциональным содержанием их деятельности. Такая технология должна отвечать требованиям мобильности и гибкости, социальной ориентации, профилактической направленности. Для создания техно-

логии взаимодействия социальных учреждений с местным сообществом целесообразно использовать адаптивный подход, обеспечивающий технологию качествами, востребованными социальной практикой.

Технологии взаимодействия с населением должны выстраиваться с учетом стратификационного разделения, которое, в свою очередь, предопределяет запросы и ожидания разных групп населения. Включенность социальных учреждений в жизнь сообщества обслуживаемой территории помогает им реализовывать в практической деятельности принцип соответствия запросам населения. К технологиям взаимодействия с населением можно отнести непосредственно технологии предоставления социальных услуг (технологии социального обслуживания).

Адаптивную социальную технологию можно характеризовать как процесс и результат целенаправленного последовательного упорядочения и преобразования социального объекта по выработанным правилам с помощью адаптивного механизма.

Построение социальных технологий должно выполняться на базе достоверной информации, полученной в результате социальной диагностики.

Заметим, что деятельность информационно-аналитических служб социального учреждения уже характеризовались некоторыми исследователями.

Так, Г. В. Калабухова основными направлениями деятельности таких подразделений считает:

- сбор первичной информации о социальных процессах, происходящих на территории, путем проведения оперативных социологических исследований;
- интеграцию данных, полученных от организованных источников различной ведомственной принадлежности;
- оперативный, ретроспективный и перспективный анализ полученной информации;
- выработку социологически обоснованных предложений и рекомендаций по оптимизации мер социального управления на территории.

Данным автором выделен ряд функций информационно-аналитических служб социальной сферы: информационно-диагностическая, планово-прогнозная, социально-технологическая, контрольно-методическая, координирующая, научно-методическая [4, с. 24].

На уровне муниципальных управлений социологическое сопровождение обеспечивает получение информации о социальной ситуации области, района, города. Необходимость такого сопровождения объясняется специфическими задачами управленческих структур. Социологические службы управлений могут обеспечить мониторинг социальных процессов на территории области и муниципальных образований. Социальная информация, полученная в ходе мониторинговых исследований, используется для разработки социальных программ и форм контроля, анализа, моделирования и прогнозирования социальных процессов на территории.

В. Н. Ковалев предлагает соблюдать ряд принципов в обеспечении управляющих субъектов социальной сферы социологической информацией:

системный, комплексный подход к решению задач информационного снабжения;

единство и целостность информационного пространства, отражающее реальное социальное пространство местного сообщества;

непрерывное социолого-статистическое наблюдение, выявляющее динамику социальных изменений;

ресурсное и методико-технологическое обеспечение всего комплекса задач сбора, обработки и анализа социальной информации;

соответствие методов и технологий анализа оценочным показателям, закрепленным правовыми нормами [5, с. 165].

Выделенный перечень функций информационно-аналитических подразделений целесообразно дополнить такими функциями, как адаптивная и интегративная. Функциональное назначение информационно-аналитических служб предполагает осуществление управленческих операций по сбору, обработке, анализу и интерпретации данных, что является ориентиром для создания гибких технологий взаимодействия с внешней средой. Такая информация служит постановке цели в управлении взаимодействием учреждения с местным сообществом.

Создание адаптивных технологий взаимодействия социальных учреждений с населением предполагает соотнесение используемых видов, форм, способов, оказания помощи с ритмикой жизни людей, их потребностями, мотивацией к развитию.

Технологии, применяемые в социальной сфере, отличаются субъект-субъектной сущностью. Во взаимодействии с клиентом, семьей, социальной группой или населением местного сообщества в целом социальное учреждение считается с возможностями субъекта по преодолению социальных трудностей, обстоятельствами возникающих трудных жизненных ситуаций. Население, являясь в социальных технологиях объектом воздействия организованных субъектов (в нашем случае – социального учреждения), активно влияет на их результативность, форму, содержание. Влияние населения может проявляться как содействие в проводящихся преобразованиях или уклонение от них, разделение целей и средств субъекта социального управления или противопоставление им иных целей и средств.

В разработке адаптивных социальных технологий необходимо учитывать динамичность и противоречивость социальных изменений. Динамичность социальной сферы также должна учитываться в создании технологии. Важным моментом в технологизации взаимодействия является процедура операционализации и обобщения процессов и процедур. Технология предполагает унификацию действия, его рационализацию. Для создания адаптивной технологии необходимо учесть уникальность социальных явлений, их специфичность и одновременно

выделить общие черты, позволяющие отнести это явление к определенному классу, типу. Классификация социальных явлений, предшествующая созданию социальной технологии, должна опираться на социологическую информацию.

Особенностью социальных технологий является высокая степень их субъективности. Большое значение имеет личностный фактор взаимодействующих субъектов. Поэтому адаптивная социальная технология должна обладать ясностью и четкостью, которая делает ее доступной и усваиваемой профессиональным специалистом, с одной стороны, и клиентом – с другой [8, с. 42-44].

Адаптивные социальные технологии требуют глубокой проработки, понимания сущности социальных явлений. Применение адаптивных технологий в социальном управлении имеет ряд преимуществ и ограничений. К основным достоинствам адаптивных технологий можно отнести их стабилизирующую умеренную основу с одновременным обновлением социальной среды; постепенность и размеренность в наращивании результатов; сглаживание психологических барьеров внешнего воздействия управляющего субъекта; включение системы самоадаптирования населения по мере технологического воздействия. Однако применение адаптивных социальных технологий может замедлять, отдалять получение запланированного результата. Адаптивные технологии создают дополнительные сложности для управляющего субъекта, они существенно повышают влияние другой стороны на форму и содержание технологического процесса, повышают риск «растворения» технологии в изменчивой социальной среде.

Технологии социальной работы, несмотря на свое разнообразие и широту охвата, нуждаются в глобальном совершенствовании, прежде всего с точки зрения повышения их действенности, полезности. Осмысление места технологий социальной работы в общей системе социальных технологий поможет этому совершенствованию, обеспечит целостность представлений о роли этих технологий в обществе, представит ориентиры для их развития.

Литература

1. Блинов, В. В. Информатизация органов управления на региональном уровне [Текст] / В. В. Блинов // Вопросы статистики. – 1999. – № 8. – С. 73 – 76.
2. Дмитриев, А. Н. Формирование адаптивной структуры управления организацией предпринимательского типа [Текст] / А. Н. Дмитриев: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. – СПб., 2003. – 16 с.
3. Заруба, Н. А. Концептуальные основы социологии управления адаптивной школой: монография [Текст] / Н. А. Заруба, Е. В. Руденский. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2002. – 264 с.
4. Калабухова, Г. В. Информационно-социологическое обеспечение органов управления социальной сферой региона [Текст] / Г. В. Калабухова: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. – М., 1996. – 26 с.
5. Методы и технологии мониторинга социальной сферы региона: учебно-практическое пособие [Текст] / под ред. В. Н. Ковалева. – М.: Союз, 1999. – 213 с.
6. Купряшин, Л. Г. Государственный менеджмент: учеб. пособие [Текст] / Л. Г. Купряшин, А. И. Соловьев; Федер. агентство по образованию; Нац. фонд подгот. кадров. – М.: Новый учебник, 2004. – С. 77 – 80.
7. Лезова, В. И. Адаптивная модель организации социальной политики в агропромышленном районе [Текст] / В. И. Лезова: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. – Н. Новгород, 1999. – 24 с.
8. Попов, В. Г. Технологии социального обслуживания населения: учеб. пособие [Текст] / под ред. В. Г. Попова, Е. И. Холостовой, – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 211 с.
9. Поппер, К. Открытое общество и его враги [Текст] / К. Поппер: в 2 т. – М.: Междунар. фонд «Культурная инициатива» Soros foundation: Феникс. – 1992. – Т. 1. – 446 с.; Т. 2. – 525 с.
10. Солдатов, А. М. Основы теории адаптивной организации: научное издание [Текст] / А. М. Солдатов. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2001. – 271 с.
11. Сурмин, Ю. П. Теория социальных технологий [Текст] / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – Киев: МАУП, 2004. – 608 с.
12. Шпак, Л. Л. Социальные технологии: понятие и практическое применение: спецкурс лекций для студентов [Текст] / Л. Л. Шпак. – Кемерово: КемГУ, 1993. – 97 с.
13. Щербина, В. В. Средства социологической диагностики в системе управления [Текст] / В. В. Щербина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 120 с.

УДК 316.477

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

К. М. Грабчук

В последние годы все больше появляется публикаций, посвященных изучению профессиональных и личностных особенностей социальных работ-

ников и специалистов по социальной работе. Объектами исследований становятся не только содержание профессиональной деятельности специали-

ста, технологии работы с той или иной категорией населения, но и его профессиональные и личностные качества. Рассматриваются различные виды и составляющие компетенций и компетентностей, особенности профессионально-личностного развития специалиста, работающего в социальной сфере. Особое внимание уделяется социальной защищенности, социальной безопасности человека, различных групп населения и сообществ, которая в первую очередь может быть достигнута благодаря социальной политике и развитию государственных форм социальной помощи и поддержки населению, открытию социальных служб, учреждений. Повышаются требования к специалистам в области социальной сферы, так как оказание социальной помощи человеку – дело тонкое и осуществлять ее должен высококлассный, компетентный специалист. Следовательно, необходимо обратить внимание на процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, который должен быть организован таким образом, чтобы у студентов была сформирована готовность и способность к осуществлению профессиональной деятельности, решению профессиональных задач, к своему профессионально-личностному развитию и саморазвитию. Д. Сыопер связывает профессиональное развитие личности с развитием и реализацией «Я – концепции», которая понимается им как «мнение субъекта» о своих качествах и знания социальных требований. Это и определяет как актуальное, так и будущее его профессиональное поведение [6]. Поэтому мы считаем, что исследование системы представлений о профессионально-личностных качествах специалиста по социальной работе у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», позволит создать психолого-педагогические условия, способствующие формированию необходимых профессионально-личностных качеств и готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности и их профессионально-личностному развитию.

Замысел нашего исследования состоял в том, чтобы изучить основные подходы к определению сущности и содержанию профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе, основные этапы его становления, выявить мотивы выбора будущей профессии у первокурсников, насколько они осведомлены об особенностях деятельности и основных профессиональных качествах специалиста по социальной работе, степень их выраженности у студентов. На основе полученных результатов определить психолого-педагогические условия профессионально-личностного развития будущего специалиста в процессе подготовки в вузе.

Сущность и содержание профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе может быть полноценно раскрыто с опорой на совокупность основных подходов к определению изучаемого нами явления: это системно-целостный, личностно-деятельностный, индивидуально-творческий, акмеологический подходы.

С позиции личностно-деятельностного подхода (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский) личность и деятельность находятся в тесном единстве. В то же время они обладают относительной самостоятельностью и несводимы друг к другу. Профессиональная деятельность специалиста, работающего в социальной сфере, задает ему определенные личностные параметры, которые отражают его функциональную структуру и создают субъективные предпосылки для его продуктивной реализации. Формирование профессиональной деятельности и личности специалиста по социальной работе – внутренне неделимый процесс.

Овладение профессиональной деятельностью специалиста по социальной работе, с точки зрения индивидуально-творческого подхода, возможно только в личностном контексте, в условиях вариативной организации педагогического процесса и ролевой дифференциации. К сторонникам такого подхода можно отнести отечественных психологов А. И. Леонтьева, А. А. Бодалева, К. А. Абульханову-Славскую.

Системно-целостный подход, используемый в исследовании (М. С. Каган, В. А. Сластенин), предполагает выделение в изучаемом объекте не отдельных элементов, а тех системообразующих характеристик, которые определяют его внутреннюю природу, принципы его построения, образования и структурирование. Профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе в рамках данного подхода является полисистемным объектом, требующим выявления его специфики, интегративных и инвариантных связей и отношений, структурно-содержательных и функциональных характеристик.

Осуществление и внедрение акмеологического подхода (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.) позволяет определить личностные резервы специалиста по социальной работе, обеспечивающие овладение деятельностью и достижение вершин профессионализма.

Опираясь на основные положения представленных подходов, Н. Б. Шмелева в своем исследовании подчеркивает, что профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе характеризуется как динамичный, системно-организованный, вариативный, индивидуально-творческий процесс становления его как личности, как профессионала [6; 7]. Это процесс, сопровождающий человека на всем профессионально-трудовом «маршруте» его жизни. Целью и результатом профессионально-личностного развития специалиста является его готовность к профессиональной деятельности, компонентами которой являются мотивы выбора профессии, интерес к профессиональной деятельности, представления об особенностях деятельности специалиста по социальной работе, о его профессионально-личностных качествах [1].

Содержание профессионально-личностного развития специалиста, на наш взгляд, определяют два элемента:

1) профессиональное развитие специалиста, включающее постепенное овладение профессиональными знаниями, технологиями, ролевыми функциями;

2) личностное развитие – приобретение и развитие профессионально обусловленных личностных качеств.

Исходя из определения, данного Н. Б. Шмелевой, о том, что профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе – это процесс, необходимо говорить об этапах его становления. Важной особенностью профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе является то, что профессиональное становление личности не «прикреплено» жестко и однозначно к возрастной классификации. В подтверждение этого можно привести пример подхода К. М. Левитана, который связывает процесс профессионально-личностного развития с тремя периодами. Подготовительный – довузовский (выбор профессии), начальный – вузовский (формирование основ профессионально важных умений и свойств личности) и основной – послевузовский (развитие всех сущностных сил личности и с целью ее наиболее полной самореализации в деятельности). В процессе развития личности, как отмечает К. М. Левитан, происходит и становление ее целостности, которое заключается в подчинении всех элементов структуры личности ее основной доминанте, в обретении необходимых качеств [3].

Одним из элементов профессионально-личностного развития специалиста, как мы обозначили выше, является личностное развитие, включающее помимо возрастных особенностей также развитие личностных качеств. Но так как в данной статье речь идет о профессионально-личностном развитии, то следует иметь в виду прежде всего развитие качеств личности, способствующих как решению профессиональных задач, так и готовности личности к профессиональной деятельности, развитию и саморазвитию.

Изучив подходы к определению личностной составляющей в структуре профессиональной деятельности специалиста, работающего в системе социального обслуживания, мы можем выделить следующую особенность. Исследователи, занимающиеся в области социальной работы становлением специалиста по социальной работе как профессионала, его профессиональной подготовкой (И. А. Зимняя, Е. И. Холо-

Суть различия состоит в том, что в качестве профессионально важных качеств могут выступать отношения человека (к труду, к себе, к обществу, к другому человеку), психические процессы (мышление, внимание, память и др.), психические состояния (эмоциональная устойчивость, сосредоточенность, удовлетворенность, готовность к деятельности, устойчивость к монотонии и др.), знания, умения, навыки (умения гностические, конструктивные, проектировочные, коммуникативные, организаторские) [2]. Профессионально-личностные качества специалиста – это индивидуально-личностные качества специалиста, которые востребованы в профессиональной деятельности и способствуют эффективному решению профессиональных задач [7].

По нашему мнению, при рассмотрении такого явления, как профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе, следует иметь в виду профессионально-личностные качества специалиста, способствующие не только эффективному решению профессиональных задач, но и профессиональному развитию.

Анализ литературы позволил выделить следующие группы профессионально-личностных качеств специалиста по социальной работе:

- 1) организационные качества – организаторские способности, способность к управлению, доминантность;
- 2) ценностно-мотивационные качества – ценностные ориентации личности; мотивация достижения, мотивация профессионального развития (профессионально значимые потребности и мотивы деятельности; мотивы выбора профессии (внешние и внутренние); мотивы совершенствования, творчества, повышения квалификации, мотив достижения);
- 3) группа эмоционально-волевых качеств личности специалиста – социальная смелость, эмоциональная устойчивость, эмоциональная стабильность, эмоционально-волевая регуляция, стрессоустойчивость;
- 4) коммуникативные качества – общительность, коммуникабельность;
- 5) психологические (отношение к людям) – эмпатия, ответственность, креативность, толерантность, альтруизм, конфликтность, адекватная самооценка.

С целью изучения уровня информированности студентов о содержании профессионально-личностных качеств у специалиста по социальной работе, а также степень выраженности их у первокурсников, нами было проведено исследование, в котором принимали участие 58 респондентов – студентов первого курса, обучающихся по специальности «Социальная работа», специализациям – «Психосоциальные технологии работы с населением» и «Менеджмент социальной сферы» в Кемеровском государственном университете. Конечно, объем выборки ограничен. Но тем не менее эмпирический материал, полагаем, достаточен для того, чтобы судить

стова, Н.Б. Шмелева, Л. Г. Гусякова, С.А. Беличева, Н.П. Клушина и др.), не пришли к единому мнению о том, что же входит в структуру личностной составляющей профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Так, одни исследователи выделяют «профессионально важные качества специалиста по социальной работе» (В. А. Мальцев, М. В. Фирсов, Ш. Рамон), другие упоминают о профессионально-личностных качествах или личностных качествах специалиста по социальной работе (Н. Ю. Васильева, Е. И. Холостова, Н. Б. Шмелева, К. М. Оганян).

об уровне информированности, представлений студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» о профессиональной деятельности специалиста данного профиля.

Исследование проводилось методом анкетирования. В анкету были включены два блока вопросов. Первый блок составили вопросы, с помощью которых изучались знания обучающихся о содержании профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, о категориях населения, с которыми он работает, а также о мотивах выбора данной профессии. Второй – вопросы о оценке студентами своих личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Изучение уровня сформированности личностных качеств осуществлялось в два этапа. Первоначально студентам было предложено отметить те личностные качества, которые они считают наиболее важными для избранной профессии, а затем оценить, насколько они у них выражены.

Достижению профессионального мастерства способствует мотивационный компонент, обеспечивающий превращение знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста, поскольку от мотива выбора профессии зависит отношение к процессу обучения, желание получать новые знания, умения, саморазвитие учащегося.

На вопрос анкеты: «Что для Вас было решающим при выборе будущей профессии «Специалист по социальной работе?», ответы студентов первого курса распределились следующим образом. Для большинства студентов (64 %) решающим при выборе профессии является возможность общения с широким кругом людей; по мнению 57 % респондентов профессия соответствует их личным интересам и склонностям; 45 % студентов привлекает интересная и многообразная деятельность; для 34 % первокурсников – это возможность достижения профессионального мастерства; 31 % считают профессию престижной, широкая сфера ее применения; для 27,5 % студентов решающим при выборе будущей профессии была возможность получения диплома о высшем образовании и стремление получить новые знания; для 26 % – это возможность самореализации, личностного роста.

По мнению студентов, избранная профессия, прежде всего, дает человеку, работающему в системе учреждений социальной защиты населения, широкий круг общения (38 %), возможность профессионального развития (21 %). По мнению 28 % респондентов, у человека, работающего в системе учреждений социальной защиты, меньше всего возможностей для карьерного роста. Около трети студентов (29 %) считают, что профессия не способствует получению высокой заработной платы. Несмотря на это, 40 % учащихся надеются получить удовлетворение от профессиональной деятельности. Мы можем предположить, что такие противоречия в распределении ответов связаны с полученными нами данными о невысоком уровне информированности, наличии поверхностных знаний о содержании профессиональной деятельности

специалиста по социальной работе и с тем, что 52 % учащихся остались учиться на специальности «Социальная работа», так как при прохождении вступительных испытаний в университет не прошли по конкурсу на другие факультеты.

Судя по материалам исследования, представления о деятельности специалиста по социальной работе у студентов совпадают с распространенными в обществе. Это работа с людьми (38 %), оказание помощи, поддержки людям, нуждающимся в помощи (36 %). Обучающиеся следующим образом дают описание социальной работы. Социальная работа – это «работа с населением, людьми», «общение с людьми в различных сферах деятельности», «работа в сфере обслуживания людей», «общественная работа», «профессия, деятельность которой направлена на поддержание стабильности в обществе», «работа в администрациях, фондах и других учреждениях», «работа по вопросам межличностных отношений». Деятельность специалиста по социальной работе заключается в том, чтобы «выявлять население, которому необходима помощь», «уметь общаться с людьми», «оказывать помощь пожилым и инвалидам, малоимущим, т. е. незащищенным категориям населения», «оказывать помощь при решении социальных проблем», «помогать оформлять документы на получение пенсий и льгот». Специалист по социальной работе, исходя из представлений студентов, «работает в себе, пенсионном фонде, органах опеки и попечительства». Он «организует выдачу продовольственных товаров», «решает проблемы, связанные с жильем», «проводит социологические опросы», «работает с бумагами». Объектами деятельности специалиста по социальной работе, по мнению студентов, являются пенсионеры (43 %), инвалиды и дети-сироты (24 %), малообеспеченные (21 %), молодежь, студенты, дети и подростки (7 %), неблагополучные и многодетные семьи (2 %), рабочие, бюджетники (5 %), люди после «горячих точек» (2 %).

Данные результаты свидетельствуют о среднем уровне осведомленности студентов относительно определения сущности социальной работы, характера деятельности специалиста по социальной работе и места его работы.

Подтверждением этому служат ответы студентов на вопрос анкеты: «Насколько хорошо Вы представляете свою будущую специальность?», где 72 % недостаточно знают о своей будущей специальности, 15,5 % имеют четкое представление о выбранной профессии и 14 % очень смутно представляют себе свою будущую специальность.

Проведя анализ ответов студентов на вопрос об уровне выраженности личностных качеств, которые необходимы в деятельности специалиста по социальной работе, мы можем отметить следующее. По мнению первокурсников, для специалиста, работающего в социальной сфере, прежде всего необходимы такие личностные качества, как отзывчивость, деликатность и тактичность (91 %); общительность (90 %); человечность, ответственность, социальный интеллект (88 %); толерантность

(83 %); уравновешенность и внимательность (81 %); честность (72 %); приветливость (71 %); проявление доброты и заботы (69 %).

Менее всего специалисту по социальной работе, по мнению первокурсников, необходимы наблюдательность (64 %); сострадание, эмпатия, оптимизм (62 %), альтруизм, бескорыстность (56 %); креативность, проявление творчества в работе (55 %).

Таким образом, отмеченные студентами наиболее значимые качества специалиста по социальной работе несомненно важны в его профессиональной деятельности, но они также необходимы и в любой другой профессии, особенно связанной с работой в сфере «человек-человек». В то же время наблюдательность, проявление сострадания, эмпатия, альтруизм, бескорыстность, безусловно, являются профессионально-личностными качествами специалиста по социальной работе. И именно эти качества, как показали результаты анкетного опроса, по мнению самих обучающихся, для них и менее характерны. Проявление сострадания в отношении других людей характерно для 52 % студентов, 41 % обучающихся считают, что они готовы эмоционально отзываться на переживания других, бескорыстно оказывать помощь будут 28 % студентов и 24 % готовы жертвовать личными интересами. Немаловажное значение в деятельности специалиста по социальной работе имеют такие качества, как толерантность, уравновешенность, внимательность, но их уровень выраженности, по мнению студентов, у большинства из них средний, хотя они важны для специалиста, работающего в социальной сфере.

Данное суждение еще раз подтверждает тезис о том, что для студентов первого курса, обучающихся по специальности «Социальная работа», характерно наличие поверхностного суждения об особенностях содержания деятельности и профессионально-личностных качествах специалиста по социальной работе и средний уровень их выраженности у респондентов.

Результаты, полученные нами в ходе проведенного исследования, обуславливают необходимость создания условий для формирования готовности к профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития будущих специалистов по социальной работе. В данном случае следует говорить о разработке содержания психолого-педагогических условий, которые обеспечивают не только получение профессиональных знаний, умений, навыков, но и формирование профессионально-личностных качеств, реализацию профессионального и творческого потенциала будущего специалиста. Так, использование системы психолого-педагогического обеспечения будет способствовать созданию условий для развития следующих сфер личности: а) коммуникативно-организаторской (повышение уровня интеллекта в плане вербальной культуры и эрудиции, появление независимости как черты личности, более эмоциональное и динамичное общение, повышение уровня мотивации аффилиации); б) ценностно-мотивационной (наличие устойчивой профессиональной мотивации, повышение уровня

мотивации достижения, изменение системы ценностных ориентации в сторону ценности собственной личности, здоровья, трудоспособности, а также обществено полезных ценностей – развития, продуктивности жизни, счастья других); в) эмоционально-волевой (самостоятельность как повышение уровня регуляторной автономности, внутреннего контроля над эмоциями и поведением, эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости); г) психологической (отношение к людям) – эмпатия, ответственность, креативность, толерантность, альтруизм, конфликтность, адекватная самооценка.

Учебно-профессиональная деятельность обучающихся осуществляется в форме аудиторных и внеаудиторных занятий по общепрофессиональным, специальным дисциплинам, дисциплинам специализации, различным видам практики. Так, например, основными задачами учебного курса «Введение в профессию» являются прежде всего знакомство студентов с содержанием профессиональной деятельности, формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Один из разделов курса посвящен изучению личности социального работника, его профессиональных и личностных качеств, этических основ социальной работы. В рамках изучения данного курса у студентов формируется мотивационно-ценностное отношение к осуществлению профессиональной деятельности.

В рамках курса «Теория социальной работы» студентам предлагается выполнение творческих заданий, решение проблемных задач, что позволяет сформировать мотивы познавательной творческой деятельности: любознательность, заинтересованность, стимулирует самостоятельную мыслительную активность, аналитические, прогностические умения.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе большое значение уделяется практической подготовке, способствующей повышению профессионального мастерства студентов, приобретению навыков управленческой, организаторской, диагностической, коррекционной и воспитательной работы, реализации своих личностных особенностей, проявлению инициативы, творчества.

Для стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов на социально-психологическом факультете создано Научное студенческое общество (НСО), основными задачами которого являются: информирование студентов о деятельности НСО с целью привлечения их в ряды членов НСО; содействие в организации студенческих конференций, олимпиад, проведении круглых столов; содействие студентам в проведении научных исследований по выявлению научных интересов преподавателей и студентов.

Мы согласны с исследователями в том, что одним из приоритетных направлений в совершенствовании качества профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе становится формирование у них в процессе обучения в

вузе готовности к профессиональной деятельности, которая является результатом профессионального развития личности. Представления индивида о своих качествах, способностях и знания о требованиях, предъявляемые профессией, определяют его будущее профессиональное поведение. Результаты нашего следования показали необходимость создания психолого-педагогических условий, способствующих формированию профессиональных качеств и готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности и их профессионально-личностному развитию.

Литература

1. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 173 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Издательство Института практической психологии, 1996. – 400 с.
3. Левитан, К. М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период [Текст] / К. М. Левитан: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 27 с.
4. Холостова, Е. И. Глоссарий социальной работы [Текст] / Е. И. Холостова. – М.: Дашков и К°, 2007. – 220 с.
5. Холостова, Е. И. Профессионализм в социальной работе [Текст] / Е. И. Холостова. – М.: Дашков и К°, 2006. – 236 с.
6. Шмелева, Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника [Текст] / Н. Б. Шмелева: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 29 с.
7. Шмелева, Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учеб. пособие [Текст] / Н. Б. Шмелева. – М.: Дашков и К°, 2006. – 196 с.

УДК 159.9:316.6:331.102.322

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Е. В. Григорьева, Н. Р. Хакимова, О. В. Терпугова

Социальная работа – относительно новое направление профессиональной деятельности, представления о которой недостаточно сформированы. Происходящий в настоящее время процесс образования когнитивных и эмоциональных структур образа профессии «Социальная работа» сопряжен с рядом проблем профессиональной подготовки специалистов – с разорванностью теоретической и практической составляющих обучения, с недостатком узкоспециализированной подготовки студентов. Важным является изучение особенностей представлений будущих специалистов о социальной работе как профессиональной деятельности, поскольку обучение должно не просто формировать высококачественные профессиональные знания и умения, но и обеспечивать осознание связи характеристик профессиональной деятельности с параметрами общественной и личностной значимости. Для решения этих проблем необходимо знать особенности образа профессии у студентов в сравнении с представлениями работающих специалистов.

Образ будущей профессии является отражением в сознании студентов основного содержания их будущей профессиональной деятельности. Значение данной структуры сознания для профессионального становления связано с содержанием образной формы субъективного отражения в целом. Образ определяется как субъективная картина мира или его фрагментов. С. В. Зиброва исследует образ профессии как внутреннее образование, которое имеет характер обобщенности и отражает становление профессионального сознания как субъектного, личностного процесса с одной стороны, и соответствует

внешнему, специфическому содержанию конкретной профессиональной деятельности – с другой. По мнению Л. М. Митиной, «важным является и то, что образ профессии, как когнитивное и эмоциональное образование, в определенной мере меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей» [2, с. 3].

Исследователи выделяют такие компоненты образа профессии, как цели профессиональной деятельности, средства, используемые специалистом в этой области, и ее специфическую предметную область – набор взаимосвязанных признаков, свойств вещей, процессов, явлений, как бы «противостоящих» человеку в труде [1]. Под целями профессиональной деятельности в образе профессии понимается отражение в сознании студента социального смысла данной профессии, ее значения для общества, ее специфических задач. Это есть понимание роли профессии в общественном производстве, что достигается путем раскрытия внутренних связей между осваиваемой деятельностью и ее местом в обществе. Средствами здесь является все то, что использует профессионал для реализации своих функций – от конкретных инструментов («внешние» средства) до обобщенных представлений о возможных способах деятельности («внутренние» средства). Наконец, знание того особого круга явлений предметного мира, с которым оперируют представители данной профессии, есть третий компонент образа будущей профессии – предметная часть.

Выделенные составляющие образа профессии (цели, предмет, средства) в целом охватывают со-

держание конкретной профессии. К ним нельзя свести все многообразие реальных профессиональных ситуаций, но они отражают именно существенные закономерные, обязательные моменты, конституирующие профессиональную определенность и специфику, отличающую данную профессию от других видов профессиональной деятельности. Это устойчивое и обобщенное содержание профессии. Оно относится к внутреннему, субъективному плану, отражает профессиональную специфику и может быть объективировано, вынесено вовне. Этим требованиям удовлетворяют такие составляющие внутреннего плана профессионализации, которые обладают свойствами устойчивости и обобщенности и характеризуют существенные, необходимые элементы профессии, не зависящие от частных, изменяющихся условий [4].

Образ будущей профессии, являясь на этапе обучения в вузе компонентом профессионального сознания начинающих специалистов, выполняет функции интеграции, объединения разрозненных знаний и умений, обретенных в различных учебных ситуациях, в единое целостное представление об изучаемой профессии. Образ профессии есть отражение в сознании студента наиболее значимого содержания профессии, и это есть основа, благодаря которой новые знания не остаются разрозненными, а интегрируются в целостную структуру. Образ профессии – это целостное представление базовых компонентов профессии, которые выступают как связанные фрагменты единой структуры.

Формирование образа профессии заключается в объединении различных сведений о профессии воедино, установлении их взаимосвязи, что позволяет определить значение каждого нового знания в его отношении к уже имеющемуся содержанию основных структурных элементов (цель, предмет, средства). В свою очередь, это содержательное обогащение становится способом развития самого образа профессии, его насыщения новыми представлениями, которые требуют нового обобщения, формирования концептуальных структур более высокого уровня. Формирование образа профессии у студентов включает в себя процессы наполнения личностным смыслом определенных объективных свойств, характеризующих род занятий, которые обретают внутреннее значение для студентов.

«Полнота и многосторонность» образа будущей профессии у студентов рассматривается как характеристика процесса обучения. Профессионал – субъект профессиональной деятельности, сознательно и эмоционально превосходящий ее социально ценный результат, представляющий систему средств профессиональной деятельности, сознательно выбирающий и уверенно владеющий орудиями средствами деятельности (внешними и внутренними, вещественными и функциональными), осознающий производственно-деловые зависимости людей. Таким образом, формирование образа профессии у студентов – одна из существенных характеристик учебного процесса в вузе. Это критерий

профессионализации студента, его готовности к выполнению определенных социальных функций.

Представления о профессиональной деятельности, то есть образ профессии, выполняют функцию целеобразования. Степень сформированности образа профессии определяет уровень отчетливости цели деятельности студента. Развитие этих представлений, насыщение их профессиональным содержанием позволяют уточнить цель деятельности и таким образом оформляют процессы внутренней детерминации, то есть имеют мотивирующее значение. В процессе интериоризации человеком объективно существующих в обществе ценностей последние приобретают побудительную силу и становятся реально действующей внутренней детерминацией деятельности. Кроме того, чем лучше и точнее представляет человек смысл и суть своей профессии, тем выше эффективность деятельности, естественно, при условии соответствия его психофизиологических возможностей требованиям данной профессии. Образ профессии обладает мотивационным значением, его сформированность характеризует степень интериоризации данного содержания человеком и, следовательно, возможность сознательного отношения к нему и его побудительную силу [3]. Следовательно, развитие образа профессии становится способом развития системы внутренней детерминации.

Все сказанное выше можно отнести и к социальной работе как одной из разновидностей профессиональной деятельности. То есть в процессе обучения специальности «Социальная работа» у студентов вуза должны формироваться представления о ней, должен складываться образ профессии. Поскольку социальная работа – это один из видов профессиональной деятельности, ее образ состоит из нескольких компонентов: субъекта, объекта, функций, средств, целей. Все перечисленные составляющие можно охарактеризовать более подробно. В представления о субъекте социальной работы будут входить профессионально значимые качества, знания, умения и навыки, которыми он должен владеть. Представления об объекте – образ всех возможных клиентов специалиста, их особенностей: проблем, с которыми они могут обращаться, образцов их поведения, личностных черт. В представления о средствах социальной работы можно включить совокупность методов и методик, инструментария, с помощью которых осуществляется деятельность. Представления о функциях – образ той деятельности, которую выполняет специалист, решая задачи социальной работы. Представления о цели – образ желаемого результата, те изменения, которые произойдут в жизни одного клиента или всего общества после целенаправленной деятельности специалиста. Все эти компоненты тем или иным образом отражены в государственном образовательном стандарте и должны быть сформированы у студентов в процессе обучения в вузе. Но для полного образа профессии необходимо, чтобы все они образовывали единое целое, прочно закрепились в сознании студентов, были подкреплены

ны практической деятельностью. В этом случае выпускник вуза будет более легко адаптироваться на рабочем месте, его деятельность будет более мотивирована и эффективна.

В 2006 г. нами было проведено исследование когнитивных компонентов образа социальной работы как профессиональной деятельности у выпускников вуза по специальности «Социальная работа». Мы предположили, что образ социальной работы как профессии у студентов этой специальности и работающих специалистов различаются по таким когнитивным компонентам, как профессиональные значимые качества, знания, умения и навыки специалиста, цели и средства осуществления деятельности специалиста по социальной работе.

Исследование проводилось на базе социально-психологического факультета (СПФ) КемГУ и Комплексных центров социального обслуживания населения (КСЦОН) Центрального, Ленинского и Заводского районов города Кемерово. Выборку составили 30 студентов 5 курса СПФ специальности «Социальная работа» и 60 сотрудников КСЦОН. Все участники исследования – женщины. Средний возраст студентов – 21,5 лет, 40 % студентов к моменту исследования имели опыт работы, 20 % из них уже работали по специальности. Выборка работающих специалистов КСЦОН была разделена на три группы, по 20 человек в каждой: специалисты первой группы занимались организацией социальной работы и занимали руководящие должности в Центрах социального обслуживания населения, например заведующих подразделениями КСЦОН. Средний возраст специалистов – 43 года, средний стаж работы – 7 лет, все специалисты имели высшее образование, среди них 20 % получили образование по специальности. Специалисты второй группы занимались консультированием по юридическим, социально-психологическим, технологическим аспектам социальных проблем. Средний возраст испытуемых данной группы – 28 лет, средний стаж работы – 4,4 года. Высшие учебные заведения закончили 66 % специалистов, в том числе по специальности – 13 %; среднетехническое образование получили 20 %. Специалисты третьей группы осуществляли непосредственное социальное обслуживание населения, предоставляя предусмотренный пакет социальных услуг клиентам. Средний возраст в группе составил 47 лет, средний стаж работы – 6,3 года. Большинство специалистов имели начальное профессиональное образование – 39 %, 31 % – среднетехническое, 11 % – закончили лишь школу и 13 % имели высшее образование, из них 6 % по специальности. Таким образом, по возрастному и образовательному параметрам наибольшая близость отмечалась между студентами и группой специалистов, осуществляющих консультирование клиентов в ЦСОН.

Образ социальной работы как профессиональной деятельности исследовался с помощью специально разработанной анкеты, состоящей из трех

частей. Первая часть анкеты касалась профессиональной деятельности специалиста, ее целей, средств и условий, а также необходимых для ее осуществления знаний, умений и навыков. Вторая часть анкеты была посвящена изучению профессионально значимых качеств личности специалиста по социальной работе. Эти две составляющие анкеты были одинаковы как для студентов, так и для работающих специалистов. Третья часть анкеты представляла собой паспортную, ориентированную либо на студентов, либо на сотрудников КСЦОН.

Для выявления представлений о личности, профессионально важных качествах специалиста по социальной работе нами также использовался модифицированный опросник Т. Лири. Инструкция опросника предполагала оценить специалиста по социальной работе, работающего в учреждениях социальной защиты населения по предложенным качествам. Полученные данные анализировались при помощи специального ключа по восьми октантам: властный – лидирующий, независимый – доминирующий, прямолинейный – агрессивный, недоверчивый – скептический, покорный – застенчивый, зависимый – послушный, сотрудничающий – конвенциональный, ответственный – великодушный.

Результаты исследования были подвергнуты математической обработке с помощью t-критерия Стьюдента, позволяющего прямо оценить различия усредненных, полученных в выборках, и метода дисперсионного анализа, выявляющего влияние отдельных переменных на изменчивость изучаемого признака.

Из всего спектра полученных данных, нами были выделены наиболее существенные отличия в когнитивных компонентах образа профессии «Социальная работа» у студентов и трех групп работающих специалистов по социальной работе. В представлениях о личностных особенностях специалиста по социальной работе, диагностированных методикой Лири, выявлены достоверные различия, которые максимальны по таким октантам, как властный – лидирующий (уверенный в себе, упорный, настойчивый, может быть хорошим наставником и организатором, обладает свойствами руководителя) и покорный – застенчивый (скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности). При этом студенты видят специалиста по социальной работе более властным – лидирующим, а работающие специалисты – более покорным – застенчивым. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Различия в представлениях о личностных особенностях специалиста по социальной работе у студентов и специалистов, занимающих руководящие должности, наблюдаются по следующим октантам: властный – лидирующий, прямолинейный – агрессивный (упрямый, упорный, настойчивый в достижении цели, энергичный, непосредственный), покорный – застенчивый.

Таблица 1

Сравнение усредненных значений по октантам опросника Т. Лири в группах испытуемых

Варианты ответов	Студенты (1)	Работающие специалисты			Наличие достоверных различий в рангах при $p<0,05$
		специалисты, занимающиеся организацией работы (2)	специалисты, занимающиеся консультированием клиентов (3)	специалисты, осуществляющие надомное обслуживание клиентов (4)	
Властный – лидирующий	7,75	4,875	5,243	6,483	1-2,1-3
Независимый – доминирующий	5,6	4,5	3,929	4,862	1-3
Прямолинейный – агрессивный	5,6	3,25	4,286	4,552	1-2
Недоверчивый – скептический	3,1	1,625	2,143	1,414	1-4
Покорный – застенчивый	3,5	6,625	5,429	4,966	1-4, 1-2
Зависимый послушный	4,6	4,625	4,714	5,89	-
Сотрудничающий – конвенциональный	8,65	8,625	9,143	8,31	-
Ответственный – великодушный	8,2	9	10,571	9,379	1-3

Представления студентов и специалистов, консультирующих клиентов в Центре, достоверно различаются по октантам: властный – лидирующий, независимый – доминирующий (уверенный, независимый, ориентированный на себя, склонный к соперничеству тип), ответственный – великодушный (ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый). То есть профессионал в представлениях студентов выглядит более уверенным, независимым, упорным, настойчивым, а у специалистов-консультантов – более деликатным, мягким, добрым.

Анализ различий образа у студентов и специалистов, осуществляющих обслуживание непосредственно на дому, позволяет сделать вывод, что студенты представляют специалиста по социальной работе, работающего в учреждениях социальной защиты населения, более недоверчивым – скептическим (неконформным, скептическим в суждениях и поступках, критичным по отношению к окружающим), а специалисты – более покорным – застенчивым.

Результаты анализа полученных данных при помощи метода дисперсионного анализа позволяют сделать вывод, что принадлежность к каждой из групп влияет на представления респондентов, принадлежащих к этим группам о личностных качествах специалиста по социальной работе, выявленных при помощи опросника Т. Лири.

В образе специалиста по социальной работе существенными оказались различия в представлениях студентов и работающих специалистов о профессионально важных качествах субъекта труда. Анализ ответов на вопросы анкеты, касающиеся ин-

дивидуальных личностных особенностей, которые могут способствовать успеху в деятельности специалиста по социальной работе, выявил достоверные различия только в представлениях о необходимости толерантности. Различия обнаружены между студентами и специалистами, осуществляющими обслуживание клиентов непосредственно на дому. В глазах студентов толерантность как профессионально необходимое качество более значимо, чем в представлениях практикующих специалистов. Такое положение вещей объясняется, по нашему мнению, современными ориентирами в системе высшего образования при обучении помогающим профессиям, с одной стороны, и, с другой стороны, высокой степенью деформации и выгорания у социальных работников, обслуживающих клиентов на дому.

Применение метода дисперсионного анализа полученных данных позволяет говорить о том, что принадлежность к определенной группе респондентов не влияет на представления об индивидуальных личностных особенностях, которые могут способствовать успеху в деятельности специалиста по социальной работе, работающего в системе учреждений социальной защиты населения.

Исследуя субъект социальной работы в контексте целостного образа профессии, мы обнаружили наличие достоверных различий в представлениях о значимости таких видов деятельности специалиста по социальной работе, как диагностическая, коррекционная, консультативная, проективная, посредническая, управленческая и информационная (табл. 2). Наибольшее число различий наблюдается в представлении о значимости диагностического направления работы специалиста по социальной работе. Студенты выделяют это на-

правление как второе по значимости, что гораздо выше, чем в каждой из групп специалистов. Причем это единственное из направлений деятельности, в представлении о значимости которого есть достоверные различия между студентами и специалистами, занимающими руководящие должности. Возможно, это связано с тем, что профессионалы не выделяют в деятельности отдельный диагностический этап, а включают его чаще в консультативное или информационное направление работы.

Таблица 2

Сравнение усредненных рангов вариантов представлений о видах деятельности специалиста по социальной работе в группах испытуемых

Варианты ответов	Студенты (1)	Работающие специалисты			Наличие достоверных различий в рангах при $p<0,05$
		специалисты, занимающиеся организацией работы (2)	специалисты, занимающиеся консультированием клиентов (3)	специалисты, осуществляющие надомное обслуживание клиентов (4)	
Диагностическая	7,25	3,875	4,714	4,552	1-2, 1-3, 1-4
Коррекционная	5,2	3	4,786	3	1-4
Научно-исследовательская	2,45	1,75	3,214	2,276	-
Учебно-воспитательная	4	2,875	3,786	2,897	-
Проективная	3,35	2	3,929	1,862	1-4
Организационная	6,85	8,125	5,929	5,897	-
Посредническая	6,2	5,375	3,571	5,828	1-3
Управленческая	4,5	5,75	2,5	3	1-3
Информационная	6,5	8,25	7,286	8,345	1-4

Выявлены различия в представлениях студентов и специалистов по социальной работе, консультирующих клиентов по параметру «значимость посреднической и управленческой деятельности». Специалисты считают, что эти направления работы встречаются реже в деятельности специалиста по социальной работе, чем это представляют студенты.

Что касается разницы в представлениях студентов и специалистов, осуществляющих обслуживание клиентов, то первые большее значение придают коррекционному, проективному и консультативному направлениям деятельности. В то же время специалисты полагают, что информационное направление деятельности гораздо чаще встречается в работе специалиста по социальной работе, чем это представляют студенты.

В целом можно отметить, что у всех групп работающих специалистов ранг, занимаемый информационным направлением деятельности, выше, чем у студентов. Однако в представлении студентов консультативная, коррекционная и учебно-воспитательная деятельность более значимы, чем в представлениях всех трех групп специалистов.

Данные дисперсионного анализа позволяют говорить о том, что принадлежность к группам влияет на представления респондентов, принадлежащих к этим группам, о роли диагностической, проективной, управленческой и информационной деятельности в работе специалиста по социальной работе.

Анализ ответов на вопрос о знаниях, необходимых специалисту, работающему в системе учреждений социальной защиты населения, выявил у студентов и работающих специалистов достоверные различия в представлениях о необходимости знаний технологий социальной работы, психологии, семейного ведения, конфликтологии, педагогики, социального права, социальной медицины, социальной экономики. Достоверных различий в представлениях о необходимости знания социологии не выявлено (табл. 3).

Различия в представлениях студентов и управленцев социальной сферы наблюдаются в оценке необходимости знаний по психологии, конфликтологии, социального права, социальной медицины, социальной экономики для специалиста по социальной работе. Так, специалисты, занимающие руководящие должности, более высокий ранг присвоили знаниям психологии и конфликтологии, в то время как студенты – знаниям в области социального права, социальной медицины, социальной экономики.

Что касается сравнения мнений студентов и специалистов-консультантов, то первые считают, что для специалиста по социальной работе более необходимы знания технологий социальной работы, в то время как специалисты выше оценивают необходимость обладания знаниями по конфликтологии.

Анализ различий в представлении студентов и специалистов, осуществляющих надомное обслуживание клиентов, показывает, что, по представлениям студентов, знания по технологии социальной работы, семейному ведению, педагогике и в области социальной экономики более необходимы специалисту по социальной работе. Однако работающие специалисты более необходимыми видят знания по психологии.

Таблица 3

Сравнение усредненных рангов вариантов представлений о знаниях, необходимых специалисту по социальной работе, в группах испытуемых

Варианты ответов	Студенты (1)	Работающие специалисты			Наличие достоверных различий в рангах при $p<0,05$
		специалисты, занимающиеся организацией работы (2)	специалисты, занимающиеся консультированием клиентов (3)	специалисты, осуществляющие надомное обслуживание клиентов (4)	
Знание технологий социальной работы	8,5	8,125	6	6,367	1-3, 1-4
Знание психологии	6,8	8,5	7,857	7,9	1-2, 1-4
Знание социологии	3,3	4,5	3,929	4,233	-
Знание семействедения	3,9	2,375	3,071	2,433	1-4
Знание конфликтологии	3,5	6,75	6,286	4,933	1-2, 1-3
Знание педагогики	4,2	2,875	4,786	2,7	1-4
Знание в области социального права	6,35	4,125	4,857	5,367	1-2
Знание в области социальной медицины	4,55	2,375	3	4,3	1-2
Знание в области социальной экономики	3,9	1	2,643	1,933	1-2, 1-4

Таким образом, наиболее выражены различия в представлениях о необходимости знаний по технологии социальной работы и экономики – эти знания более необходимы, по мнению студентов, и по психологии и конфликтологии – эти знания более необходимы, по мнению работающих специалистов.

Различия в представлениях о дополнительных знаниях, умениях и навыках, необходимых для специалиста по социальной работе выявлены между студентами и специалистами-консультантами, а также студентами и специалистами, осуществляющими надомное обслуживание. Достоверных различий в представлениях студентов и менеджеров социальной сферы не выявлено. При сравнении представлений студентов и специалистов-консультантов различия выявлены только в оценке организаторских навыков: студенты придают им большее значение, чем работающие специалисты. Сравнивая представления студентов и специалистов, обслуживающих клиентов в основном непосредственно на дому, можно отметить следующее: студенты в своих представлениях о дополнительных навыках, в которых нуждаются специалисты, работающие в системе социальной защиты населения, выше оценивали знание иностранного языка, умение работать на персональном компьютере и наличие коммуникативных навыков, чем специалисты.

Анализируя ответы на вопрос о средствах профессиональной деятельности, можно говорить о существенных различиях в представлениях о средствах деятельности специалиста по социальной работе в системе учреждений социальной защиты населения между группой студентов и каждой из групп работающих специалистов. Особенно явно различия проявляются при сравнении студентов и специалистов, осуществляющих обслуживание непосредственно на дому. Студенты представляют, что компьютер может быть средством работы, а физические способности не являются таковыми. В реальности же, наоборот: никто из работающих специалистов не рассматривает компьютер как средство деятельности специалиста по социальной работе, в то время как физические способности человека видят средством работы представители каждой группы специалистов.

Анализ данных позволяет также говорить о том, что существуют различия в представлениях студентов и работающих специалистов об условиях деятельности специалиста по социальной работе, работающего в системе социального обслуживания населения. Большинство студентов считают, что специалист по социальной работе работает в основном в кабинете, при этом никто из них не склоняется к тому, что специалист может работать на

дому у клиента. Однако большинство специалистов, представляющих все группы, под условиями работы понимают различные учреждения (больницы, аптеки, ЖЭКи и т. д.). А специалисты, осуществляющие надомное обслуживание клиентов, вообще не считают, что специалист по социальной работе занимается своей деятельностью в кабинете.

При анализе ответов на вопрос о целях деятельности специалиста по социальной работе в системе учреждений социальной защиты населения обнаружены различия в представлениях студентов и каждой группы работающих специалистов. Максимальны различия в представлениях студентов и руководителей социальной сферы, в меньшей степени различия наблюдаются между студентами и специалистами, работающими с клиентами непосредственно в КЦСОН. Управленцы социальной сферы ориентированы на активное со своей стороны оказание помощи клиенту в решении его проблем, что как цель практически отсутствует в образе своей профессии у студентов. Целью деятельности студенты видят обеспечение клиенту условий, необходимых для решения им самим своих проблем, что близко к представлениям специалистов-консультантов.

Таким образом, различия в образе профессии «Социальная работа» у студентов и работающих в социальной сфере специалистов были обнаружены по следующим параметрам: в иерархии профессионально важных качеств специалиста по социальной работе; в оценке общепрофессиональных и специальных знаний, умений, навыков; в ориентирах на условия и средства осуществления профессиональной деятельности и ее цели.

Данные различия обусловлены принадлежностью респондентов к выделенным нами в исследовании группам и соответственно спецификой их деятельности. Максимальные различия образа профессии «социальная работа» наблюдаются у студентов и специалистов, осуществляющих обслуживание клиентов непосредственно на дому, минимальные – у студентов и специалистов, консультирующих клиентов в Центрах.

На основании обнаруженных различий в образе социальной работы как профессии у студентов социально-психологического факультета и специалистов комплексных центров социального обслуживания населения, мы можем выделить некоторые особенности этого образа у студентов. Студенты СПФ представляют специалиста по социальной работе как властного и лидирующего, уверенного в себе, упорного и настойчивого профессионала, обладающего качествами наставника, организатора и руководителя. При этом важнейшей составляющей образа специалиста социальной сферы студенты видят толерантность. По мнению студентов, специалист по социальной работе со-

средоточен прежде всего на консультативной, коррекционной и учебно-воспитательной деятельности. В своей деятельности специалист опирается, в первую очередь, на знания социальной экономики и технологий социальной работы. Кроме того, специалист активно применяет свои организаторские и коммуникативные навыки, навыки работы на компьютере и владения иностранным языком. Студентам представляется, что специалист работает преимущественно в обстановке кабинета, используя как основное средство труда персональный компьютер, а не свои физические ресурсы и обеспечивает клиенту условия, необходимые ему для самостоятельного решения проблем.

Комментируя выявленные особенности образа профессии «социальная работа» у студентов, стоит отметить, что в нем нашли свое отражение современные тенденции и ориентиры обучения специалистов социальной работе в вузе. В частности, мы говорим об ориентации на толерантность и разделение ответственности во взаимодействии профессионала и клиента, а также на использование новых информационных технологий. Определенные особенности образа будущей профессии у студентов связаны с возрастными аспектами периода развития и погруженностью в учебную деятельность в специфических условиях высшего образования. Универсальность подготовки специалистов по социальной работе в вузе отражена, скорее, в теоретической части, но недостаточно реализована в практической деятельности студентов. Мы также отмечаем, что не учитывали в исследовании область специализации студентов в рамках избранной специальности. Возможно, выделение группы студентов, специализирующихся в области менеджмента социальной сферы и группы со специализацией на психосоциальных технологиях, сделало бы наши выводы более объемными. В целом, в условиях Болонского процесса, полученные нами данные могут быть использованы в подготовке бакалавров и магистров социальной работы.

Литература

1. Климов, Е. А. Введение в психологию труда: учебник для вузов [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / Л. М. Митина. – М., 2003. – 183 с.
3. Психология профессиональной подготовки [Текст] / под ред. Никифорова Г. С. – СПб., 1993. – 172 с.
4. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения [Текст] / З. А. Решетова. – М., 1985. – 207 с.

УДК 159.947.2

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ
НА ЭТАПЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ***С. А. Дранишников*

Исследование проблемы принятия решений занимает одно из центральных направлений в исследовании проблемы оптимизации не только профессиональной деятельности, но и деятельности, регулирующей поведение субъекта в обычных жизненных ситуациях. Во многих отечественных и зарубежных работах, посвященных разрешению возникшей проблемной ситуации, отмечается обязательное присутствие процессов когнитивного отражения и процессов, регулирующих это отражение, а также поведение и деятельность человека в целом (т. е. процессов, связанных с работой аппарата принятия решения). То есть одновременно заняты, по крайней мере, две подсистемы психики – когнитивная и регулятивная. Поэтому описание целостного процесса принятия решения можно получить только через анализ их совместного функционирования.

Процесс принятия решений представляет собой интеллектуально-волевой акт выбора наиболее эффективных способов выхода из проблемной ситуации. Понятие «Проблемная ситуация» в практической деятельности не вызывает больших разногласий среди ученых. «Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожащее и т. д. Проблемная ситуация – это довольно смутное, еще не очень ясное и мало-осознанное впечатление, как бы сигнализирующее: что-то не так, что-то не то» [11, с. 335]. Важнейшим отличительным признаком проблемной ситуации по сравнению с большинством ситуаций деятельности является невозможность для субъекта разрешать ее привычными средствами и способами. Суть проблемной ситуации в необходимости поиска новых (для данного субъекта) путей выхода из затруднения или адаптации уже известных способов деятельности к новым условиям.

Казалось бы, обнаружение проблемной ситуации в деятельности само по себе должно стать для субъекта стимулом, запускающим процесс мышления. Однако исследования различных эпизодов практической деятельности показывают, что не любая проблемная ситуация рассматривается субъектом как требующая решения. Это обстоятельство вызывает необходимость изучения особого этапа практического мышления, на котором происходит определение того, насколько необходимо разрешать возникшее затруднение [5].

Процесс, происходящий на данном этапе, с полным правом можно отнести к процессам принятия решения. При этом необходимо заметить, что рассматриваемый феномен отличается определенной спецификой по сравнению с процессом принятия решения в традиционном понимании. В своей работе Е. В. Конева выделяет следующие особенно-

сти принятия решения на этапе возникновения проблемной ситуации [5].

1. Принятие решения осуществляется в условиях крайне ограниченного количества альтернатив. По сути, субъект практического мышления имеет в данном случае дело лишь с двумя альтернативами: производить дальнейшую мыслительную обработку сложившейся ситуации или нет. Существуют некоторые вариации этих двух основных возможностей. Например, отметить необходимость решения, но отсрочить его и т. п. Но в любом случае спектр вариантов очень узок. При этом информационная основа принимаемого решения чрезвычайно широка в силу того, что проблемная ситуация рассматривается в контексте всей системы деятельности. Наличие или отсутствие дальнейшей мыслительной работы с ней определяется многообразными связями, которые существуют у нее с другими элементами деятельностной ситуации. Особенности этих элементов и характер связи с ними оказывают существенное влияние на результат процесса принятия решения.

2. Этап определения степени необходимости разрешать проблемную ситуацию слабо осознается и плохо вербализуется даже на фоне других этапов мыслительного процесса в практической деятельности. Данный факт был зафиксирован в исследовании, в котором изучались конструкты, используемые представителями различных профессий для характеристики возникающих в их деятельности проблемных ситуаций [4]. Предполагалось, что испытуемыми будут названы конструкты, характеризующие, по меньшей мере, три этапа мыслительного процесса в трудовой деятельности: возникновение проблемной ситуации, конечный этап ее обработки (то есть этап построения мыслительной задачи) и конечный этап разрешения проблемной ситуации. Работая далее лишь с конструктами, обладавшими высокой степенью общности у разных испытуемых, было обнаружено, что из нескольких десятков конструктов лишь два конструкта характеризуют этап возникновения проблемной ситуации. Это обстоятельство, видимо, можно объяснить тем, что для профессионала важен не сам момент столкновения с затруднением в деятельности, а способы разрешения этого затруднения. Разрешается же, собственно, не проблемная ситуация как таковая, а формулирующаяся на ее основе мыслительная задача. Поэтому в называемых конструктах испытуемые представляют в основном элементы мыслительной задачи. Свернутость этого этапа практического мышления затрудняет его изучение.

3. Принятие решения на этапе возникновения проблемной ситуации имеет определяющее значение для всего дальнейшего процесса. Во-первых,

естественно, что мышление не будет участвовать в разрешении проблемы, если субъект не расценил проблемную ситуацию как подлежащую решению. Во-вторых, на рассматриваемом этапе субъект производит первичную мыслительную обработку проблемы, что обозначает направление дальнейшего поиска решения. Данная обработка состоит в отнесении проблемной ситуации к определенному месту в субъективной классификации проблемных ситуаций. Классификация нередко строится на основании каких-либо приемов, которые использует субъект для разрешения возникающих в деятельности затруднений. Следовательно, этап принятия решения о степени необходимости дальнейшей мыслительной работы с проблемной ситуацией задает направление последующему процессу поиска.

Результат решения на этапе возникновения проблемной ситуации зависит от широкого ряда факторов. Часть из них изучалась в контексте общей теории принятия решения. Полученные результаты приложимы и к рассматриваемому процессу. Так, А. В. Карпов пишет о структуре деятельности как детерминанте процессов принятия решения [1]. Применительно к рассмотрению проблемной ситуации, как в большей или меньшей степени подлежащей решению, можно отметить такой элемент структуры деятельности, как степень свободы субъекта в выборе вариантов ее осуществления. Чем она выше, тем больше проблемных ситуаций субъект «позволяет» себе решать. Существуют немногочисленные работы, посвященные собственно закономерностям «видения» ситуации как проблемной.

Например, Ю. К. Корнилов подчеркивает важность для рассматриваемого процесса мотивационной составляющей деятельности [6].

Тем не менее картина детерминант принятия решения на этапе возникновения проблемной ситуации в настоящее время неполна. Предположительно эти детерминанты составляют как минимум две большие группы: внешние и внутренние. К первым относятся особенности деятельности, ко вторым – индивидуальные качества субъекта. Кроме того, исходя из общей теории мышления в практической деятельности, влияние на феномен принятия решения на этапе возникновения проблемной ситуации оказывает взаимодействующая система «субъект – объект». Например, закономерно ожидать, что одной из детерминант, относящейся к свойствам взаимодействующей системы, является реализуемость принимаемого решения. Для решения на этапе возникновения проблемной ситуации реализуемость означает фактически возможность разрешения данной проблемной ситуации.

Однако, в контексте проводимого нами исследования, здесь нас интересует больше вторая, внутренняя группа детерминант – индивидуально личностные особенности, которые определяют регуляторную подсистему психики.

В наших работах мы уже отмечали, что исследования индивидуально-личностных переменных, связанных с процессом принятия решения, характеризуются существенными разногласиями [10]. Эм-

пирические данные, накопленные психологами, исследовавшими процессы принятия решения, показывают, что большая часть изменений объясняется с помощью факторов среды. Можно выделить три точки зрения на роль последних в соотношении с индивидуально-личностными факторами в процессе выбора:

1. «Инвайроментализм» (ситуационизм) – точка зрения в рамках классического бихевиоризма. Основатель этого направления Б. Скиннер писал, что физическая и социальная среда, т. е. организация производственных предприятий и средств массовой информации, институты образования и здравоохранения, экономика и рыночная ситуация, средства сообщения и архитектура городов влияют на поведение людей.

2. Субъективистская точка зрения. Представители этого направления считают, что человеческие решения обусловлены структурой личности, такими стабильными ее свойствами, как способность, темперамент, степень страха, сила воли.

3. Две вышеописанные точки зрения объединены К. Левиным в его формуле $B = f(S, P)$: поведение (B) является функцией (f) как от ситуации (S), так и от особенностей личности (P).

Из личностных переменных, связанных с процессом принятия решения, наиболее интенсивно изучается локус контроля, учение о котором возникло из теории социального обучения. И. Роттер обнаружил, что люди с внутренним локусом контроля обладают высокой потребностью в достижениях, с внешним – более низкой [9].

В работах Г. Уиткина установлено, что ползависимые лица более конформны, т. е. локус контроля у них внешний. Лица с внутренним локусом контроля активнее ищут информацию и осведомленнее в информационной ситуации, чем лица с внешним локусом контроля. Напротив, последние испытывали большие трудности в принятии решения, если это решение имело серьезные последствия для них [12].

Многочисленные исследования свидетельствуют о связи экстернального (внешнего) локуса контроля с психопатологией. Экстернальность коррелирует с тревожностью, психическими заболеваниями, часто с шизофренией. Интересны данные, приводимые Д. Миллером и др., о локусе контроля у руководителей [9]. Обнаружено, что они характеризуются более высокими показателями внутреннего локуса контроля, чем неруководители. Локус контроля имеет непосредственное отношение к стратегии фирмы. Руководители с большим уровнем внутреннего субъективного контроля стремятся вводить больше нововведений в производство, идут на больший риск и принимают решение сами, не приглашая экспертов. Описаны взаимосвязи с процессом принятия решения такого свойства индивидуальности, как ригидность, личностные и когнитивно-стилевые особенности субъекта. Т. Адорно показал связь ригидности в перцептивных и социальных задачах при исследовании догматизма и авторитарности. Если ригидность – спо-

соб, которым индивид пользуется для решения конкретных задач, то догматизм – более глобальная и абстрактная форма сопротивления изменениям, характеристика общей системы, организация идей и убеждений, захватывающая области политики, религии, культуры. П. Лич установил негативную связь ригидности с творческим потенциалом личности. Лица с высоким творческим потенциалом отличаются гибкостью мышления, независимостью в своих суждениях, отрицанием социальных стереотипов и склонностью к сложным формам выражения своих эстетических предпочтений.

Была обнаружена положительная и статистически значимая связь между ригидностью и внушаемостью. Г. В. Залевский и другие исследователи предполагают, что как ригидность, так и внушаемость – проявления недостаточного жизненного тонуса, стремления облегчить решение некоторых жизненных задач, направленность по уже проторенному пути, стандартному, не требующему от человека учета нового, своеобразного [7].

В. В. Кочетков установил, что в основе внушаемости лежат закономерности протекания процесса принятия решения, а выбор решения внушаемого человека определяется мнением других людей [9].

Есть сходство между ситуацией принятия решения и ситуацией внушения, заключающееся в том, что в той и в другой наличествует неопределенность. Известно, что человеку легче всего внушить что-либо, когда он в нерешительности что предпринять, а есть необходимость принятия решения. Внушаемость – сложное и малоизученное психическое образование, а данные исследований И. Г. Скотниковой позволили увидеть новые, неожиданные стороны этого явления [9].

Согласно определению такой индивидуально-стилевой особенности, как импульсивность-рефлексивность, она непосредственно характеризует процесс принятия решения [2]. Можно считать, что ригидность (это подтверждают многочисленные факты) и импульсивность (подтверждается психологическим содержанием этого свойства) наиболее связаны с процессом принятия решения в сравнении с другими двумя аффективными, по Дж. Ройсу, параметрами когнитивных стилей – толерантностью к нераспознаванию опыта и физиономическим-буквенным стилем [8].

В связи с разрешением возникшей проблемной ситуации, необходимо также рассматривать фактор риска как присущего интеллектуальным решениям человека, находящегося в ситуации неопределенности.

В. Гавлуй применил системный подход к анализу личностных характеристик в рискованном поведении. Поведение личности в пространстве решения определяется многими факторами, которые в своей взаимосвязи образуют систему. Важнейшим из личностных свойств, определявшим поведение субъекта в ситуации решения, он считает стремление к риску, причем не к риску ради него самого, а

из-за более или менее субъективно значимых ценностей.

Одну из глав своей работы Н. Коган и М. Баллах посвятили личностным коррелятам риска. Они искали корреляцию риска с импульсивностью, самоуспешностью, независимостью проявляемой тревоги, социальной желательностью и уступчивостью раздельно для мужчин и женщин. Авторы предполагали, что риск будет позитивно связан с импульсивностью, негативно – с проявляемой тревожностью и ригидностью и криволинейно с самоуспешностью и независимостью. Они ожидали, что самоуспешные и независимые личности будут предпочитать средний уровень риска [9].

Не подтвердилась положительная связь между риском и импульсивностью. Не было найдено доказательств криволинейной зависимости между риском, самоуспешностью, независимостью. Обнаружились, однако, половые различия: у женщин риск положительно коррелировал с самоуспешностью, а у мужчин независимость была связана с большей осторожностью.

Кроме того, авторы ожидали, что тревожность и ригидность будут связаны с большим консерватизмом. Здесь гипотеза о прямых личностных коррелятах получила подтверждение, хотя абсолютные значения корреляций малы, при этом наблюдаются половые различия. Тревожность связана с осторожностью только у мужчин, а ригидность – и у мужчин, и у женщин. Очень высокая отрицательная корреляция между проявляемой тревогой и социальной желательностью у мужчин тем более заслуживает внимания, что риск связан с указанными качествами.

Связь импульсивности и риска исследовалась также И. О'Кифи [9].

Индийский психолог К. Кришна исследовал связь риска с возрастом, полом, местом жительства, порядком рождения в семье, социо-экономическим статусом, кастами. В результате оказалось, что пол оказывает существенное влияние на риск (мужчины более рискованны).

От остальных факторов риск не зависит. К. Кришна обнаружил также, что у мужчин риск положительно коррелировал с социальной и эмоциональной стабильностью и значимо отрицательно с экстраверсией, ответственностью и стремлением к доминированию. У женщин риск отрицательно коррелировал с ответственностью [9].

В своих работах Ю. Козелецкий показал, что большую степень риска предпочитали при выборе люди агрессивные, с сильной потребностью в преобладании, самоутверждении. Осторожные стратегии выбирали лица с потребностью в независимости и с большей неустойчивостью в действиях [3].

А. Скодел и др. установили, что «испытуемые, более осторожно идущие на пари, были выше по потребности в достижениях, теоретическим и эстетическим ценностям и боязни неудачи, чем выбирающие риск» [9].

К Шнейдер и др. обнаружили, что ориентированные на успех индивиды пытаются максимизировать положительный эффект в ситуациях принятия решения, т. е. им свойственны стратегии максимакса (выбор альтернативы, дающей максимально возможный выигрыш независимо от величины проигрыша, к которому эта альтернатива может привести в случае неудачи) и максимина (из альтернатив выбирают ту, что дает минимальный твердый выигрыш, ориентированные на неудачу пытаются минимизировать негативный эффект, т. е. применяют стратегию минимакса (определяют максимально возможный убыток и выбирают альтернативу, минимизирующую эту величину). В обзоре А. Сэйджа, И. Уайта отмечается, что среди личностных черт при принятии решения с риском важны, по крайней мере, четыре: прошлый опыт, установки, локус контроля и стремление к ощущениям (sensation seeking) [9].

Однако описаны и противоречащие друг другу факты. Так, Г. Уиткин и др. [12] считают, что риск не коррелирует с поле(не)зависимостью. В работе же И. Сарманы показано, что уровень тенденции к риску существенно выше у группы полезависимых.

Итак, у разных авторов не сложилось общей стройной системы взглядов на связь принятия рискованных решений с индивидуально-личностными характеристиками. Как отмечал У. Эдвардс, немногие исследователи ясно проанализировали категории полезности и субъективной вероятности в связи с личностными переменными. Часто результаты исследований взаимно противоречивы. Можно предположить, что подобная неясность – следствие отсутствия в зарубежной психологии единой теоретической основы, с которой изучались бы личностные переменные [9].

Наиболее согласованы оценки различных авторов о связи процесса принятия решения со следующими индивидуально-личностными характеристиками: склонностью к риску, локусом контроля, импульсивностью, ригидностью, внушаемостью.

Таким образом, описанные индивидуально-личностные компоненты во взаимосвязи с процессом принятия решения присущи и процессу, происходящему на этапе возникновения проблемной ситуации. Однако в настоящее время детерминирующая функция регулятивной подсистемы психики в связи с процессом принятия решения определена не вполне и остается актуальной проблемой научных разработок. Анализ психологической литературы по рассматриваемой теме показал, что в ходе изучения и систематизации большого эмпирического опыта и прикладного изучения процесса принятия решения, как в целом, так и на этапе возникновения проблемной ситуации, остается неисследованным вопрос взаимовлияния индивидуально-личностных особенностей и характеристик процесса принятия решений как интегрального процесса психической регуляции деятельности и поведения. Детальная разработка

проблемы принятия решения на этапе возникновения проблемной ситуации, на наш взгляд, позволит расширить понимание процесса принятия решения, осуществлять анализ и формировать прогноз поведения субъекта в ситуации неопределенности, а также эффективно планировать актуальную деятельность.

Литература

1. Карпов, А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – Ярославль, 1991.
2. Когнитивные стили [Текст] / под ред. В. Колги. – Таллинн, 1986.
3. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений [Текст] / Ю. Козелецкий – М.: Прогресс, 1979. – 503 с.
4. Конева, Е. В. Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала [Текст] // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. – Ярославль, 1997. – С. 31 – 38.
5. Конева, Е. В. Принятие решения на этапе возникновения проблемной ситуации [Текст] / Е. В. Конева // Психологические проблемы принятия решения / под ред. проф. А. В. Карпова. – Ярославль, 2001. 92 с.
6. Корнилов, Ю. К. Как ситуация становится проблемной [Текст] / Ю. К. Корнилов // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений. – Ярославль, 2000.
7. Корнилова, Т. В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений [Текст] / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 73 – 84.
8. Корнилова, Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя [Текст] / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140 – 148.
9. Кочетков, В. В. Индивидуально-психологические проблемы принятия решений [Текст] / В. В. Кочетков, И. Г. Скотникова. – М.: Наука, 1993. – 141 с.
10. Морозова, И. С. Проявление личностных характеристик субъекта деятельности в процессе принятия решений [Текст] / И. С. Морозова, С. А. Дранишников // Стратегия и пути развития национального образования в России: сб. научных трудов (по материалам Международной XXVIII научно-методической конференции КемГУ). – Кемерово, 2007.
11. Общая психология / под ред А. В. Петровского. – М., 1986.
12. Witkin, H. A. A manual for the Embedded Figures Test / H. A. Witkin, P. K. Ottman, E. Raskin, S. A. Karp Palo Alto; Calif: Consulting Psychologist Press. – 1971. – 36 p.

УДК 159.9:62+316.37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Е. В. Кривцова

На сегодняшний день понятие «толерантность» является одним из часто употребляемых в разных сферах жизнедеятельности человека. Несмотря на это, проблема формирования толерантности считается одной из центральных, актуальных и перспективных в образовании и социальной сфере.

Профессиональное становление специалиста сложный, длительный и противоречивый процесс, который включает в себя различные содержательные и структурные компоненты. Поэтому цели подготовки ставятся комплексно и направлены на когнитивное и личностное, индивидуальное и социальное развитие.

В настоящее время ведутся разнообразные поиски оптимальных решений в области подготовки специалистов по социальной работе. Очевидно, что эффективность социальной работы во многом зависит от самого специалиста, его знаний, опыта, личностных особенностей и качеств. Подготовка должна базироваться не только на получении необходимых знаний и умений, а также на четких представлениях о профессионально необходимых для специалиста и личности характеристиках.

Если говорить о подготовке специалистов по социальной работе на сегодняшний день, то можно отметить, что для высшей школы характерно преобладание так называемого знаниевого (гностического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний.

Для специалиста по социальной работе важны не только знания и умения, поскольку первичным инструментом является он сам. Базовым элементом практики социальной работы является способность работников строить и поддерживать эффективные отношения по оказанию помощи населению. Эти отношения требуют понимания мыслей клиентов, их восприятия и реакций на окружающий мир.

Современный подход к профессионально-этическим качествам специалиста по социальной работе закреплен в квалификационной характеристике «Специалист по социальной работе». Профессиональные стандарты, требования к специалисту основываются на кодексе этики и профессиональных умений, который служит в качестве руководства в каждодневном поведении социальных работников, на фундаментальных общечеловеческих ценностях и учитывают достоинство и уникальность каждой личности, ее права и возможности.

Социальная работа направлена на оказание помощи, поддержки, защиты всех людей, особенно «слабых» социальных групп, испытывающих нужду в процессе своей жизнедеятельности. Поэтому, основываясь на гуманизме и нравственности, социальная работа ориентируется на ключевые элементы комплекса ценностей, сохраняющейся с незначительными изменениями в ходе всей ее истории –

благополучие людей, социальная справедливость, достоинство индивида.

Специалисту по социальной работе необходимо уважать человеческую непохожесть, ценить уникальность каждого. Деятельность специалиста ориентирована на людей из всех слоев общества, представляющих различные национальные и этнические образования, культуры, имеющих какие-либо физические или умственные недостатки, на людей разных полов, сексуальных предпочтений и возрастов. Он должен это помнить и уважать особенности своих клиентов. То, что иногда может показаться социальному работнику отклонением от нормы, в действительности, скорее всего, является нормальным поведением клиента, соответствующим каким-то иным установкам, социальному опыту. Учет этих многообразных восприятий жизни, терпимость по отношению к ним обуславливают эффективность практической социальной работы.

Большинство профессий сосредоточиваются только на одном измерении человеческой личности. Социальная работа является уникальной среди профессий, поскольку направлена на человека целостного – его биологическое, психологическое, социальное и духовное состояния.

Обобщая вышепредставленные требования, предъявляемые специалисту в области управления, можно утверждать, что эффективный специалист – это прежде всего, на наш взгляд, толерантная личность.

Анализируя значение и смысловую нагрузку понятия «толерантность», можно предположить, что данное качество вполне может и должно выступать как критерий профессионализма специалиста по социальной работе.

Образ толерантной личности сочетает важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений: гуманность, рефлексивность, свобода, ответственность, защищенность, гибкость, уверенность в себе, самообладание, вариативность, перцепция, эмпатия, чувство юмора.

Толерантность, как особенность сознания или личностная черта, не присуща человеку изначально и может никогда не появиться, не будучи специально воспитанной, сформированной. Одним из главных социальных институтов, способствующих формированию толерантной личности в современном обществе, является образование.

Развитие любого общества базируется на образовании, моделирующем и реализующем актуальные социальные потребности. Формирование толерантности в процессе профессиональной подготовки является одним из наиболее эффективных средств формирования новых отношений и норм поведения.

По мнению Б. З. Вульfoва, образовательная стратегия должна способствовать созданию психолого-педагогических условий, способствующих формированию толерантных убеждений, взглядов и навыков толерантного поведения в семье, в учебном заведении, в будущей профессиональной деятельности при участии всех заинтересованных лиц (родителей, преподавателей, работников социальной сферы, политиков, средств массовой информации и общества в целом). Она предполагает опору в учреждениях образования на педагогику сотрудничества, уважение к личности каждого конкретного человека [3].

В процессе формирования толерантности воспитывается в студенческом коллективе потребность и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей, независимо от их половой, возрастной, образовательной, сексуально-ориентационной, национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Одной особенностью формирования толерантности выступает теснейшее двуединство его задач: а) готовности; б) подготовленности человека к сосуществованию с другими людьми, сообществами, обстоятельствами и принятию их такими, каковы они есть. Готовность – это внутреннее состояние, мотивация, желание и способность положительного отношения к объекту; а подготовленность – практические умения коммуникации и понимания, умения разобьаться, постараться понять другого и его обстоятельства, динамичную – обновляющуюся или новую – среду.

Психолого-педагогическая цель формирования толерантности направлена на развитие способности признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий на основе уверенности своих позиций, в рамках универсальных прав и свобод личности и при этом обеспечивать развитие независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях [11].

Одним из психолого-педагогических условий формирования толерантности является аудиторная работа. Нами была разработана программа спецкурса «Проблемы толерантности в социальных отношениях» (60 часов) для студентов 4 курса социально-психологического факультета, специальности «Социальная работа», специализации «Менеджмент в социальной работе». Целью спецкурса является формирование у студентов толерантного сознания и установок толерантного отношения к различным субъектам реальности: себе, сокурсникам, клиентам служб социальной защиты, обществу, средствам массовой информации и т. д.

Достижение данной цели возможно при решении конкретных задач, которые объединены в два взаимосвязанных блока:

1. Воспитание миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать:

1) формирование негативного отношения к насилию и агрессии в любой форме;

- 2) формирование уважения и признания к себе и к людям, к их культуре;
- 3) развитие способности к толерантному общению, к конструктивному взаимодействию с представителями социума, независимо от их принадлежности и мировоззрения;
- 4) формирование умения определять границы толерантности.

2. Создание толерантной среды в обществе и в сфере образования:

- 1) профилактика терроризма, экстремизма и агрессии в обществе;
- 2) гуманизация и демократизация существующих взаимоотношений преподавателей и студентов, студентов между собой, системы обучения и воспитания;
- 3) включение в реформирование образования ведущих идей педагогики толерантности;
- 4) реформирование системы подготовки будущих специалистов к воспитанию толерантности у молодежи.

Программа состоит из теоретического блока и практического, где студенты реализовывают свои знания, полученные в ходе лекций и самостоятельной работы.

В рамках спецкурса рассматриваются такие вопросы: природа и сущность социальных отношений; современные научные подходы к проблеме толерантности; толерантная личность и критерии её определения; толерантность в системе ценностных ориентаций личности; толерантная установка; конфликты в социальной сфере; социокультурная толерантность, её сущностные характеристики; методы исследования толерантности; характеристика уровней толерантного отношения специалистов по социальной работе; социально-психологические условия развития толерантности.

В процессе работы были использованы разноплановые образовательные технологии (дискуссии, деловые игры, элементы тренинга и т. д.), также применяются формы самостоятельной работы студентов (творческие задания, эссе и т. п.).

Особое внимание уделяется развитию у студентов качеств, необходимых для взаимодействия с окружающими людьми в профессиональной деятельности.

Для активизации процесса изучения и развития толерантности нами была разработана программа тренинга «Формирование толерантной установки в процессе ценностного самоопределения студентов вуза», которая дополняет наш спецкурс.

Поскольку на формирование толерантных установок оказывает влияние межличностное взаимодействие, то для данной цели возможно использование такого метода социально-психологического обучения, как социально-психологический тренинг. Тренинг – важная составляющая психолого-педагогической программы воспитания у студенческой молодежи способности видеть в «другом» полноценную, равнодостоящую личность, воспринимать «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его инди-

видуальности и неповторимости, быть готовым к диалогу, к компромиссу, отказаться от претензий на собственную непогрешимость и исключительность, уважительно относиться к существованию другой точки зрения на предметы и явления действительности.

Социально-психологический тренинг является ведущим методом активного социально-психологического обучения. Термин «активное социально-психологическое обучение» был введен Ю. Н. Емельяновым для обозначения всех методов совершенствования поведения людей, осуществляемых в условиях группы.

Обучение в группе при интенсивном взаимодействии чувствами, мыслями и действиями имеет ряд неоспоримых преимуществ перед другими методами, поскольку люди начинают испытывать большую симпатию друг к другу, начинают легче принимать точку зрения своих партнеров и обнаруживают большую готовность к изменению собственных установок. Возрастает социальная активность и инициатива в поиске оригинальных решений [4].

Понятие «социально-психологический тренинг» ввел в научный обиход М. Форверг. Основное положение его концепции состоит в том, что психическим регулятором поведения человека является иерархически организованная система установок, в которой центральное звено – саморегуляция. С помощью специальных групповых форм тренинга актуализируются механизмы психической регуляции, которые влияют на психические процессы, включенные в соответствующее поведение. Главная цель социально-психологического тренинга – повышение коммуникативной компетентности – достигается путем постоянного изменения образцов поведения как следствия изменения процессов психической саморегуляции [10]. Средствами тренинга выступают ролевые игры и групповая дискуссия. Таким образом, специфика социально-психологического тренинга заключается в том, что для развития толерантности используется сама группа и происходящие в ней процессы.

Ю. Н. Емельянов предложил несколько другую форму обучения. Она включает в себя ряд методов, обеспечивающих высокую познавательную активность обучаемых, адекватность получаемых ими социально-психологических знаний, а также развитие собственных каждым из них навыков толерантного взаимодействия. Эта форма получила название учебно-тренировочной группы [4].

Активизирующий эффект учебно-тренировочной группы обусловлен созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей понимание участниками группы того, какие индивидуальные и групповые психологические события развертываются в процессах межличностного общения, каким образом каждый из участников влияет на других, каковы при этом роль совместной деятельности и ее содержание, наконец, как ситуация в целом (т. е. динамика взаимоотношений и деятельности) управляет поведением отдельных участников и

всей группы. В обычных условиях человек не осознает до конца тех ситуаций, в которых он участвует. Но даже стихийно пережитый опыт, как правило, оказывает существенное влияние на его представление о самом себе, окружающих людях и особенностях общения с ними. В обстановке учебно-тренировочной группы такой опыт дополнительно получает научное объяснение.

Цель тренинговой программы – повышение уровня толерантных установок.

Задачи тренинга:

- ознакомить участников с понятиями: «толерантность», «толерантная личность», «границы толерантности»; критериями и социальными проявлениями толерантности и нетерпимости, показать значение толерантного поведения при взаимодействии с людьми, а также в различных жизненных сферах;
- развить способность принимать, понимать себя и другого;
- овладеть навыками эффективного слушания;
- активизировать процессы самопознания и самоактуализации;
- научиться отстаивать свои права и признавать права другого человека;
- усовершенствовать навыки принятия решений;
- увидеть многообразие проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии;
- повысить самооценку через получение позитивной обратной связи и поддержки от группы;
- обучиться конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
- развить способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;
- расширить возможности установления контакта в различных ситуациях общения (как благоприятных, так и неблагоприятных);
- расширение диапазона творческих способностей;
- сформировать позитивные стереотипы мышления и поведения в общении;
- сформировать готовность и умение реализовывать полученные знания и навыки в профессиональной деятельности и реальных жизненных ситуациях.

Для достижения данной цели и поставленных задач используется следующее:

- диагностический материал, направленный на выявление у участников черт толерантной личности, личностных особенностей;
- организация и проведение *развивающих игр и упражнений*, направленных на формирование толерантности и норм социального поведения, отработка эффективных способов выхода из конфликтов.

Для оценки эффективности тренинга используется блок диагностических методик, позволяющий выявить уровень толерантной установки. Методики использовались перед началом тренинга и после его завершения.

Программа социально-психологического тренинга рассчитана на 9 занятий. Каждое занятие состоит из трех частей: вводная часть (разминка), основная часть (рабочая), завершение.

Вводная часть и завершение обычно занимают примерно по четверти всего времени занятия. Около половины времени чаще всего уделено собственно работе.

Вводная часть занятия включает в себя вопросы о состоянии участников и одно-два разминочных упражнения, которые помогают создать благоприятную, позитивную, доброжелательную атмосферу, повышают сплоченность и обеспечивают готовность работать с проблемой толерантности и обсуждать ее. На первом занятии вводная часть занимает больше времени, расширена, поскольку необходимо объяснить правила, уделить внимание мотивации участников и рассказать, в чем будет заключаться работа. Первое занятие группы имеет решающее значение для выработки групповых норм, мотивирования и включения участников в работу, а также определения дальнейшего направления движения.

Основная часть включает в себя игры, упражнения, задания, помогающие понять и усвоить темы занятий: взаимопонимание и согласованность действий в группе; контакты или толерантность к другим; различие и сходство между участниками; восприятие незнакомой культурной среды; безоценочное принятие «другого»; толерантная-интолерантная личность; границы толерантности, манипуляции в межличностном взаимодействии. В процессе работы акцент делается на формировании толерантной установки, которая вместе с ценностными ориентациями входит в структуру толерантности.

Термин «установка» в русскоязычную литературу ввел Д. Н. Узнадзе, определявший ее как «готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека» [9].

Объем содержания термина «установка» оказался настолько обширным, что сам термин начал терять всякий смысл. В результате в отечественной литературе появилось слово *аттитюд* (калька с фр. *attitude*), ставшее социально-психологическим термином, близким по смыслу к социальной установке. В обзоре Г. Оллпорта отмечены пять признаков, повторяющихся в разных определениях *аттитюда*:

- состояние сознания и нервной системы;
- готовность к реакции;
- организованное;
- на основании предыдущего опыта;
- оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение» [7].

Г. Оллпорт в 1935 г., объединяя различные определения *аттитюда*, интерпретировал его как «состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность и организованное на основе предшествующего опыта; *аттитюд* оказывает направляющее и динамическое влияние на реакции индивида отно-

сительно всех объектов, к которым он (*аттитюд*) имеет отношение» [цит. по 8].

Если при изучении *аттитюда* главное внимание уделяется его функциям в социальных отношениях и социальном поведении людей, то установка исследуется в общей психологии прежде всего с точки зрения ее роли и места в структуре психики [2].

Социальная установка (*аттитюд*) определяется как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» [1, с. 292-293].

Структурными компонентами *аттитюдов* являются когнитивный, аффективный (эмоциональный) и конативный (поведенческий) компоненты. Когнитивный компонент включает в себя суждения оценочного характера, мнения об объектах. На основе этих мнений объектам приписываются качества полезности-вредности, желательности - нежелательности, приемлемости-неприемлемости и т. д. Когнитивный компонент опирается на процесс установления познавательных отношений, однако в этом случае имеются в виду не причинно-следственные отношения, а сопоставление и соизмерение признаков объекта с целями человека, что характерно для ценностных суждений субъекта. Эмоциональный компонент включает в себя чувства относительно социального объекта: удовольствие - неудовольствие; симпатия - антипатия; любовь - ненависть и т. д. Конативный компонент - готовность к действию - включает в себя тенденции готовности к поведению относительно социальных объектов. Конативный компонент означает готовность к действию и не перекрывает реальное поведение [8].

С *аттитюдами* связаны три вида явлений: оценка ситуации, оценка образа действий, а также две взаимосвязанные оценки предметной ситуации и действия, служащего ее сохранению, достижению, избежанию или предотвращению [7].

Рассматривая социальные установки, Д. Майерс ставит вопрос о том, что же является первичным - поведение или установка [6]. Несомненно, что установки отражаются в поведении, однако связь между этими явлениями зависит от ряда условий. *Аттитюды* предопределяют поступки в том случае, если другие влияния (социальные ожидания, давление группы, ситуация, противоречащая проявлению какой-либо установки, и т. д.) на поведение уменьшены, считает Д. Майерс.

Установки тем больше влияют на конкретное поведение, чем ближе они выражены по отношению к данному конкретному поведению. Если же установки выражены слишком общо, то совсем необязательно они будут определять конкретное поведение. Если существуют какие-либо напоминания об установке, будь то воздействие других лиц или ситуаций, установка закрепляется и будет оказывать дальнейшее влияние на поведение человека [6].

Толерантность представляет собой совокупность установок индивида, которые определяют его положительное отношение к объектам, процессам,

явлениям окружающего мира. В связи с этим встает вопрос о необходимости такого понятия, как толерантная установка.

Толерантная установка – это «эмоционально-волевая готовность индивида к поиску объединяющих его с взаимодействующим субъектом («другим») характеристик путем анализа «образа Я» и претворенного в сознании индивида образа «другого» на основе интериоризованных этических принципов общения для преодоления конфронтации и индифферентности и достижения максимальной общности в ходе личностной идентификации» [5].

Проблематика толерантных установок на сегодняшний день актуальна для самого широкого спектра наук о человеке и его развитии.

Изучение толерантных установок и отношений необходимо не столько ученым, сколько самому индивиду, в частности, в процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, для постоянной коррекции тактик и стратегий собственного поведения, а также к пониманию поведения других людей.

То, что иногда может показаться одному человеку отклонением от нормы, в действительности, скорее всего, является нормальным поведением другого, соответствующим каким-то иным установкам, социальному опыту. Учет этих многообразных восприятий жизни, терпимость по отношению к ним обуславливают эффективность профессиональной деятельности.

На основе экспериментальных данных П. Ф. Комогоров выделяет пять уровней толерантных установок (высокий уровень, достаточный уровень, низкий уровень, уровень индифферентности, уровень интолерантности) и даёт характеристику внешних проявлений каждому уровню.

Уровень интолерантности – субъект открыто враждебно настроен по отношению к окружающим, не желает учитывать мнения остальных, держится обособленно, отказывается идти на уступки.

Уровень индифферентности – субъект проявляет пассивность, отстраненность от окружающих, не скрывает своего безразличия к ним, отказывается выразить свое мнение, избегает взаимодействий.

Низкий уровень толерантности – субъект признает возможность альтернативы, однако уверен в ее ошибочности, придерживается собственных представлений и отказывается критически оценить себя.

Достаточный уровень толерантности – субъект стремится к анализу окружающих и обоснованности своих суждений о них, проявляет готовность к диалогу.

Высокий уровень толерантности – субъект открыт для всего многообразия мнений, обладает значительными ценностными представлениями, знаниями, умениями, навыками критического анализа, стремится к диалогу, следует нормам этики, признает возможность своей ошибки [5].

В ходе реализации нашей тренинговой программы мы стремились к повышению уровня толе-

рантной установки у будущих специалистов по социальной работе.

На заключительном этапе подводятся итоги, закрепляются достигнутые результаты, создается положительная обратная связь участникам тренинга, завершается групповая работа. Также оценивается, насколько изменился уровень толерантной установки, для диагностики изменений используется стратегия сопоставления средних оценок по результатам методик.

В результате тренинговой работы происходят важные изменения в личности – регулируются отношения с окружающими, повышается самооценка, студенты начинают более адекватно воспринимать себя и других, развиваются навыки общения и т. д. – повышается уровень толерантности личности.

Толерантность имеет важное значение в индивидуально-личностном развитии, в социализации, обучении, в социальных отношениях и профессиональной деятельности в частности, где она является залогом её эффективности.

Поскольку профессиональная деятельность предъявляет высокие требования не только к профессионально важным качествам, но и личностным, то повышение уровня толерантной установки и толерантности в целом просто необходимо. В связи с этим программа спецкурса «Проблемы толерантности в социальных отношениях» и программа тренинга по «Формированию толерантной установки в процессе ценностного самоопределения студентов вуза», являющаяся составной частью спецкурса, – являются важным условием их профессиональной подготовки.

Специалисту, независимо от сферы деятельности, необходимо уметь принимать решения и нести за них ответственность, уметь критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента и т. д. – в процессе тренинговой работы и прохождении курса данные качества формируются и развиваются.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М., 1999.
2. Асмолов, А. Г. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии [Текст] / А. Г. Асмолов, М. А. Ковальчук // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой – М., 1977.
3. Вульфов, Б. З. Воспитание и толерантность: сущность и средства [Текст] / Б. З. Вульфов // Воспитание и дополнительное образования детей и молодежи. – 2002. – № 6.
4. Емельянов, Ю. Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов [Текст] / Ю. Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 81 – 87.
5. Комогоров, П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / П. Ф. Комогоров. – Курган. 2000.

6. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. – СПб., 1997.
7. Мириманова, М. С. Конфликтология [Текст] / М. С. Мириманова – М., 2004. – 320 с.
8. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Текст] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси, 1989.
9. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М., 1966.
10. Форверг, М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения [Текст] / М. Форверг, Т. Альберт // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 57 – 63.
11. Щеколдина, С. Д. Тренинг толерантности [Текст] / С. Д. Щеколдина. – М., 2004. – 80 с.

УДК 331.446.4:364

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КАДРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Н. И. Морозова

Организации, предприятия, компании, в которых работают десятки, сотни человек, постоянно сталкиваются с вопросами, связанными с «человеческим фактором», с кадровыми ресурсами. К ним можно отнести как отдельные инциденты, так и намечающиеся негативные тенденции. Типичными симптомами кадровой уязвимости могут быть: низкий уровень профессионализма, текучесть персонала, многочисленные конфликтные ситуации, снижение дисциплины сотрудников. Отсутствие адекватных возможностей для удовлетворения потребностей вызывает у человека эмоционально негативные, остро переживаемые психические состояния, на фоне которых протекают все психические процессы человека. А это не может не отражаться на различных сферах его деятельности.

До последнего времени понятию «безопасность» и ее методологическим проблемам уделялось мало внимания. Однако в последние годы наблюдается повышенный интерес к вопросам безопасности во всех сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе и в кадровой.

Чаще всего под кадровой безопасностью понимается состояние защищенности организации, которое достигается за счет снижения рисков и угроз, связанных с персоналом, его интеллектуальным потенциалом и трудовыми отношениями в целом.

Специалистов для работы с кадрами готовят вузы в рамках специальности «управление персоналом», поэтому логично было бы предположить, что вопросами кадровой безопасности должен заниматься менеджер по персоналу. Однако следует отметить, что работодатель и работник не могут иметь одинаковые цели и потребности, а менеджер по персоналу представляет именно интересы работодателя. Поэтому в процессе осуществления работы с кадрами менеджер по персоналу нацелен на обеспечение экономической безопасности своего предприятия. А потому кадровая безопасность, как правило, осуществляется по двум направлениям:

- комплекс мер безопасности при приеме на работу (поиск кандидатов, процедура отбора, документальное и юридическое обеспечение приема на работу, испытательный срок и адаптация,

процедуры по подготовке и проведению аттестации, планирование обучения);

- комплекс мер из установленных для персонала и администрации регламентов, ограничений, режимов, контрольных операций и процедур безопасности (предотвращение возможных причин ущерба).

Очевидно, что речь идет об экономической безопасности предприятия, а работник выступает средством ее обеспечения. Интересы и потребности самого работника в области безопасности остаются на втором плане. Между тем одним из важнейших принципов безопасности, названным в Законе РФ «О безопасности» 1992 года, является «соблюдение баланса жизненно важных интересов личности, общества и государства» (статья 5). В связи с этим приоритеты интересов предприятия над интересами работников по своей сути есть нарушение российского законодательства о безопасности.

Кадровая безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов предприятия и его персонала. Понятия «кадровая безопасность» и «экономическая безопасность» не тождественны: кадровая безопасность находится на стыке экономической безопасности и информационно-психологической безопасности сотрудников организации, а потому, помимо менеджера по персоналу ею должен заниматься специалист по социальной работе, выполняя функции кадрового менеджмента.

Кадровый менеджмент – управление кадрами организации, целью которого является наиболее рациональное и эффективное управление человеческим потенциалом организации для обеспечения решения стоящих перед ней целей и задач.

На смену представлению о работе с персоналом как кадровой работе пришло управление персоналом как особое направление в системе штатной деятельности. Помимо учета, необходимо создать и оптимизировать внутриорганизационные социальные процессы, т. е. сформировать кадровый потенциал и выработать мероприятия по развитию персонала в соответствии с целями и принципами корпоративной политики.

Кадровые процессы из оперативного и тактического рассмотрения выносятся на стратегический

уровень и учитываются в целостной системе корпоративного управления.

Эта трансформация кадрового менеджмента, как показывает зарубежный опыт, нашла свое отражение в следующих основных тенденциях:

- относительный и абсолютный рост числа работников кадровых служб;
- руководители кадровых служб в большинстве корпораций стали входить в состав правления и совет директоров;
- складывается система менеджмента, ориентированного, в первую очередь, на развитие человеческого капитала. Миссия этой системы в числе других приоритетных стратегических целей корпораций – кадровая политика.

Возрастает внимание к уровню профессиональной подготовки кадровых менеджеров, специалистов по социальной работе и их компетенции.

В государственный образовательный стандарт специальности «Социальная работа» включены такие дисциплины, как психология, социология, конфликтология, профессиональная этика, технология социальной работы, социальная диагностика, социальная политика и экология, психология управления, семейное консультирование, проблемы работы с молодежью и другие дисциплины, необходимые для специалиста, способного обеспечить безопасность интересов организации и ее сотрудников. Процессы обеспечения любого вида безопасности имеют свою специфику, и специалист социальной работы, освоив базовый учебный план на нашем факультете, получает дополнительную, углубленную подготовку в рамках специализаций «Психосоциальная работа с населением» и «Менеджмент социальной сферы». Разработанные программы специализаций позволяют выпускнику укрепить социальный статус специалиста, расширить диапазон мест трудоустройства.

Введение в штатное расписание специалиста по социальной работе способствует не только упрочению экономической безопасности, но и кадровой стабильности, высокому вкладу в дело соблюдения прав человека, качества его жизни. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что дальнейшая судьба цивилизации будет определяться интеллектуально-образовательным потенциалом человека.

Неслучайно ЮНЕСКО и ООН в конце XX – начале XXI вв. определили качество жизни и качество образования как главные ориентиры своей деятельности. Образование призвано развивать творческие способности личности, обеспечивая таким образом ее участие в социально-экономическом развитии; играть ведущую роль в технологических преобразованиях; обеспечивать соответствие уровня знаний уровню развития социальной практики.

В условиях современного общества происходит смена приоритетов образования: от вооружения знаниями – к формированию творческой способности, формированию личности с современным социальным мышлением.

Перспективы проектирования системы подготовки будущих специалистов социальной работы как ведущих проводников в российском обществе связаны с развитием компетентностного подхода.

Компетентностно-ориентированное проектирование подготовки специалистов, нацеленных на преобразование социума, создание гуманных, гармоничных отношений в социуме, разработку и реализацию механизмов компетентностного влияния на социальную политику, повышение качества жизни человека, имеет особое значение для теории и практики социальной работы. При прогрессивном сценарии общественного развития требования к профессиональной работе будут непрерывно возрастать. Содержание этих требований связано с профессиональной компетентностью в области решения стоящих перед обществом и человеком проблем.

Литература

1. Лига, М. Б. Качество жизни как основа социальной безопасности [Текст] / М. Б. Лига. – М., 2006.
2. Закон РФ «О безопасности» от 05.03.1992 г.
3. Социальные процессы и социальные отношения в современной России. IV Международный конгресс. – М., 2004.
4. Колков, В. В. Функционирование социальной безопасности (обеспечение основ безопасности жизнедеятельности индивида и общества) [Текст] / В. В. Колков. – М., 1997.

УДК 304.2

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ – ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБСЛУЖИВАНИЯ

Е. В. Филатова

Социальная политика и социальная сфера в условиях реформирования страны, становления рыночных отношений приобретает исключительно актуальное значение. Социальное неблагополучие (и в обществе, и в семье) стало причиной активизации социальной работы. В современных условиях идет формирование модели социальной работы, отражающей особенности социальных процессов современной России и использующей опыт и традиции прошлого.

За последние десять лет произошли значительные изменения в теории и практике социальной работы в России: изменилась структура социальных служб и расширился перечень клиентов, которым стали предоставлять социальную защиту; внедрены новые технологии оказания социальной помощи.

Социальная работа приобретает все более широкий смысл, она отказывается от ориентиров только на социально-уязвимые слои населения и направляется на социально-перспективные группы

общества (особенно подростки и молодежь). Соотношение традиций и инноваций в деятельности социальных служб России как проблема теории социальной работы не может оставаться за пределами потребностей практики социального обслуживания населения.

Актуальность рассматриваемой проблемы значительно возрастает в современных условиях России, когда инновации в деятельности социальных служб, с одной стороны, вступают в противоречие с традициями и ценностями, сложившимися в советское время, с объективными потребностями широких слоев населения; с другой стороны, ведет к созданию предпосылок для образования новых нетрадиционных компонентов в социальной сфере, порождает инновационные способы социальной деятельности.

Проблема соотношения традиций и инноваций имеет несколько аспектов. Чтобы рассмотреть некоторые из них, представляется целесообразным отметить два подхода к исследованию проблем социальной работы.

Во-первых, исторический, когда становление и развитие социальной работы и современной системы социальных служб в России рассматривается как процесс и результат многовековой деятельности народа, государства, церкви, частной благотворительности по формированию мировоззрения милосердия, социального обеспечения и социальной защиты, организации социального пространства, необходимого для поддержки нуждающихся слоев населения.

Во-вторых, системный, когда «социальная работа» рассматривается не только как теория, практика, учебная дисциплина и профессия, а и как неотъемлемая сторона развития современной цивилизации, современных социальных технологий, как компонент современного общества в целом, государственной системы социальной безопасности.

Сегодня в одних публикациях исследователей утверждается, что в России существует система социальных служб, они динамично развиваются и постепенно интегрируются в единую национальную систему социального обслуживания населения, в других отмечается, что учреждения социального обслуживания нового типа долго функционировать не смогут, так как их финансовое, научно-методическое, кадровое и материально-техническое обеспечения более чем скромны и не отвечают принципу максимальной достаточности [1].

Статистические данные свидетельствуют, что количество учреждений социального обслуживания населения возросло почти в 6 раз, созданы и функционируют государственные, муниципальные и негосударственные социальные службы; количество социальных работников ежегодно увеличивается на 10, 5 %. Но до сих пор на должности специалиста по социальной работе работают люди, не имеющие специального образования. Процессы модернизации социальной сферы потребовали от специалистов выполнения функций, к реализации которых они оказались не совсем готовы: разработка новых методов и технологий работы с клиентами, создание

методических пособий, обновление устаревшей системы работы с кадрами.

В то же время внедрение инновационных технологий породило необходимость определиться с традиционным для социального обслуживания принципом доступности услуг, их платностью и бесплатностью, стандартами социального обслуживания и его качеством.

Традиции в деятельности социальных служб обусловлены устойчивостью функциональных связей, существующих между структурными подразделениями служб, системой потребностей клиентов социальных служб.

Инновации в деятельности территориальных социальных служб связаны с многообразием социальных услуг и потребностей клиентов; возможностью относительно независимого развития в рамках различных форм собственности.

Исследование проблем традиции и инновации в деятельности социальных служб, предоставляемых ими социальных услуг дает возможность выявить объективные основания для оценки состояния служб и их деятельности, определить потенциальные возможности как отдельных учреждений, так и территориальных социальных услуг.

Современный анализ деятельности социальной службы позволяет говорить о двух уровнях рассмотрения термина «качество» по отношению к социальному обслуживанию: качество в узком смысле – как соответствие специфическим требованиям, и в широком – как степень удовлетворения потребностей и ожиданий всех заинтересованных сторон [4]. Сегодня удовлетворенность потребителя – ключевой показатель каждой организации, желающей повышать лояльность потребителей и тем самым улучшать характеристики своей деятельности.

В стандарте ISO 9000:2000 дано определение этого термина: удовлетворенность потребителей – это восприятие потребителями того, в какой степени выполняются их требования [2]. В этом пункте есть два примечания:

Претензии служат общепринятым индикатором низкой удовлетворенности потребителей, но отсутствие таких претензий не обязательно говорит об их высокой удовлетворенности.

Даже если требования потребителей оговорены и выполнены, это не обязательно гарантирует высокую удовлетворенность потребителей.

Анализ зарубежной литературы позволяет сделать вывод, что качество обслуживания гарантируется:

- во-первых, должным уровнем образования специалистов, осуществляющих обслуживание;
- во-вторых, достижением стандартов по обслуживанию.

Так, Федеральный закон США требует, чтобы все квалифицированные специалисты обеспечили «с медицинской точки зрения достаточное социальное обслуживание, чтобы достигнуть или поддерживать самое высокое реальное физическое, умственное и психосоциальное благополучие резидентов» [6]. Федеральные инструкции по поводу домов-

интернатов имеют общее требование – чтобы обслуживание осуществлял лицензированный персонал. Стандарты Долгосрочного обслуживания (NASW, 2003) рекомендуют, чтобы в домах-интернатах персонал имел не менее, чем степень бакалавра по социальной работе от аккредитованной школы социальной работы и заверен, или зарегистрирован, в пределах данного конкретного штата [7].

Проведенное национальное изучение персонала домов-интернатов (n=299) выявило, что:

- 62 % персонала обладали степенью бакалавра и 35 % имели степени магистра. У трех процентов не было необходимой степени бакалавра;
- 62 % имели степень по социальной работе и по психологии (n=35), социологии (n=21), консультированию (n=10) и геронтологии (n=5);
- меньше чем половина (47 %) были зарегистрированы в качестве социальных работников, и только 15 % сообщили о полученном образовании.

Эти результаты, как мы видим, выдвигают на первый план существующее несоответствие между фактическими образцами укомплектования персоналом и требованиями профессиональных квалификаций.

Основываясь на теоретических исследованиях и практических результатах, можно предположить, что категория качества социального обслуживания не может совпадать ни с удовлетворенностью потребителя, ни с понятием «услуга». Качество всегда будет выражать всю совокупность социальных услуг, объективно необходимых не только для выживания, но и полноценного развития личности клиента. Исходя из современного уровня наших знаний о качестве социального обслуживания населения, можно предположить, что повышение или разрушение качества может происходить в результате прогрессивного развития социальных служб, примером чего может являться расширение перечня предлагаемых дополнительных платных социальных услуг.

Социальная работа может быть охарактеризована как специфическая деятельность общества, осуществляемая в интересах удовлетворения человеческих потребностей. Но неверно говорить, что социальная работа всегда и везде доступна как бесплатная услуга тем, кто в ней нуждается, так как *потребности* могут быть и у общества, и у личности. Обязательства социальной работы перед государством так же законны, как и обязательства перед клиентом. Появление групп населения, готовых оплачивать дополнительные социальные услуги, в том числе для своих пожилых родственников, – сам по себе факт отрядный, но и обязывающий социальные службы менять подходы к организации социального обслуживания населения, улучшать кадровые и материально-технические возможности, пересматривать стиль взаимоотношений с получателями социальных услуг.

В итоге предстоит наращивать одновременно количественные и качественные показатели социального обслуживания, полнее учитывать диффе-

ренциацию доходов потребителей различных видов социальных услуг, принять меры, направленные на создание рынка социальных услуг.

В близком будущем потребность населения в социальных услугах будет возрастать. И не только вследствие прогнозируемого повышения доли пожилых людей в составе населения. Необходимо признать, что семье, имеющей в своем составе детей с умственной отсталостью, больных, инвалидов и престарелых родственников, нужна реальная поддержка со стороны социальных служб.

Логика требует постепенно перейти от применяемого механизма статистической оценки достигнутых в сфере социального обслуживания результатов к управлению качеством социального обслуживания, включая эффективный контроль, и тем самым способствовать уверенности клиентов в качестве предоставляемых социальных услуг.

При условии, что качество социального обслуживания является приоритетной целью, именно нужды населения должны определять стратегию развития и практику в сфере социального обслуживания. Клиенты должны получать не те услуги, которые в силу различных условий и обстоятельств могут предоставить им социальные службы, а услуги необходимые, строго соответствующие индивидуальной нужде в них.

Литература

1. Бернгард, Г. Качественные и количественные методы исследования в социальной работе [Текст] / Г. Бернгард // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / отв. ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова. – М. – Тула: АСОПИР, 1993.
2. Государственный стандарт Российской Федерации: системы менеджмента качества. – Москва, 2001. – П. 3.1.4. – С. 7.
3. Исаев, В. А. Квалиметрическое обеспечение оценки и мониторинга степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг. [Текст] / В. А. Исаев // Системы оценки и мониторинга качества в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 30 – 37.
4. Проектирование развития учреждений социального обслуживания. – М.: ВНИК «ТСС». – Институт социальной работы АРСС., 1996. – 125 с.
5. Соколова, Н. В. Оценка социальных последствий педагогических инноваций [Текст] / Н. В. Соколова // Инновации и образование: сб. материалов конференции. Серия Symposium, вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 437 – 443.
6. Greene, R. Roles and functions of nursing home social workers in the provision of psychosocial care. [Text] / R. Green. – Washington: DC, 2004.
7. Social work services in nursing homes: Toward quality psychosocial care // Интернет: http://www.socialworkers.org/practice/standards/nursing_homes.asp.