

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В Е С Т Н И К
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск 5

ПСИХОЛОГИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук



ИЗДАТЕЛЬСТВО
Улан-Удэ
2012

Редакционный совет «Вестника БГУ»

С.В. Калмыков, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. (председатель); *А.С. Булдаев*, д-р физ.-мат. наук, проф. (зам. председателя); *Н.Н. Татарникова* (зам. председателя); *Т.С. Базарова*, д-р пед. наук, доц.; *Д.И. Бураев*, д-р ист. наук, проф.; *А.В. Гаськов*, д-р пед. наук, проф.; *Н.Ж. Дагбаева*, д-р пед. наук, проф.; *Ц.З. Доржиев*, д-р биол. наук, проф.; *С.С. Имixelова*, д-р филол. наук, проф.; *Л.П. Ковалева*, канд. филол. наук, проф.; *К.Б-М. Митупов*, д-р ист. наук, проф.; *В.Е. Хитрихеев*, д-р мед. наук, проф.; *И.И. Осинский*, д-р филос. наук, проф.; *М.Н. Очиров*, д-р пед. наук, проф.; *М.В. Бадмаева*, д-р филос. наук, доц.; *В.В. Хахинов*, д-р хим. наук, проф.

Редакционная коллегия выпуска

Т.С. Базарова, д-р пед. наук, доц. (главный редактор); *Т.Л. Миронова*, д-р психол. наук, проф. (зам. гл. редактора); *Т.А. Терехова*, д-р психол. наук, проф. (Чита); *Б.А. Глазунова*, канд. психол. наук, доц.; *А.М. Бадонов*, канд. психол. наук, доц.

**В Е С Т Н И К
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 5

ПСИХОЛОГИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

© И.М. Кыштымова

КРЕАТИВНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ: О ДЕТЕРМИНАНТАХ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Рассмотрены представления о связи творческих и нравственных характеристик личности. Представлен психологический механизм, обуславливающий созидательную или деструктивную направленность творческого процесса. Инкультурация представлена как процесс, детерминирующий развитие креативности и нравственности.

Ключевые слова: креативность, нравственность, инкультурация, этика, личностный смысл, трансценденция, адаптивность, образовательное пространство, этика.

I.M. Kyshtymova

CREATIVITY AND MORALITY: ON DETERMINANTS OF THE CREATIVE PROCESS

The presentations between the personality's creative and moral characteristics have been considered. The psychological mechanism that makes constructive or destructive trend of the creative process has been presented. Enculturation is presented as a process that determinates the development of creativity and morality.

Keywords: creativity, morality, enculturation, ethics, personal sense, transcendence, adaptability, educational space, ethics.

К числу «вечных» проблем, активно обсуждаемых как в научном сообществе, так и в искусстве, значимых для обыденного сознания, относится проблема взаимоотношения творчества и нравственности, личностных детерминант творческого процесса, а также его влияния на личность.

В вопросе о совместности «гения и злодейства» позиции исследователей различаются кардинально. Прямую связь творчества с нравственностью отмечал в своих трудах И. Кант, считая, что творческий акт предполагает сообразование не только с природной потребностью человека, но с духовно-нравственной основой его сущности [10, с. 149]. Оптимистический взгляд на природу творческого человека характерен и для гуманистической психологии. Личность, «обретшая себя», «самоосуществившаяся», искренна, естественна, правдива, бесхитростна, «потому что сама ее сущность подразумевает отказ воспринимать свое поведение как инструмент воздействия и взаимодействия, отказ от рутины и борьбы, контроля и управления, подразумевает непроизвольное, вольное течение

естественных позывов и свободное «излучение» того, что заложено в самой глубине личности» [16].

В.Д. Шадриков отмечает, что нравственность является органичным свойством креативного человека [25]. Д.Б. Богоявленская также связывает уровень проявления творчества с «категориями нравственности и ответственности... за смысл совершаемой деятельности» [4, с. 222]. Она утверждает, что креативные люди характеризуются скромностью, которая «может служить своеобразным индикатором структуры истинно творческой личности» [там же]. Нравственность позволяет реализовывать творческий потенциал, избегая страха непонятости. Вывод ученого безапелляционен: «Бесспорно одно: когда мы говорим о великих творцах, мы говорим о великих личностях» [там же, с. 282].

С другой стороны, многолетнее наблюдение за креативными людьми позволило Л.А. Китаеву-Смыку сделать противоположные выводы: 1) творческие люди часто конформны, 2) среди них немало нескромных, «бахвалов», 3) многие креативы стремятся в жизни к обыденному

спокойствию, 4) у них нет жажды самореализации [12]. Подобного мнения придерживаются и авторы, изучающие жизнь выдающихся людей и пристрастно воссоздающие их психологические портреты на основе документов [13]. Убежденность в неадаптивности творческого человека выражает А.И. Серавин: «Творец – это человек, выпадающий из социальной жизни» [23, с. 4]. Он считает, что гений и злодейство не только совместны, но «чаще проявляется “злая” сторона деятельности творца, “темная сторона силы”».

Негативными личностными характеристиками наделяет креативных людей Н.Н. Николаенко: они ненадежны, не ответственны, несимпатичны, недобродетельны и др. Причиной этого является то обстоятельство, что «источник всякого творчества лежит в смертельном напряжении, в изломе, в надрыве души...» [19, с. 225]. Такие представления резонируют с афоризмом Ф. Ницше: «Человек разрушается до основания, если во всем до основы доходит» [20, с. 21].

Р.М. Грановская отмечает конфликтные черты творческой личности: неуступчивость, эгоистичность, склонность к сомнениям, внутреннюю рассогласованность [7, с. 258]. Эта позиция парадоксально совмещается у автора с мнением о том, что в процессе творчества «человек решает свои личностные проблемы» [там же, с. 383], что развитие творческих способностей – способ решения конфликтных ситуаций.

Утверждение об обратной связи креативности и социально ориентированных свойств личности, ее нравственных качеств вызывает возражения. Во-первых, если так же пристрастно рассмотреть жизнь не примечательных в творческом отношении обывателей, сложных психических проблем будет выявлено не меньше. Во-вторых, строить суждения на основании воспоминаний (не врачебных заключений) о психических патологиях выдающихся людей и ненаучно, и некорректно. В-третьих, культура знает множество талантливых и при этом глубоко порядочных, скромных, интеллигентных людей, не страдающих психическими заболеваниями и достигающих тем не менее творческих вершин. С другой стороны, таким же сомнительным представляется и утверждение о прямой связи креативности и нравственности – история знает немало примеров «злых гениев».

Компромиссных представлений о природе креативности, которые позволили бы объяснить наличие как прямых, так и обратных связей с нравственностью и адаптивностью, раскрыть механизм этой связи, нами не обнаружено, при том что выявление закономерностей отношения

креативности и нравственности – актуальная психологическая задача, от решения которой будут зависеть особенности моделирования развивающихся программ. Важной задачей поэтому становится понимание механизма творческого акта, обстоятельств, обуславливающих вектор его нравственной направленности.

Философская рефлексия обозначенной проблемы позволяет наметить исходные позиции для ее решения. П. Тиллихом обосновано представление о том, что творческое созидание является преобразованием, экзистенциальным творчеством «во вторую очередь». Творение, определившее возможность тварной самореализации, которой определяются свобода человека и его судьба, уже «осуществлено через раскол между существованием и сущностью. Тварная свобода – это та точка, в которой творение и падение совпадают» [24, с. 248]. Амбивалентность человеческого творчества, его разнонаправленность обусловлены «отделенностью от созидательного основания». Поэтому человеческое творчество может быть направлено не на со-творение, а на разрушение. Творчество, понимаемое как акт духовности, связано с усилием по обретению утраченного основания (постижению смысла). Но акт творения, которым человеку дана возможность созидать, обусловил возможность и иной, не направленной на восстановление исходной целостности направленности творчества. Таким образом, в экзистенциальном понимании творчества как реализации заданной потенции в определяемом актами свободы направлении заложена основа для уровневой дифференциации креативности на основе нравственного основания.

Природа креативного акта онтологически парадоксальна, в нем соединяются личностная уникальность и культурная универсальность, свобода от мира и ответственность за него, идеальное и реальное, дух и знак, континуальность смысла и дискретность знаковых систем, с помощью которых выражается этот смысл. Ни один, ни другой элемент названных оппозиций сам по себе не может обусловить творческий акт, который процессуально амбивалентен.

Человек не может быть не креативен. Его несвобода может проявиться лишь в невозможности несвободы. Но даже отказываясь от свободного выбора, человек осуществляет акт свободной воли. Нравственная природа креативного акта обусловлена природой духовности, которая не имеет однозначной связи с добром, как и со злом, и определяется характером осуществляемого выбора.

Акт креативности человека обеспечивает его связь с другими людьми в поле культуры, которая «существует и преобразуется как непрерывность и целостность обращений людей друг к другу (к себе как «другому», к прошлым и будущим поколениям)» [17, с. 233]. Культура как система, задающая «рамки» творческой самореализации, направлена на такое ценностное воспроизводство, которое обуславливает существование и развитие национальной общности. Она обеспечивает возможность взаимопонимания людей, их диалог и совместную деятельность. Следовательно, творчество как явление культуры направлено на ее развитие, на выражение единичного, уникального смысла, эмпатийно обуславливая понимание. При этом стереотипность, повтор чужого, не своего пути в системе культурных координат понимается или как нетворчество [21], или как низкий уровень творчества (если любой вариант самоопределения рассматривать в связи с творчеством) [24]. В обретении, а затем выражении личностных смыслов освоенными человеком средствами культуры – сущность креативного акта. Используя конвенциональные знаки, человек «может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя (В. Франкл, цит. по [4, с. 279]).

Проблема детерминации креативного акта понимается в психологии по-разному. Д.Б. Богоявленская, исследуя креативность как познавательную активность, отмечает: «Сфокусированность на себе, преобладание эгоистических тенденций в личности – все это становится тормозом в познавательной деятельности» [4, с. 179]. Она связывает творчество с нравственным смыслом: «Смысл жизни, понятый определенным образом, через цепь нравственных выборов определяет способность личности к творчеству» [там же, с. 286]. Истоки творчества при этом рассматриваются вне трансценденции. «Самодостаточность и самочинность, – утверждает Д.Б. Богоявленская, – вот обязательные условия для творца». Это утверждение вызывает возражение: ведь творчество «размыкает» границы «самости» вверх – к духовности, трансценденции, и вниз – к бессознательному. А самодостаточность и самочинность не могут мотивировать творческий выход за пределы «самости».

Проблема свободы как необходимого условия творчества связана с решением вопроса о направленности свободного действия – о добре и зле, «гении и злодействе». Исследование структуры креативного акта позволяет определить этап, на котором определяется его нравственное направление.

Характер трансценденции как выхода за пределы очевидного, во время которого является симультанно в акте озарения новое, безотносительно к понятиям добра и зла. Трансценденция – выход за пределы данного индивиду, очевидно для него. Но у каждого свои границы «данного», поэтому и уровень трансценденции (глубина постигаемого) в этом акте различен. Границы определяются смысловым уровнем вопрошания (исходным уровнем личностного смысла). Личностный смысл наличного определяет объем неналичного – того, что «за пределом», и в чем личность ощущает нужду. По вопрошанию и «дается» смысловой ответ, который еще континуален, нерационализирован. Специфика объективации смысла (ответа) определяется уровнем культурного развития, осуществляющего объективацию человека. Осознание обретенного смысла, перевод его на уровень значений, его воплощение средствами культуры (знаками) в продукте творчества связаны с категориями добра и зла. Это уже этап самостного (не трансцендентного) определения в рамках культурных значений. Личностный смысл, обретаемый в культуре, определяет границы возможного в трансценденции, а затем происходит возвращение постигнутого в культуру. Культура, таким образом, исходна и конечна для творческого акта.

Отстаиваемая нами позиция о связи компонента креативного акта, проявляющегося в объективации личностного смысла, с нравственностью давно является объектом научной рефлексии. Считая зло продуктом невежества, Сократ под знанием понимал «подчинение человека голосу формы», которая является основой точной мысли и точного действия, и «дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно» [15, с. 368].

Форма является средством материализации идеального. В ее создании проявляется человеческая ответственность за реализацию постигнутых смыслов. Бесформен, по выражению М.К. Мамардашвили, дьявол, ибо он идеален, в отличие от воплотившегося Христа. Воплощение есть условие приобщения к миру, более того, «...в силу того, что это конечное телесное событие порождается или возникает внутри какой-то структуры, оно имеет на себе печать бесконечного. То есть это некоторый конечный образ бесконечности» [там же, 384]. Создание формы – оформление – связано с уменьшением степени энтропии в мире, приданием ему системности, обретением человеком своего места в структуре, порождением порядка. Этап оформления смыслов связан с выбором нравственного направления креативного действия: «...на самом деле

человек добр, только проходя путь и только под знаком формы» [там же, с. 386]. Другими словами, качество объективации личностного смысла в процессе творчества определяет уровень его культурно-нравственной созидательности.

При этом напряжение креативного акта связано с противоречием выражения всеобщими, объективными, культурными средствами интимно-внутреннего содержания. Объективизация субъективного порождена потребностью человека в понимании, но в процессе выражения в значительной степени теряется уникальное содержание, так как, превращаясь в общезначимое посредством культурных форм, оно утрачивает глубинную интимность. Невыразимость «Я» противоречит потребности в выражении, в разделении с другими своего неповторимого смысла.

Энергия преодоления противоречия уникального и всеобщего и есть энергия творческого созидания. Объясняя природу творческого процесса, Ф.Т. Михайлов апеллирует к тексту как порождению исходного противоречия невыразимости и выражаемости «Я». При этом выражением преобразуется сам субъект выражения. И в этом парадокс творчества – отдавая другим, личность обогащается, развивается. В творчестве «труд души, ...самопреобразование субъективности, ее тем и свершающееся саморазвитие и самоопределение, иными словами, как раз интимно внутреннее субъективное бытие, формирующее себя творческими по самой сути своей усилиями» [17, с. 238].

Важным для решения задачи моделирования развивающих креативность воздействий является понимание специфики мотивации творческой деятельности. Существуют две принципиально различающиеся позиции: согласно первой, внешние мотивы – мотивы достижений, социальных оценок, приоритетности, победы – являются определяющими, следовательно, моделируя условия для проявления креативности, сторонники такой позиции создают атмосферу соревновательности, значимости творческого успеха для самооценки и т.п. [23]. Другая точка зрения опирается на представления об интенциональной природе творческой мотивации, причем мотив социального успеха рассматривается как помеха креативности: «Престижная мотивация становится серьезным препятствием на пути к творчеству, понимаемому как выход за рамки заданного, как постановка новых проблем и познавательных целей» [4, с. 265]. Связывая развитие креативности с инкультурацией, а не с социализацией, мы считаем, что чем выше уровень проявляемой креативности, тем в большей

степени креативный акт не зависит от мотивов социальной значимости. Но, исходя из суждения о том, что и невысокий уровень развития личностных смыслов может быть выражен в креативном акте, мотивацию престижности нельзя считать препятствием актуализации креативности.

Моделирование условий для развития нравственно созидательной креативности предполагает анализ роли в этом процессе социокультурного контекста. Представление о творчестве как выражении уникальности связывается, с одной стороны, с социальной изоляцией, непонятностью, иррациональностью, одиночеством, противопоставлением обыденности. С другой стороны, подчеркивается значение умения «вписать» индивидуальное во всеобщее, «согласовать» его с требованиями культуры, умение вести диалог, в процессе которого и обретаются личностные смыслы как основа индивидуального отношения к миру. Культурно-исторический подход к развитию личности маркирует роль культурного посредничества: вне системы ограничений, которая определяется культурными установками, развитие креативности невозможно.

Ответ на вопрос о роли социокультурной среды в развитии творчества требует содержательного разграничения понятий социального и культурного. В.Н. Дружинин подчеркивает «несовместность» креативности и социальности: «Креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении» [9, с. 181]. Поэтому, утверждает ученый, формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде [там же].

Акт творчества, считает Р. Мэй, – вызов рациональности. При этом иррациональность как компонент творчества не внесистемен, он предположен и регулируем культурными установками. Подчеркивая социально и психологически упорядочивающую роль культуры и осмысливая отношение к творчеству и свободе, Р. Мэй [18] считает, что известные прецеденты государственного преследования творчества могут быть связаны с опасностью разрушения общественной стабильности (рационального – иррациональным) в ситуации исторически обусловленной редукции культурных установок (как в послереволюционной России). Анализируя индивидуальное творчество, мы можем говорить о сдерживающей бессознательную стихию роли культурного уровня человека. Чем выше уровень его общей культуры, тем более созидательно и психически безопасно его творчество. Та-

ким образом, программы развития креативности должны учитывать необходимость моделирования культурно адекватного развивающего пространства. Это особенно актуально для создания и реализации развивающих программ, предполагающих работу с детьми. Развитие навыков культурно адекватной творческой деятельности предполагает воспитание общей культуры, которая защищает от деструктивности (тогда на вопрос о совместности «гения» и «злодейства» будет получен отрицательный ответ).

Понимание креативности как свойства личности, проявляющегося в реализации личного смысла средствами культуры [14], позволяет использовать уровневую дифференциацию смыслов Б.С. Братуся для определения уровня актуализированной креативности. Б.С. Братусь подчеркивает особую значимость регулирующих деятельность универсальных личностных смыслов, которые позволяют оценивать ее «со стороны того... насколько в этой деятельности воплощаются общие принципы соотношения главного и неглавного, сегодняшнего и будущего» [5, с. 219]. «Нравственно-ценностная плоскость» существования личности определяется смыслами и определяет их. Связь креативности и нравственности, совести, блага обусловлена их общим источником детерминации – личностными смыслами. Следовательно, если принять постулат об иерархическом уровне строения смысловой системы, то чем выше уровень личного смысла, тем, соответственно, выше и его нравственный уровень, направленность его деятельности на благо, ее совестная регуляция. Это суждение представляется правомерным относительно уровневой дифференциации смыслов на основании отношения к другому: эгоцентризм, группоцентризм, гуманизм, духовность [5].

Развитие смысла связано с постановкой перед человеком вопросов. Его ответы определяют смысловую динамику. При этом содержание вопросов, смысловой уровень вопрошания задают информационно-смысловое поле, в пределах которого человек осуществляет выбор ответа из объективно заданных и субъективно порождаемых вероятностных вариантов. Ориентация на трансцендентный, духовный – иерархически высший смысловой уровень при постановке проблем-«вопросаний» определяется ценностями камертонной культуры. Путь обретения человеком высших смыслов связан «с бесконечно удаленной точкой, символизирующей целостность бесконечного мира. Именно там источник бесконечности, безусловности и универсальности нравственных принципов» [1, с. 277]. Поня-

тие совести как услышания Вести объединяет креативность (инсайт, озарение) с нравственностью.

Значимость инкультурации обуславливается и тем, что в культуре формируется система этических норм, детерминирующая нравственное поведение. При этом научные представления об отношениях креативности и культуры также неоднозначны. Понимание культуры как системы норм, правил и ценностей, имеющих всеобщий и константный характер, казалось бы, вступает в противоречие с пониманием творчества как выражения уникальности. Но если оригинальная фантазия не реализована в культурно значимом продукте, то креативность останется потенциальной. А такие проявления оригинальности, как протестное поведение или неприятие традиций, могут характеризоваться новизной, но при этом быть свидетельством псевдокреативности [3]. Креативность предполагает порождение культурно значимых, общественно полезных решений, и только такой оригинальный продукт, который соответствует критериям культурной адекватности, может быть показателем творчества [4, с. 73].

Вне культурной значимости продукта деятельности эта деятельность не может быть оценена как творчество, подчеркивал В.Н. Дружинин [8, с. 54]. О том, что вне культуры не может быть никакого творчества, а новизна, изобретательность и уникальность теряют определяющую феномен значимость, говорит и С.Д. Полицько [21, с. 86]. Таким образом, инкультурация выступает условием как креативности, так и нравственности.

Решая вопрос об организации таких условий развития креативности, при которых будет обеспечена и позитивная динамика их нравственных характеристик, мы неизбежно приходим к необходимости осмысления роли этических установок как составляющих образовательного пространства.

Онтологическая структура культуры включает в себя четыре основных компонента: религия, этика, эстетика и философия. Этический компонент сформировался как система общественных ограничений. Представление о взаимосвязи уровня этического развития человека с уровнем его креативности кажется парадоксальным. Понимание креативности как оригинальности, нетипичного, разрушающего стереотипы действия расходится с утверждением о его этичности. Однако такое представление о креативности является рационально не обоснованным, и следовательно ему приводит ученых к созданию этически не ориентированных программ развития

креативности, одним из следствий реализации которых может являться неадаптивность и психическая деструкция [9].

Идеалом высшего блага для И. Канта была «идея такой интеллигенции, в которой морально совершеннейшая воля, связанная с высшим блаженством, составляет причину всякого блаженства в мире, поскольку оно находится в точном соотношении с нравственностью» [11, с. 452]. У. Эко сформулировал мысль об эвристической роли ограничений афористически: «Нужно сковывать себя ограничениями, чтобы свободно творить» [26, с. 439]. Психологической основой этики как формы общественного сознания являются эмпатийное понимание, признание каждого человека достойным уважения и признания.

В этических установках нет препятствий для выражения нового, оригинального представления о мире. Этика регулирует отношения людей таким образом, чтобы у каждого была возможность свободного творческого выбора и действия. В основе этического отношения – отношение к человеку как к свободной в своем самоопределении личности; высший уровень этического развития отражает высший – духовный – уровень развития личностного смысла (связанный с высоким уровнем развития креативности). В процессе инкультурации, интериоризуя культурные этические установки, человек получает возможность творческого роста.

Этический компонент культуры тесно взаимосвязан с иными и, прежде всего, с религией. В послереволюционные годы Л.С. Выготский писал о том, что перед образованием остро стоит проблема этического воспитания, так как «тысячелетняя связь нравственности с религией рушится» [6, с. 205]. Рассматривая мораль как основу социального поведения, Л.С. Выготский видит опасность ее утраты в «эпоху крушения и ломки старого быта..., невероятного соединения самых различных моральных структур» [там же, с. 208]. Сегодня культурная эклектика образовательного пространства содержит ту же опасность. Нравственная дезориентация в периоды общественных кризисов является следствием разрушения целостности развивающей среды; если культура трансформирована или редуцирована к культуре материальной, то нет основы для инкультурации, следовательно, состоится не личность, но лишь «потерянный человек в потерянном мире».

Осмысливая роль этического компонента структуры образовательного пространства в развитии творчества, следует подчеркнуть, что этические установки не транслируются односто-

ронне, а предполагают встречную активность личности в процессе диалога, который является основной характеристикой креативно-развивающего образовательного пространства. Этические законы носят не внешне регулятивный, императивный характер, а, как интериоризованные ценности, становятся нравственно-смысловыми установками личности: «Этика творчества отличается... прежде всего тем, что для нее нравственная задача есть неповторимо индивидуальная творческая задача» [2, с. 160]. Под индивидуальным характером этических норм понимается не индивидуализм, но внутренне мотивированная готовность к этическому поступку. Ее развитие опосредствуется религиозным и философским компонентами культуры: «Быть самим собой – значит осуществлять Божий замысел в себе» [там же, с. 162].

Другим важным для понимания механизма этического опосредствования развития креативности фактором является упорядочивающая и иерархизирующая информацию роль этики. Смысловые «фильтры», посредством которых человек производит отбор значимой информации, обеспечиваются этическими установками. Они обуславливают цельность мировосприятия, понимание человеком окружающего мира и самого себя в их неслучайности и целесообразности: «Этика телеологична в принципе, ее время направлено к исчерпанию энтропии... человеку в обычной жизни необходима постоянная семиотическая регуляция поведения... в противном случае общая тенденция движения мира в сторону увеличения энтропии очень быстро уравнивает его со средой» [22, с. 24].

Обеспечение условий для интериоризации этических установок камертонной культуры требует соблюдения принципа целостности образовательного пространства, который предполагает репрезентацию единых моральных ценностей каждым компонентом образовательной системы, всеми – вербальными и невербальными – знаковыми средствами. Л.С. Выготский справедливо замечал, что моральное воспитание «должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Ни ученик, ни учитель не должны замечать, что речь идет о специальном обучении морали» [6, с. 212].

Нравственное и творческое развитие человека тесно взаимосвязано. Актуализация креативности предполагает развитие личностного смысла, который имеет нравственную природу и высший уровень которого обозначен как духовный. Нравственный смысл характеризует отношение человека к другому человеку и обществу

в целом – этическое отношение. Этика как компонент образовательного пространства позволяет в процессе образования школьника развивать его систему представлений о мире и своем месте в нем, она креативно и социально созидательна.

Креативность представляет собой сложный феномен, вектор нравственной направленной творческой самореализации человека не определен изначально, а задается процессами инкультурации. Как показывают эмпирические исследования, манкирование этим обстоятельством при моделировании развивающих креативность программ приводит к деструктивным личностным последствиям: повышению агрессивности, тревожности, эгоистичности у участников экспериментов [9, 14]. С другой стороны, реализация инкультурации, обеспечение условий для интегрирования культурных установок позволяют обеспечить условия для развития как креативности, так и позитивных личностных качеств человека [14]. Механизм креативности, включающий формирование системы личностных смыслов и процесс их системной объективации, зависит как от уровня смыслового развития, так и от уровня владения сигнификационными умениями. Понимание этого механизма позволяет создать программу развития креативности, обуславливающую «несовместность» гения и злодейства.

Литература

1. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001. – 592 с
2. Бердяев Н. А. О назначении человека: опыт парадоксальной этики // Творчество и объективация. – Минск, 2000.
3. Библер В. С. Самостоянье человека: «Предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация индивида. – Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр, 1993. – 96 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
5. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А.Н. Леонтьев и современная психология: сб. ст. памяти А. Н. Леонтьева / ред. А.В. Запорожец и др. – М., 1983. – С. 212 – 220.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – 536 с.
7. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 416 с.
8. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
9. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ, СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
10. Кант И. Собр. соч. – М.: Мысль, 1964. – Т. 5. – 495 с.
11. Кант И. Критика чистого разума. – СПб.: ТАЙМ-АУТ, 1993. – 475 с.
12. Китаев-Смык Л. А. Факторы напряженности творческого процесса // Вопр. психологии. – 2007. – № 3. – С. 69–81.
13. Колупаев О. П., Ключев В. М. Экспедиция в гениальность. Психобиологическая природа гениальной и одаренной личности. – М.: Новь, 1999. – 431 с.
14. Кыштымова И.М. Креативность: психосемантический подход: содержание, диагностика, развитие. – Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 464 с.
15. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М.: Моск. школа политич. исследований, 2000. – 416 с.
16. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
17. Михайлов Ф. Т. Креативная способность самосознания // Избранное. – М.: Индрик, 2001. – С. 233–244.
18. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. – Львов: Инициатива; М.: Инст. общегум. исслед., 2001. – 128 с.
19. Николаенко Н. Н. Психология творчества. – СПб.: Речь, 2005. – 277 с.
20. Ницше Ф. Песни Заратустры. – СПб.: Азбука, 1997.
21. Политыко С. Д. Антропология творчества. – М.: Ин-т человека РАН, 2003. – 120 с.
22. Руднев В. П. Прочь от реальности: исслед. по философии текста. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
23. Серавин А. И. Исследование творчества. – СПб.: Копи-Парк, 2005. – 205 с.
24. Тиллих П. Систематическая теология. – М.; СПб.: Университет. кн., 2000. – Т. 1-2. – 463 с.
25. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Университет. книга, Логос, 2006. – 392 с.
26. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» // Эко У. Имя розы. – М., 1989. – С. 428–467.

Кыштымова Ирина Михайловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и культурологии ИГУ (г. Иркутск); e-mail: info@creativity.ru

Kyshtymova Irina Mikhailovna, doctor of psychological sciences, professor, department of psychology and culture studies, Irkutsk State University, Irkutsk; e-mail: info@creativity.ru.

УДК 37.013.77

© Б.А. Гунзунова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается системный подход к исследованию саморегуляции эмоциональных состояний педагогических работников.

Ключевые слова: система, системный подход, субъект педагогической деятельности, саморегуляция эмоциональных состояний.

В.А. Gunzunova

A SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF SELF-REGULATION OF TEACHING ACTIVITIES SUBJECT

This article discusses a system approach to the study of self-regulation of teachers' emotional states.

Keywords: system, system approach, the subject of teaching activities, self-regulation of emotional states.

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления. По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию из ряда других выделяют, прежде всего, по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий типа «человек – человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Профессия педагога связана с большими затратами физической, интеллектуальной и психической энергии, поэтому важно овладение способами саморегуляции, необходимыми для управления своим состоянием, возможностью разрешать проблемные и конфликтные ситуации, обретать новые смыслы в кризисные периоды жизни. Место и роль психической саморегуляции в профессиональной деятельности педагога достаточно очевидны, если принять во внимание то, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество различных видов целенаправленной активности. От степени совершенства процессов саморегуляции педагога зависят успешность, надежность, продуктивность, конечный исход педагогической деятельности. Кроме того, все индивидуальные особенности

поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамически и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности.

Подтверждая актуальность рассматриваемой проблемы, можно привести высказывание О.А. Конопкина: «Проблема закономерностей и механизмов произвольного регулирования человеком своей деятельности – одна из глобальных в психологической науке. Ее разработка определяет многие линии теоретического развития отдельных отраслей психологии и эффективность приложения психологических знаний к различным областям практики» [2, с. 5].

Важным аспектом, на наш взгляд, является вопрос об эмоциональном компоненте в процессе саморегуляции деятельности педагогов. Рассмотрение эмоционального компонента саморегуляции позволяет лучше представить влияние целостной личности на регуляторные процессы. К специфическим особенностям умственно-эмоционального труда учителя Г.С. Никифоров относит следующие: одновременное наблюдение за несколькими изменяющимися во времени производственными процессами или осмысление деятельности многих людей (учащихся); частое и быстрое информационное переключение направления внимания на множественность объектов, постоянная переадаптация, быстрая реакция на ситуации в классе; восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, часто имеющей эмоциональный характер; острый дефицит времени для переработки этой информации и для ответственных распоряжений; чувство повышенной ответственности за принимаемое решение, переходящее в эмоциональный стресс; изменение мотивацион-

но-эмоционального поведения и образование доминанты для осуществления и решения интеллектуальных и эмоциональных актов высшего порядка [5].

Приведенные частичные характеристики труда педагога говорят о том, что человек с его сложной психофизической организацией остается наедине с собой, со своими проблемами, отражающимися на состоянии индивидуального здоровья. Все эти характерные особенности интеллектуального труда учителя находятся в тесной взаимосвязи с эмоциями. Эмоциональная составляющая включена в учебную деятельность не в качестве сопровождающего, а в качестве значимого элемента, который влияет как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией и другими показателями педагога.

Таким образом, изначально профессия педагога содержит в себе риски, влияющие на здоровье. Эмоциональное напряжение, возникающее в процессе оценочной деятельности, связанной с выбором альтернатив, направлений организации новых видов работ в соответствии с доминирующей потребностью учебного процесса (а такова работа педагога), гораздо выше, чем в любой другой эмоционально-интеллектуальной профессии, например, актерской, режиссерской и т.д. Высокий темп жизни, большие скорости, возросшая ответственность в процессе модернизации школы, недостаток сведений в научной литературе о количественной и качественной характеристике новых продуктов реформы школы, проблемах умственного труда предъявляют повышенные требования к организму учителя. Эти особенности интеллектуально-эмоционального труда отрицательно влияют на состояние здоровья педагогов и обуславливают высокую частоту сердечно-сосудистых и нервных заболеваний, снижают общую работоспособность, что непосредственно отражается на процессе общения с учащимися и коллегами. Проблемы здоровья не могут успешно решаться без знания механизмов поддержания и регуляции работоспособности при различной степени эмоциональных особенностей.

Эффективность многих видов трудовой деятельности определяется успешностью выполнения человеком своих профессиональных функций и возможностью преодоления влияния внешних стрессовых условий. Эффект воздействия стрессовых условий на человека в процессе работы в зависимости от его личностных и индивидуальных свойств, в частности, особенностей мотивационно-волевой, эмоционально-

чувственной и интеллектуальной сфер, рассматривается преимущественно в концепциях психических и функциональных состояний, а психологические механизмы реализации человеком профессиональных функций обычно раскрываются в различных концепциях деятельности. Несмотря на явную взаимосвязь и взаимообусловленность профессиональной деятельности и психических состояний человека, теоретические концепции их совместного рассмотрения только начинают разрабатываться.

Обобщение разработанных моделей психической регуляции деятельности, состояния и личности для рассмотрения их взаимодействия требует разработки единых методологических позиций. Применение для этой цели системного подхода, как показали многие работы, имеет определенные ограничения в связи с его внутренней противоречивостью: область его существования не может быть адекватно распространена на абсолютно все существующие в действительности объекты сложной природы, в том числе с дезинтегрирующими и иррациональными типами связей и взаимодействий.

Системный подход был и остается методологической позицией для изучения определенного класса сложных объектов – систем, но по существу понятий и принципов его следует считать внутрисистемным подходом. Имеется много вариантов системного подхода, и содержание их не всегда определено, так что психологи обычно предпочитают предварительно разъяснять свою систему «системных» понятий. Система – греч. целое, составленное из частей. Термин «система» обычно применяется для того, чтобы указать на собранность, организованность группы элементов, отграниченность ее от других групп и элементов, то есть в понятие системы входят еще и связи частей. Существует также большое количество определений системы, которые выделяют ее из «не систем». Философский словарь трактует систему как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [6, с. 840].

В работах Б.Ф. Ломова (1975, 1984) системный подход предполагает рассмотрение того или иного психического явления с разных позиций. При этом само изучаемое явление, рассматриваемое как некая система, имеющая свои качественные закономерности, может входить как подсистема в подструктуру, качествам которой она подчиняется, а также в более крупные системы. Кроме того, психическое явление может рассматриваться и в плане входящих в него микросистем. Поэтому, как считает Б.Ф. Ломов,

психические явления по своей природе многомерны, и подходить к ним нужно именно с этих позиций. Системный подход предполагает выделение в изучаемом объекте не отдельных элементов, а тех системообразующих характеристик, которые определяют ее внутреннюю природу и качественное своеобразие, принцип его построения, структурирования [3].

В рамках теории О.А. Конопкина под саморегуляцией произвольной активности человека понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [2]. При рассмотрении основополагающих характеристик структуры процесса саморегуляции О. А. Конопкин подчеркивает необходимость реализации системного подхода. «Продуктивный путь изучения закономерностей строения процессов саморегуляции, – пишет О. А. Конопкин, – состоит в реализации системного подхода. Он должен быть исходно ориентирован на исследование психической регуляторики как собственно регуляторных процессов, реализующих общие для разных систем принципы, а с другой стороны, как процессов, осуществляемых специфическими средствами человеческой психики. Такой подход дает возможность максимально избежать как кибернетического редукционизма, приводящего к психологической бессодержательности или упрощенчеству, так и психологической калейдоскопичности, которая выражается во внесистемном изучении отдельных психических феноменов и факторов, детерминирующих осуществление деятельности, и фактически реализует линейно-причинные (не имеющие места в действительности) схемы, снимающие вопрос о системном строении процессов психической регуляции» [2, с. 7].

Как известно, исследование особенностей взаимодействия регулятивных систем деятельности и саморегуляции состояния стало возможно только после обращения исследователей в последние годы к системному подходу и категории деятельности как методологически ключевым. Этот факт не является случайным и выражает характерный для современной науки поиск философско-методологических принципов изучаемой реальности.

Перспективными являются те исследования саморегуляции, в которых личность и деятельность по саморегуляции состояния изучаются на основе системного подхода с выделением наиболее интегральных уровней во взаимодействии между собой и с другими личностными характе-

ристиками. Некоторые авторы считают, что в настоящее время наиболее перспективным является изучение психической саморегуляции состояния с позиций субъектно-деятельностного подхода, который по утверждению А. В. Брушлинского, «нацеливает исследователей на более глубокое изучение закономерностей саморегуляции субъекта во всех видах его активности: деятельности, общения, поведения и т. д.» [4, с. 57]. Л.Г. Дикая полагает, что предлагаемая системно-деятельностная концепция саморегуляции психического состояния, в которой психическая саморегуляция рассматривается одновременно как психическая деятельность и как психологическая система, позволяет в выборе детерминант реализовать принципы межсистемного анализа. То есть выделить те детерминанты, которые представляют собой системные основания проблемностей, возникающих в деятельности по саморегуляции состояния, и их роли в возникновении специфических проблемностей в профессиональной деятельности на качественно разных уровнях саморегуляции субъекта: физиологическом, психологическом, личностном [1].

В частности, в соответствии с системным подходом психическая саморегуляция анализируется как сложная многоуровневая система, и тогда представления о системе детерминации как «многоплановой, многоуровневой, многомерной, включающей явления разных (многих) порядков» [1, с. 99] являются наиболее перспективными для теории и практики изучения индивидуального поведения человека. Благодаря огромному пространству факторов, воздействующих на психику человека в разных условиях его жизнедеятельности, соотношения между ними в каждый конкретный момент складываются диалектично. В связи с этим встает вопрос о мере в соотношении различных причин, факторов и условий, а также выявлении на этой основе стабилизирующей детерминации, то есть такой комбинации внутренних и внешних детерминант, которая обеспечивает устойчивость Я, относительную автономность любой системы [1, с. 100].

Термин «детерминация», относимый в науках о природе и человеке к набору условий, факторов, причин, оказывающих определенное воздействие на процессы, проходящие внутри и во вне у человека, а также на формирование продуктов когнитивного плана, в психологии определяется понятиями внешняя и внутренняя детерминация. Еще более усложняет, но и организует задачу выбора в качестве детерминант саморегуляции как любого психического явления

развитие принципа полисистемности, который предлагается применять при анализе сложных многомерных и многокачественных психических явлений. При следовании этому принципу необходимо выделение системных детерминант (оснований), включая физические, биологические и социальные свойства человека, относящиеся к разным системам и уровням.

Б.Ф. Ломов предложил рассматривать детерминацию как некую систему с определенным набором компонентов. Их можно сформулировать следующим образом: 1) система детерминант включает разные их типы. Кроме причин, вызывающих эффекты (следствия), выделяются внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья, которые изменяют влияние причины и, соответственно, возникновение следствия; 2) причина – не отдельное событие, а их совокупность (ситуация), поэтому и следствие есть результат накопления информации, порождаемой ситуацией; их отношения носят временной характер; 3) все типы детерминант имеют разную функциональную направленность. Они могут ускорять, замедлять возникновение следствия; усиливать, ослаблять каузальную связь и т.п.; 4) внешние детерминанты имеют социальную природу, уровневую структуру; взаимодействуют с внутренними факторами; их отношения влияют на силу, активность, направленность действия причины; 5) внутренний фактор – «события или феномены, органически включенные в изучаемые явления, имманентно присущие им»; 6) «предпосылки (общие и специальные) – это своего рода «готовность или подготовленность к восприятию (не в психологическом смысле слова) действия причины и других детерминант». Они определяют успешность воздействия причины; 7) опосредующие звенья – вспомогательные средства, также косвенно влияющие на каузальную связь [4].

Рассмотрим действие этой системы применительно к феномену «саморегуляции» в соотношении различных причин, факторов и условий, а также выявлении на этой основе стабилизирующей детерминации психической саморегуляции состояний субъекта педагогической деятельности. В современной социальной психологии «фактор» часто рассматривается как родовое понятие по отношению к условиям, средствам и механизмам. Фактор – это то, что влияет, воздействует, без указания на характер и направленность воздействия. Условия развития, существования личности в данном контексте могут пониматься и как внешний фактор (например, семья, трудовой коллектив). Если же данные

феномены, принимаемые как условия, вызывают эффект, тогда они будут рассматриваться как причины. Так, система детерминант саморегуляции субъекта педагогической деятельности включает внешние и внутренние факторы. К внутренним факторам нами отнесены личностные конструкты – индивидуально-типологические характеристики, базовые личностные свойства, самосознание, эмоциональные состояния (профессиональный стресс, устойчивая тревожность), защитно-совладающее поведение. Внешние факторы представлены условиями профессиональной среды, системой социальной поддержки (профессиональной поддержкой и социальной интеграцией). Межсистемный анализ деятельности по саморегуляции психической деятельности во взаимодействии ее с профессиональной позволило нам в исследовании детерминант этого взаимодействия реализовать принципы субъектно-деятельностного (А. В. Брушлинский), полисистемного подходов (Н. В. Завалишина) и межсистемного анализа и выделить детерминанты, которые представляют собой системные основания саморегуляции состояния, и соотнести их с ее качественно разными детерминантами регуляторных систем деятельности и личности педагога как субъекта деятельности.

При исследовании индивидуальных проявлений саморегуляции, в свою очередь, встает проблема их личностных детерминант как своеобразных модуляторов индивидуальной активности субъекта по выдвиганию и организации достижения произвольно выбранных целей поведения. Рассмотрение предмета исследования – индивидуальных стилей саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности и их детерминации – требует дальнейшей верификации и уточнений в ходе эмпирического исследования. Для этого необходимо осуществление целого ряда мероприятий, которые позволят сформулировать соответствующее представление о нем. С этой целью были выделены общепсихологические принципы организации и стратегии данного исследования. Научно-практический анализ саморегуляции позволяет считать ее комплексной, междисциплинарной проблемой. Следовательно, ее продуктивное решение возможно исключительно в рамках системного подхода. Применительно к анализу системы саморегуляции в условиях профессиональной педагогической деятельности наибольшей объяснительной силой обладает принцип системности (Шадриков В.Д., 1978, 1982, 1994), который позволяет определить категориальное поле рассмотрения са-

морегуляции и архитектуру феномена [7]. Для адекватного представления об исследуемой системе саморегуляции необходимо использовать понятие метасистемного уровня организации. Метасистемный анализ саморегуляции поможет преодолеть те противоречия и несогласованность теоретического обобщения данного психического феномена, которые мы наблюдаем на всех уровнях: определение, исторические подходы, методические средства, категориальная и уровневая принадлежность и т.п. Второй принцип, лежащий в основании научного анализа психической саморегуляции – это принцип субъектной активности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.). На современном уровне научного знания постулат субъектности более психологичен. Третий принцип, вытекающий из исторического рассмотрения проблемы, – это принцип регулятивности (Б.Ф. Ломов, Г.С. Никифоров, В.А. Пономаренко, Д.Н. Завалишина, В.А. Барабанщиков, В.И. Моросанова, R.Lazarus, E. Erikson и др.). Для регуляции характерна самоорганизуемость за счет аккумуляции внутренних и внешних факторов. Стратегия развития определяется субъективным уровнем тревожности, степенью стрессогенности ситуации, динамическими характеристиками психики, моделями поведения, накопленными в личном опыте. Таким образом, в основе анализа саморегуляции должно лежать представление о компонентной структуре саморегуляции (Б.В. Зейгарник, Е.А. Климов, В.Л. Маришук, О.А. Конопкин, М. Arnold) [4]. К числу общеметодологических принципов, составляющих базу отечественной психологии, относятся: принцип детерминизма, единства сознания и деятельности, принцип развития.

Включенность саморегуляции в триаду «деятельность – личность – состояние» делает возможным ее рассмотрение как многоуровневой и динамической системы. В контексте нашего исследования данное положение означает, что субъектная саморегуляция может быть включена в различные подсистемы, связанные между собой отношениями иерархии, и одновременно может рассматриваться как самостоятельное образование, специфическое для педагогической системы. Системный подход делает возможным рассмотрение психической саморегуляции педагогов в системе «педагогическая деятельность – субъект – эмоциональное состояние».

В контексте предмета исследования эмпирическое изучение саморегуляции эмоциональных состояний должно строиться как в плане систе-

мы детерминант, так и в зависимости от специфики воздействия профессиональной (социономической и несоциономической) среды и деятельности (субъект-субъектной и субъект-объектной). Психолого-педагогические исследования подтверждают необходимость изучения стилевых особенностей саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной деятельности, позволяющих реализовывать наиболее интенсивное и глубокое обследование детерминации психической саморегуляции произвольной активности, но не дают ответ на ряд вопросов, связанных с концептуальными и практико-ориентированными аспектами этой проблемы. Степень сформированности индивидуальной саморегуляции, как показали многолетние научные и практические исследования, является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности, в том числе педагогической.

Таким образом, предлагаемая в нашем исследовании концептуальная модель саморегуляции эмоциональных состояний субъекта педагогической деятельности позволяет анализировать взаимодействие двух систем деятельности: профессиональной деятельности и деятельности по саморегуляции эмоциональных состояний, в соответствии с которой психическая саморегуляция рассматривается как специфическая деятельность субъекта, направленная на управление эмоциональным состоянием, необходимое для успешного выполнения профессиональной педагогической деятельности. С позиций системного подхода под системой саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности рассматриваем интегративное многокомпонентное образование, имеющее многоуровневую детерминацию. Многоуровневые отношения в индивидуальной системе саморегуляции, с одной стороны, интегрирует личностные и средовые переменные различного уровня, связывая инструментальное и содержательное, осознанное и малоосознаваемое в личностной сфере. С другой стороны, индивидуальная саморегуляция опосредствует влияние на деятельность личностных и профессионально-средовых детерминант, которые выполняют разные функциональные роли в целостном процессе регуляции состояний в профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экс-

- тремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М., 1984.
4. Ломов Б.Ф. Системность в психологии / под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. – М., 1996.
5. Психология профессионального здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2006.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
7. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

Гунзунова Бальжима Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ), докторант кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (г. Иркутск). E-mail: balzhimag@mail.ru.

Gunsunova Balzhima Anatolievna – candidate of psychological sciences, associate professor, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude), doctoral degree researcher, department of general and pedagogical psychology, East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk).

УДК 159.9

© В.С. Басюк

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются теоретико-методические проблемы исследования самосознания в психологии личности и возрастной психологии. Автор особо выделяет сложность самого предмета исследования, далее иррелевантные факторы, влияющие на самоописание, количественную и качественную вариативность результатов исследования. Дан широкий обзор современных зарубежных и отечественных подходов к исследованию самосознания.

Ключевые слова: самосознание, психология личности, возрастная психология, методические проблемы исследования самосознания.

V.S. Basyuk

METHODS OF RESEARCH THE SELF-CONSCIOUSNESS IN PERSONALITY PSYCHOLOGY AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The article deals with the theoretical and methodological problems of research of self-consciousness in personality psychology and developmental psychology. The author especially highlights the complexity of the subject of the study, the irrelevant factors influencing on self-description, quantitative and qualitative variability of results. There is a broad overview of current foreign and Russian approaches to the study of self-consciousness.

Keywords: self-consciousness, psychology of personality, developmental psychology, methodological problems in research of self-consciousness.

Методические проблемы исследования самосознания. Методами самоописания можно выделить знание о себе и оценку этого знания, но отделить знание от оценки крайне трудно, если вообще возможно. Среди иррелевантных факторов, влияющих на самоописание, рассматриваются социальная желательность описываемых черт, область самораскрытия, контекст всей процедуры, сама процедура и т.д. Проблема социальной желательности оказывается особенно острой в ситуации исследования я-концепции. Человек стремится культивировать социально

желательные качества, и это может являться истинной характеристикой я-концепции, но методически часто трудно отделить этот феномен от прямой фальсификации.

Самое достоверное в исследованиях самооценки – это то, что индивиды стремятся хорошо к себе относиться и поддерживать позитивную самооценку, переоценивать свои достоинства. Этот фактор определяет эффект «выше среднего» – большинство считает себя лучше среднего уровня в широком спектре аспектов [38]. С одной стороны, познавательные искаже-

ния связаны с такими личностными причинами, как низкий интеллектуальный уровень, отсутствие навыков интроспекции. С другой стороны, диссимуляция, достаточно часто обозначаемая как я-переоценка (Self-Enhancement), чаще свойственна индивидуалистичным культурам, таким как страны Европы и США [45]. Противоположная тенденция чаще наблюдается в коллективистских культурах, в частности азиатских. Эта особенность самооценки ставит определенные проблемы валидности при кросс-культурных исследованиях.

Культурные искажения зависят также от того, насколько культура влияет на «систему отсчета». В индивидуалистичных культурах суждения о своем Я в большей степени выносятся на основе личностных концепций о должном, в коллективистских – на основании социальных норм [46].

Следующая особенность диагностики самосознания, как указывали В.В. Столин и многие исследователи, заключается в том, что самосознание имеет уровневую структуру. Эта идея предполагает исследование самосознания на соответствующих уровнях. Другое дело в том, что под уровнями понимаются разные конструкты. Это может быть континуум уровней от глубинного самоощущения до вербализованных, концептуализированных представлений о себе, предложенный Е.С. Шильштейн [35]. Но чаще под уровнями понимаются уровни в виде физического, социального и личностного Я.

На уровне *биологического* индивида (организма) можно диагностировать я-образ организма, который отличается от «физического я» субъекта, обладающего также социальной природой. Например, это может быть самочувствие. В качестве возможного диагностического средства, вероятно, можно использовать САН (методика «самочувствие, активность, настроение») – разновидность опросников состояний и настроений [6].

На уровне *социального индивида* активность подчинена потребности в принадлежности человека к общности, к признанию этой общностью. Я-образ на этом уровне характеризуется системой социальных идентичностей: половой, возрастной, этнической, социально-ролевой и т.д. Н.Л. Иванова привела схему категоризации Дж. Тернера, согласно которой суперординатный высший уровень – определение себя как части широкой, подчиняющей практически все известные группы, общности [8]; промежуточный (средний) – определение себя в терминах групповой принадлежности, например профессиональной; субординатный, подчиненный – опре-

деление себя в индивидуальных, личностных качествах как уникального индивида. Хотя этот уровень может рассматриваться уже как личностная идентичность. Практически так же предложила анализировать идентичность индивида Т.С. Баранова – с трех точек зрения: место в отношениях с другими людьми (здесь используются понятия социальной структуры и социальных ролей); качества, которыми индивид наделяет себя (компетентность, привлекательность, интеллект); самооценки (хороший – плохой и т.д.) [4].

На уровне *личности* активность вызывается потребностью в самореализации – в труде, спорте, личной жизни и т.д. Основой самоотношения становится собственное Я, собственные черты, которые оцениваются не с точки зрения социальной желательности, а как условия самореализации. По мнению Е.В. Черепановой, продуктом самопознания на этом уровне самосознания является Я рефлексивное, саморегуляция на этом уровне состоит в сознательном и ответственном выборе личностью поступка [34]. При этом самооценка на уровне социальном часто мешает формированию рефлексивного уровня.

Методы диагностики самосознания. В.В. Столин указывал, что в диагностике самосознания используется несколько классов методик [31]. Это стандартизированные самоотчеты, свободные самоописания с последующим контент-анализом, идеографические методики (типа репертуарных решеток), проективные техники.

Стандартизированные самоотчеты. *Шкала я-концепции* Теннеси – опросник для подростков и взрослых. С его помощью можно выявить глобальное самоотношение и специфические формы отношения к своему телу, к себе как моральному субъекту, как к члену семьи и т.д. *Шкала самоуважения* Розенберга оценивает глобальное самоотношение (хотя иногда называется шкалой самооценки, что предполагает оценку своих достоинств в узкой области или отношении). Примеры вопросов: «мне кажется, что у меня есть ряд хороших качеств», «в целом я удовлетворен собой». Описано использование этой методики в кросскультурном исследовании. Методика представлена в виде биполярной шкалы самооценки (всего 9 вопросов), в которой было две шкалы – позитивной и негативной самооценки [41]. Позитивный образ описывался утверждениями типа: «я чувствую себя достойным человеком, по меньшей мере не хуже других». Негативный образ включал в себя утверждения: «я чувствую, что мне особенно нечем гордиться», «временами я ясно чувствую, что никому не нужен». Шкала *самопринятия* (self-acceptance;

концепция, близкая скорее к общему самоуважению, чем к частной самооценке) включена в опросник Рифф (на диагностику психологического благополучия) [47]. Примеры вопросов (всего три вопроса): «когда я смотрю на прожитую жизнь, я доволен тем, как она сложилась», «мне нравится большинство аспектов моей личности». Фактически вопросы дублируют шкалу самоуважения Розенберга.

Оценка самооознания – диагностика склонности к рефлексии – предлагает десять вопросов со стандартной шкалой от «совершенно для меня нехарактерно» до «это как раз моя характерная черта» [1]. Примеры вопросов: «я всегда пытаюсь понять себя», «я постоянно проверяю мотивы своих поступков», «я обращаю внимание на изменения в своем настроении». Диагностика рефлексивности предлагалась А.В. Карповым [10]. В разработанном автором опроснике 27 вопросов, которые предлагается оценить по шкале от «абсолютно неверно» до «совершенно верно». Примеры вопросов: «Я часто ставлю себя на место другого человека», «бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог». Предполагается, что рефлексивность может быть ситуативной (непосредственной), ретроспективной (анализ происшедших событий), перспективной (прогностической).

Методика диагностики самосознания А. Фенигстайна, М.Ф. Шайера и А.Х. Басса была переведена и адаптирована В.В. Знаковым. Она представляет собой опросник из 23 вопросов со стандартной шкалой от 0 – «совершенно для меня нехарактерно» до 4 – «очень характерно». Примеры вопросов шкалы личного самосознания: «Я всегда стараюсь понять себя», «я осознаю ход своих мыслей, когда решаю какую-нибудь проблему». Также используются шкалы социального самосознания и социальной тревожности.

Похожа по названию *шкала самооознания* (self-construal scale, что в переводе ближе к шкале самообъяснения), в которой содержится 24 вопроса [42]. Сам конструкт в целом интерпретируется как чувство Я в отношениях с другими, в котором содержится шесть факторов, однако «рефлексивных» вопросов практически нет. Примеры вопросов: «мне нравится быть особенным и во многом отличаться от других», «я поступаю по-своему, независимо от чужого мнения», «я считаю, что моя судьба связана с судьбой тех, кто вокруг меня».

Методика диагностики *доминирующей личностной направленности* подростка И.Д. Егорычевой состоит из 40 вопросов, дает возможность

выделить четыре типа личностной направленности с преимущественно положительным или отрицательным отношением к самому себе (Я) и другим. При положительном отношении к себе человек осознает как свои достоинства, так и недостатки, но принимает себя, как есть. Вполне удовлетворен своим местом в коллективе, своим делом и т.д. Это так называемые гуманистическая и эгоцентрическая направленности личности. При отрицательном отношении к себе – в социоцентрической и негативистической направленности – личность не принимает себя, недоволен своим местом и делом, не верит в свои силы, пессимистически оценивает прошлое и будущее.

Шкала я-концепции для детей предназначена для испытуемых 12–16 лет, предложена Е. Пирс, Д. Харрис, адаптирована А.М. Прихожан в 2002 г. [28]. Предлагается оценить как верные или неверные высказывания о поведении и чувствах человека. Например, «мне трудно приобретать друзей». По 90 вопросам оценивается общий уровень самоотношения, отдельные факторы, среди них самооценка поведения, интеллекта, внешности, умения общаться, уверенности в себе (всего девять факторов).

В методике *16-PF* (шестнадцатифакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла) несколько факторов направлены на диагностику самосознания [17]. Так, фактор **С**, интерпретируемый как «сила я», описывает эмоциональный контроль, степень осознания своих качеств, умение управлять эмоциями и настроением. Фактор **Г**, трактуемый как «сила сверх-я», напоминает предыдущий фактор, но в большей степени описывает моральные и волевые качества человека. Фактор **Q₃**, называемый «контролем желаний», характеризует произвольность и осознанность поведения, в отличие от фактора **С**, и большую чувствительность к социальному одобрению и самооценкам, чем оценки «силы сверх-я». Оценки по фактору также описывают организованность, контроль эмоций и поведения, осознание социальных требований.

Для диагностики самоотношения С.Р. Пантлеевым была разработана многофакторная методика [25]. Первый фактор, который обозначен как чувство конфликтности собственного Я, включает такие дескрипторы, как «порой мне кажется, что я какой-то странный», «что-то мешает мне понять себя по-настоящему». Шкала (фактор) «внутренняя честность» включает вопросы типа: «иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть». Третий фактор включает в себя идею ригидности по отношению к собственному Я, нежелание изменяться даже в луч-

шую сторону. Примеры дескрипторов: «я бы хотел оставаться таким, какой я есть», «мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает». Наконец, В.В. Столин предложил многофакторный *опросник самооотношения* [33]. Он позволяет выявить три уровня самооотношения: глобальное самооотношение; самооотношение, дифференцирующееся по самоуважению, самоинтересу; уровень готовности к конкретным действиям по отношению к своему «Я». Примеры вопросов: «в целом меня устраивает то, какой я есть», «иногда я сам себя плохо понимаю».

Диагностика идентичности. Опросник для диагностики ведущей идентичности (*Aspects of Identity Questionnaire*) состоит из трех шкал: личностной, социальной и коллективной [39]. Предлагается оценить ряд пунктов по шкале от 1 до 7 (1 – это совершенно неважно для ощущения того, кто я есть; 7 – очень важно для ощущения того, кто я). Личностная идентичность подчеркивает важность собственных мыслей и чувств (10 вопросов), диагностируется такими дескрипторами, как «мои мечты и образы», «личностные цели и надежды на будущее», «эмоции и чувства». Социальная идентичность подчеркивает важность социальных ролей и отношений (7 вопросов), состоит из таких дескрипторов, как «мое поведение, как я веду себя с другими», «моя репутация, что другие думают обо мне». Коллективная идентичность подчеркивает важность принадлежности к таким группам, как религиозные, национальные или этнические (7 вопросов); «мое этническое происхождение», «моя религия».

Для диагностики *воспринимаемой угрозы* (для Я) предлагается опросник из 24 утверждений, которые образуют две шкалы: первая описывает страх отвержения значимыми другими, вторая – страх вторжения, контроля со стороны значимых других [40]. В первом концепте для чувства существования собственного Я необходимы безопасные отношения с другими, во втором для самосохранения Я необходима дистанция. Первую шкалу представляют вопросы типа: «безопасные отношения помогают мне чувствовать, что я жив», «когда я один, у меня странное чувство собственной нереальности». Примеры второй шкалы: «я как будто задыхаюсь, когда кто-то слишком близко», «я не выношу, когда на меня смотрят».

Для диагностики отдельных аспектов (звеньев) в структуре Я используются специальные узконаправленные методики. Так, Г.В. Ложкин и А.Ю. Рождественский предложили опросник саморефлексии телесного потенциала (ОСТП). В окончательном варианте он содержит 23 пункта,

которые относятся к трем факторам [15]. Дескрипторы биполярны, предлагается выбрать из двух оппозиций и оценить степень согласия. Например, выбрать из пары: «Я иногда раздражаюсь и злюсь на свое тело» – «Я никогда не раздражаюсь и не злюсь на свое тело»; «У меня достаточно других забот, чем думать о своем теле» – «При всем множестве забот я никогда не забываю о своем теле».

Нестандартизированные самоотчеты. Наиболее известной методикой этой группы является, вероятно, *тест двадцати утверждений на самооотношение*. Поскольку он использовался в представленном исследовании, он подробно описан ниже. Вероятно, вариантом этого подхода может считаться методика, в которой испытуемому предлагает ответить письменно или устно на вопрос «Расскажите о себе» [43]. На ответ дается от пяти до семи минут. Гораздо более развернутая анкета использовалась Е.С. Шильштейн [35]. В частности, предлагалось (в свободной форме) назвать присущие себе качества. Затем оценить их: «что в себе не нравится, что хотелось бы изменить». Предлагалось определить жизненные цели, роли, свойственные по жизни, характерные виды деятельности, в том числе и значимые. Респондентов просили описать наиболее характерные эмоциональные состояния и те, которые наиболее значимы, дать образ собственной жизни в целом.

Относительно стандартизованную процедуру предложил Д. Мур (D. Moore), которая предлагает ранжировать характеристики (всего 9) [44]. При этом приписывать ранг нужно только тем, которые имеют значение, остальным ранг (оценку) ставить не предлагается. Среди характеристик личностной и социальной идентичности – профессия, место проживания, политические взгляды, этничность, религиозность, пол и т.д.

Вариант методики, в котором характеристики нужно не ранжировать, а сортировать, описал К.Р. Роджерс [30]. Эта так называемая Q-методика. Из записей бесед и других источников был получен большой набор утверждений, описывающих свое Я. Например, «я – покорный человек», «я – привлекательная личность». Сто такого рода утверждений просили рассортировать на девять приблизительно равных частей, начиная с тех, которые наиболее полно соответствуют представлениям о себе, заканчивая наименее характерными. Одновременно просят рассортировать карточки, чтобы представить свое я-идеальное. Впоследствии определяются коэффициенты корреляции между этими данными.

Хотя математически процедура очень близка ранжированию.

Методом сортировки предлагается исследовать так называемую сложность концепции Я (self-complexity) [48]. Для этого испытуемым дают 40 черт характера (из методики «Большой пятерки», хотя это не столь принципиально), которые надо разложить на неограниченное количество групп, возможно отнесение некоторых черт к разным группам. Каждую группу надо назвать. Чем больше сформировано групп, и чем меньше отнесений одних черт в разные группы, тем более сложной и дифференцированной является концепция Я. В сходном исследовании сортировки признаков (всего 70 черт, как положительных, так и отрицательных) показано, что концепция Я характеризуется двумя измерениями – позитивной и негативной, и сложность этих измерений относительно независима друг от друга [49].

Респондентам в исследовании Е.Н. Даниловой и В.А. Ядова была предоставлена возможность соотнести себя с некоторыми «группами» [7]. Формулировка вопроса: «Как часто вы ощущаете близость с разными группами людей, с теми, о ком вы могли бы сказать «это – мы»? Шкала для ответа: «часто», «иногда», «фактически никогда». Набор групп (общностей) был составлен исходя из некоторых предварительных гипотез о возможных направлениях и сдвигах в идентификационных процессах. В частности (приводятся основные), это такие группы, как семья, близкие, друзья; товарищи по работе; люди своего поколения; люди той же национальности; люди той же профессии; разделяющие те же верования и взгляды на жизнь; живущие в том же городе; люди того же достатка.

Однако, по данным Т.С. Барановой, необходимо учитывать *принципиальное различие идентификации и оценки* [3]. Идентификация не предполагает высокие результаты по оценочным шкалам. Иногда наблюдается высокая идентификация с объектом, эмоционально воспринимаемым далеко не как самый лучший. Например, у рабочих самый сильный объект идентификации – «люди моей национальности» – занимает лишь 9-е место по эмоциональной привлекательности. Все группы респондентов показали довольно низкие эмоциональные оценки людей одной с ними профессии при достаточно высокой идентификации с ними. Таким образом, высокий положительный настрой на какой-либо объект не подразумевает идентификацию с ним, и, наоборот, идентификация не всегда сопровождается сильными положительными эмоциями.

Более стандартизированные варианты этой методики часто позволяют определить не только идентичность, но и ее знак (прежде всего позитивный), предлагают выбор нескольких альтернатив из стандартного набора. Иногда это вопрос: «Что из перечисленного прибавляет вам уважения к себе, кем осознаете себя с гордостью?» [12]. В закрытие вопроса включается 21 альтернатива: отцом (матерью) своих детей; сыном (дочерью) своих родителей; хозяином в своем доме; хозяином на своей земле; жителем своего города, села, района; сыном (дочерью) своего народа; специалистом в своем деле; верующим человеком.

В.В. Нуркова предложила метод так называемой *направленной автобиографии* [24]. Предполагается, что система автобиографической памяти имеет личностную и социальную ценность, определяя Я субъекта. Она дает возможность проследить динамику отдельных составляющих я-концепции. Диагностическими заданиями являются ответы на вопросы типа: Как Вы можете описать свое физическое самочувствие в детстве, молодости, зрелом возрасте? Вы – привлекательный – безобразный; грациозный – неуклюжий? (история телесного образа). Когда Вы начали осознавать, что Вы девочка (мальчик)? (половая идентичность). Фактически идентичную точку зрения на роль автобиографической памяти привела Е.В. Якимова [37]. Согласно одной из точек зрения (так называемой конструкционистской психологии), Я интерпретируется как «сфера публичного дискурса; индивид проживает свое Я в режиме повествования. В европейской культуре представление своего Я (как публичное, так и саморефлективное) вообще непременно приобретает форму истории или рассказа о событиях жизни и своих отношениях с другими.

Идеографические методы. Они не нашли большого применения в диагностике самосознания, вероятно, из-за большой трудоемкости исследования и из-за качественной вариативности результата, которая практически не позволяет проводить количественные исследования. Данный методический подход использовался, например, в исследовании Н.Л. Ивановой [9]. В качестве списка элементов были представлены различные по широте идентификационные характеристики: студент, друг, иностранец, гражданин, коллега и т.д., всего двадцать. Элементы предъявлялись в виде триад, нужно было выбрать два близких элемента и отметить, чем они похожи и чем отличны от третьего. Процедура повторяется десять раз. Таким образом, на основе дальнейшего кластерного анализа и опреде-

ления уровня сходства и различия каждой пары признаков выявляются субъективные признаки идентификационных характеристик.

В исследовании самосознания Е.Ю. Коржова предложила сравнивать элементы: «Я сейчас»; Я гипотетическое (каким я, по-видимому, стану); Я идеальное (каким бы я хотел быть); Я в прошлом (каким я был раньше) [14]. Но дескрипторы, описывающие эти элементы, задаются заранее. Это в данном случае качества межличностного общения (добрый, нахальный и т.д.), деловые качества (упорный), индивидуально-характерологические особенности (мечтательный, тревожный). Хотя такого рода заданные конструкты (категории описания, дескрипторы) являются отходом от идеи личностных конструктов, в которых они заданы самим испытуемым. С другой стороны, это позволяет проводить сравнительные исследования. С помощью данной техники может исследоваться взаимосвязь актуального, прошлого и будущего я-образов, степень идентификации с каждой из ролевых позиций, взаимосвязь ролевых позиций в индивидуальном сознании. При внесении в элементы ролевых позиций возможно оценить степень идентификации с ними, степень дифференциации восприятия себя и других.

Психосемантическим методом «множественной идентификации» возможно исследование стереотипов и близости Я к заданным ролевым позициям. Так, В.Ф. Петренко, используя в качестве элементов ролевые позиции, такие как «идеал», «типичная женщина», и этнические обозначения («русская», «эстонка»), получил расположение элементов в семантическом пространстве поступков, которые выступали в качестве заданных конструктов [26]. Фактически это позволяет диагностировать автостереотипы и гетеростереотипы. Преимущество данного метода в том, что он позволяет выделить скрытые и неочевидные связи между конструктами. С другой стороны, метод также позволяет выделить иногда неосознаваемое отношение к элементам (в частности к своему Я).

Тест двадцати утверждений на самооценку. Общее описание. Наиболее известной нестандартизированной методикой является, вероятно, *тест двадцати утверждений на самооценку* (Twenty statements self attitude test, или TST), разработанный М. Куном и Т. Макпартлендом в 1954 г. Аутентичный тест двадцати ответов представляет собой относительно неструктурированную процедуру [21]. Респондентам выдается лист бумаги с 20 пронумерованными линиями «Кто я?» и инструкция типового содержания: «В расположенных ниже два-

дцати графах напишите, пожалуйста, двадцать различных ответов на простой вопрос «Кто я?». Отвечайте так, как если бы вы отвечали самому себе, а не кому-то другому. Пишите свои ответы в том порядке, в каком они приходят вам в голову. Не заботьтесь о логике и важности ответов. Записывайте их достаточно быстро». Время тестирования составляет 12 минут.

Предполагается, исходя из теории символического интеракционизма, что субъективное представление человека о своем Я (я-концепция) есть множественная структура личностных значений, которые активно осознаются индивидом и могут быть выражены вербально. Предполагается, что я-концепция формируется при принятии точки зрения значимых других о себе, что я-концепция является основой поведенческого выбора; следовательно, тест дает возможность опосредованно судить о социальном поведении испытуемых.

Первоначально данная методика была ориентирована на изучение социального Я, складывающееся во взаимодействии с другими. Однако оказалось, что не все получаемые ответы позволяют описать Я как социальный объект, более того – не все ответы вообще имеют объективированный характер. Первые опыты применения методики показали, что она дает некоторое представление и о «я как процессе», то есть о другой – чувствующей, размышляющей, оценивающей и интерпретирующей части Я, которая в принципе и делает субъективно возможным существование осознанной я-концепции. В то же время «я как процесс» само по себе является элементом личностной идентичности, который значительно больше, чем «я как объект», абстрагирован от других – от социальной структуры и социального опыта. На разницу между двумя типами ответов на тест обращает внимание и в его русскоязычных описаниях. Так, например, указывается, что к первому типу относятся ответы, описывающие социальные статусы, роли и принадлежность к группам, тогда как ко второму – ответы, относящиеся к индивидуальным характеристикам.

Опыт применения теста в России показывает некоторые сложности. Прежде всего, среднее число ответов на тест в его аутентичном варианте составляет 17 из 20 возможных. В московском исследовании среднее число ответов по всему массиву составило всего 6,468, причем двое респондентов не написали ни одного ответа и только двое написали по 20 [22]. Таким образом, в своем модифицированном варианте тест практически не отвечает своему названию «Тест 20».

Исходно предлагалось использовать при работе с тестом четыре основные категории классификации – А, В, С и D, первые две из которых включают так называемые «объективные» самоопределения, в то время как две последние – «субъективные». Ответы категории А представляют индивида преимущественно как физический объект (я – человек; я – женщина). Ответы категории В определяют индивида преимущественно как социальный объект, с точки зрения его ролей в группах взаимодействия, а также статусов и позиций в обществе. Эта категория ответов предполагает наличие более или менее структурированной социальной ситуации (я – член общества, я – студент, я – жена). Категория С включает субъективные определения, которые тем не менее связаны с социально релевантными характеристиками поведения (я – никому не нужный человек, я – пессимист, я – счастливчик). К категории D относятся те субъективные самоопределения, которые иррелевантны по отношению к социальному поведению; сюда также относятся ответы, иррелевантные к поставленной тестом задаче самоидентификации (я живу для того, чтобы завтра сдохнуть).

Безусловно, ответы типа «я – человек» или «я – женщина» могут подразумевать определенные социальные референции, однако поскольку тест не позволяет их выделить, ответы традиционно относят к категории А. В то же время ответы типа «просто человек» или «просто женщина» можно с уверенностью отнести к категории С, так как они содержат элемент оценки. Разница в категоризации ответов «я – меломан» и «я люблю музыку» основывается на различии в форме ответа – в первом случае форма ролевая, во втором – скорее характерологическая. Форма ответа здесь имеет принципиальное значение.

В ходе опроса один и тот же испытуемый может давать ответы, относящиеся к различным категориям классификации. Категория, к которой относится анкета в целом, определяется по большинству ответов определенного типа. Так, если ответов типа С хотя бы на один больше, чем ответов типа В, тип личностной установки данного респондента подпадает под категорию С.

Суммируя вышесказанное, можно описать значения каждого типа личностной установки следующим образом:

А – физическое Я (Я как объект во времени и пространстве, не предполагающий структурированной ситуации поведения или отношения к другим);

В – социальное Я (Я как объект в социальном мире, вовлеченный в структурированные ситуа-

ции взаимодействия и связанный с другими посредством норм, прав и обязанностей, обусловленных той или иной ролью);

С – рефлексивное Я (Я как объект собственной рефлексии: Я с точки зрения индивидуального стиля поведения, а не ситуации поведения; Я с точки зрения социально распознаваемых особенностей характера и психологии, настроений и переживаний);

D – трансцендентальное Я (Я как субъект рефлексии, абстрагированной от любой конкретной социальной ситуации и от конкретных других).

Что касается соотношения выявленной типологии с поведением, то ряд экспериментов показал, что преобладание ответов типа А обычно связано с «детской», слабо социализированной формой поведения, типа В – с наиболее эффективным и адекватным воплощением социальных ролей; преобладание ответов типа С соответствует более свободной, варибельной, неструктурированной форме поведения, чем это характерно для типов А и В. Типу D соответствует поведение настолько свободное и даже экстравагантное, что оно зачастую нарушает установленные нормы и правила поведения. Хотя многочисленные исследования выявили, что анкеты типы А и D составляют обычно незначительную часть всего массива.

Описывая данный способ обработки данных, Е.Я. Назарчук указывала, что именно А-В-С-D протокол, не применявшийся в отечественной психодиагностической практике, способен преодолеть проблемы кодировки, возникающие при применении обычного контент-анализа [23]. Необходимо только иметь в виду, что эти проблемы снимаются при одном условии: если не ставится задача выявления полной структуры социальных идентичностей или описания психологического профиля личности, а ставится задача выявить тип я-концепции (в более широком смысле – вообще тип личностной идентичности). При этом исследователь ориентируется преимущественно на способ формальной вербализации ответа: дается ли она в объективных или субъективных категориях, предполагает ли наличие социального контекста, насколько абстрактна формулировка и т.п.

Обычно считается, что порядок названия категорий соответствует выраженности и значимости соответствующего признака, однако это не является доказанным [6]. Возможно влияние стереотипов, защитных механизмов и т.д. Также показано, что частота упоминания расы и национальности зависит от этнической однородности общества, к которому принадле-

жит испытуемый. Соответственно, диагностическое использование теста затрудняется отсутствием социокультурных нормативных показателей, также отсутствуют данные о валидности и надежности. Не решены теоретические и методические проблемы кодирования ответов.

Ограничением этого метода, по мнению В.В. Столина, является и то, что субъект с низкими лингвистическими способностями и навыками самоописания оказывается в худшем положении по сравнению с человеком с богатой лексикой [32]. С другой стороны, всякий контент-анализ ограничивает возможность учета индивидуального своеобразия испытуемого путем наложения готовой системы категорий, тем самым приближая результаты к данным стандартизированных методик.

Тест двадцати утверждений. Варианты проведения и интерпретации.

В конкретных эмпирических исследованиях можно встретить более дробную детализацию категорий, в основном касающуюся социальной ее ипостаси и имеющую в качестве основания для своего выделения те или иные виды социализации. Так, речь может идти о формировании полоролевой, профессиональной, этнической, религиозной идентичности личности.

В использованном варианте методики Т.З. Козловой была несколько изменена инструкция:

«На данной странице вы видите 20 пронумерованных пустых линейек. Будьте добры написать на каждой из них ответ на простой вопрос: «Кто я в обществе?» Напишите просто 20 различных существительных (можно существительные с прилагательными, например «хороший человек»). Отвечайте так, как будто вы отвечаете самому себе, а не кому-то другому. Располагайте ответы в том порядке, в котором они приходят вам в голову. Не заботьтесь об их логичности. Пишите быстро, поскольку ваше время ограничено». Респонденту предлагался один лист с 20 пронумерованными линейками и справа 6 граф для кодирования информации. Респондент должен был также ответить на вопросы о его образовании, душевом доходе, семейном положении, виде предприятия, на котором он работает, роде занятий [13].

При этом Т.З. Козлова указала, что самую большую сложность вызывает кодирование ответов. Оно осуществлялось согласно подробной классификации, но очень тонки грани между классом «я сам» и «я в группе». Классификация *персональных идентификаций* включала: внешние данные; здоровье; уровень материального благосостояния; образование; профессию; интересы; нравственные качества; уровень само-

оценки («я – маленький человек»). *Социогрупповая идентификация* включала: семейное положение (отец, муж); родство (брат, сын); этническую принадлежность; идентификацию с людьми своей страны (например россиянин); идентификацию с человечеством (я – человек); идентификацию с Родиной (я – патриот); должность. Всего по каждой идентификации было выделено и использовалось по 23 категории.

Ниже приводятся предложенные автором классификации ответов. Каждая группа имеет собственную нумерацию и сквозную (от 1 до 46 номинаций). Это сделано для удобства кодификации и анализа данных.

Классификация 1
КЛАССИФИКАЦИЯ ОТВЕТОВ ПО ТЕСТУ «КТО Я?» (КРИТЕРИЙ – «ЛИЧНОСТНЫЕ, Т.Е. ПЕРСОНАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА»)

- I. «Я сам»
 - 1) Внешние данные
 - 2) Демографические признаки
 - 3) Здоровье
 - 4) Уровень материального благосостояния
 - 5) Образование
 - 6) Профессия
 - 7) Интересы
 - 8) Нравственные качества
 - 9) Этические качества
 - 10) Темперамент
 - 11) Черты характера
 - 12) Политические взгляды
 - 13) Не могу сказать «это — мы», я чувствую себя одиноким
 - 14) У меня нет нужды чувствовать себя частью какого-то «мы». Я живу сам по себе
 - 15) Способности
 - 16) Психические особенности (мазохист, пессимист)
 - 17) Стиль жизни (мало сплю, устал, много ем)
 - 18) Знак зодиака
 - 19) Особенности мироощущения (эстет, философ, мечтатель, любимый цвет, несчастный)
 - 20) Отношение к женщинам (сердцеед)
 - 21) Отношение к спиртному
 - 22) Уровень самооценки («Я – маленький человек»)
 - 23) Элементы в структуре поведения (пассажир).

Для более обобщенного анализа этой информации выделенные характеристики объединены:

1. Физические характеристики:

- Внешние данные
- Демографический статус
- Здоровье
- Темперамент
- 2. Психические свойства:
 - Способности
 - Психические особенности
- 3. Социопсихологические черты, обусловленные социальным контекстом:
 - Нравственные качества
 - Этические качества
 - Черты характера
 - Не могу сказать: «Это — мы, я чувствую себя одиноким»
 - Отношение к женщинам
 - Отношение к спиртному
 - Элементы в структуре поведения
- 4. Мироззренческие черты:
 - Интересы
 - Политические взгляды
 - Особенности мироощущения
- 5. Локус-контроль:
 - «У меня нет нужды чувствовать себя частью какого-то «мы». Я живу сам по себе»
 - Уровень самооценки
- 6. Социостатусные характеристики и особенности стиля жизни:
 - Уровень материального благосостояния
 - Образование
 - Профессия
 - Стил жизни
- 7. Знак зодиака.

Классификация 2

КЛАССИФИКАЦИЯ ОТВЕТОВ (ПО ТЕСТУ «КТО Я?» КРИТЕРИЙ – «СОЦИОГРУППОВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ»)

II. «Я в группе»

- 24 (1) Семейное положение (отец, муж)
- 25 (2) Родство (брат, сын)
- 26 (3) Этническая принадлежность
- 27 (4) Идентификация с людьми своей страны (например, россиянин)
- 28 (5) Идентификация с человечеством (я – человек)
- 29 (6) Идентификация с родиной (я – патриот)
- 30 (7) Должность
- 31 (8) Оценка себя как работника
- 32 (9) Идентификация с товарищами по работе
- 33 (10) Отношение к работе
- 34 (11) Идентификация с людьми по месту жительства
- 35 (12) Идентификация с людьми с высоким общественным положением

- 36 (13) Идентификация с людьми, имеющими высокий материальный достаток
 - 37 (14) Идентификация с неформальными группами (с хорошим обществ вом, с хорошей, компанией)
 - 38 (15) Идентификация со своим домом
 - 39 (16) Идентификация по религиозной принадлежности (вере)
 - 40 (17) Идентификация со своими друзьями
 - 41 (18) Принадлежность к политическим партиям
 - 42 (19) Суждение: «Уверен, что от моих действий мало что зависит, главное, как повезет»
 - 43 (20) Идентификация с участниками официальных общественных акций (избиратель, донор)
 - 44 (21) Идентификация с представителями нового слоя в социальной структуре общества (я — капиталист)
 - 45 (22) Негативное отношение к коммерческой деятельности (т.е. отрицание рыночного общества)
 - 46 (23) Участие в формальных общественных образованиях («я — воин»)
- Для более обобщенного анализа этой информации выделенные характеристики объединены:
- 8 (1) Семья
 - Семейное положение
 - Родство
 - 9 (2) Крупные общности
 - Этническая принадлежность
 - Идентификация с людьми своей страны
 - Идентификация с человечеством
 - Идентификация с родиной
 - Идентификация по религиозной принадлежности (вера)
 - 10 (3) Работа
 - Должность
 - Оценка как работника
 - Идентификация с коллегами
 - 11 (4) Люди с высоким достатком и высоким общественным положением
 - Идентификация с людьми с высоким общественным положением
 - Идентификация с людьми, имеющими высокий материальный достаток
 - Идентификация с неформальными группами (с «хорошей компанией»)
 - 12 (5) Первичные неформальные группы
 - Идентификация с людьми по месту жительства
 - Идентификация со своим домом
 - Идентификация со своими друзьями

13 (6) По политическим и идеологическим ориентациям

- Принадлежность к политическим партиям
- Негативное отношение к коммерческой деятельности (т.е. отрицание рыночного общества)

14 (7) По признакам поведенческих стратегий

- «Уверен, что от моих действий мало что зависит, главное, как повезет» (локус-контроль)

- Идентификация с участниками официальных общественных акций

- Идентификация с представителями «нового слоя» в обществе

- Участие в формальных общественных образованиях («я — воин»).

В сходном исследовании Ю.Л. Качанов и Н.А. Шматко выделили двенадцать категоризаций: личностные качества, семейные роли, профессия, принадлежность к социальным общностям, членство и роли в малых группах, роли в политической структуре, идеологические самоопределения, склонности и формы активности, стиль интерперсонального общения, компетентность, физическое «Я», самоопределения [11].

В исследовании Т.Л. Мироновой методом исследования «актуального я» выступил личный, индивидуальный устный опрос с постановкой открытого вопроса, предполагающего свободные высказывания о себе как субъекте профессиональной деятельности: какой я есть в профессиональной деятельности. При обработке текстов самохарактеристик использован алгоритм, предложенный Б.А. Еремеевым. Выявление психологической структуры текста предполагало отбор знаменательных слов: существительных, глаголов, наречий, прилагательных. Учитывался сам факт появления слова в тексте [17].

Другие авторы используют иную систему кодирования ответов [27]. Респондентам предлагалось в свободной форме ответить на два вопроса: «В обществе есть разные группы людей. Скажите, пожалуйста, к какой группе вы относите себя?» и «Часто несколькими словами можно описать человека. Представьте, что вам нужно кратко описать себя. Кто вы?».

К социальной самоидентификации относят: семейные идентификации – соотнесение с семейными ролями (например, «жена», «имеющая двоих детей»); социальное положение (рабочий, пенсионер); профессию («инженер», «учащийся» и т.д.); положение на служебной лестнице («начальник цеха», «рабочий»); экономический статус: отнесение себя к той или иной доходной группе, описание своего материального положения («малоимущий», «вполне обеспеченный»);

занятость (безработный); гражданство и социокультурная (этнонациональная) идентичность (например, «россиянин», «русский», «советский»); место проживания («сельский», «сибиряк»). Другие аскриптивные характеристики – возраст, пол, здоровье, внешние данные.

В идентификация Я личностного выделены следующие категории: кредо – высказывания относительно своей жизненной позиции («пессимист», «человек дела»); политические убеждения («демократ»); стремления («хочу заработать много денег», «хочу, чтобы была интересная работа»); личностные характеристики (добрый, честный, трудолюбивый, умный, общительный и т.п.); пристрастия – имеются в виду разного рода «люблю...» (читать, спать, природу, животных), а также хобби, любимые занятия; судьба – характеристики фатальных представлений о себе и своей жизни («неудачник», «я невезучий», «никому не нужный», «нищий»). Кроме того, идентификация с прошлым (например, «фронтовик», «бывший рабочий»); тип темперамента – приписанные клише типа «холерик», «флегматик»; знаки зодиака и ряд других идентификаций. Возможна «философия»: размышления о том, на какие группы делится общество, какими должны быть люди и т.п. Сюда же относились метафорические самоописания (например, «я – граната, которая лежит, пока ее не дернут за кольцо»). Отдельно рассматриваются самоописания в терминах «я – простой человек». Наконец, выделяется неопределенная или несформированная идентификация – отказ от ответа (например, «не могу ответить», «не знаю», «о себе трудно сказать»).

Категоризация по уровню сформированности. В рамках данного исследования особенно интересен подход, при котором для выделения различных видов идентичности берется общий уровень ее сформированности. В анализе С.А. Баклушинского и Е.П. Белинской работы американского исследователя Ж. Марсиа (1960) относительно психологических новообразований юношеского возраста и ставящих своей задачей некоторую операционализацию теоретических конструкций Э. Эриксона дано описание четырех видов идентичности [2].

В подростковом возрасте выделяется, во-первых, «реализованная идентичность», характеризующаяся тем, что подросток перешел критический период, отошел от родительских установок и оценивает свои будущие выборы и решения, исходя из собственных представлений. Он эмоционально включен в процессы профессионального, идеологического и сексуального самоопределения, которые Ж. Марсиа считал

основными «линиями» формирования идентичности.

Во-вторых, на основании ряда эмпирических исследований был выделен «мораторий» как наиболее критический период в формировании подростковой идентичности. Основным его содержанием является активная конфронтация взрослеющего человека с предлагаемым ему обществом спектром возможностей. Требования к жизни у такого подростка смутны и противоречивы, его, как говорится, бросает из крайности в крайность, и это характерно не только для его социального поведения, но и для его я-представлений.

В качестве третьего вида подростковой идентичности Ж. Марсиа выделил «диффузию», характеризующуюся практическим отсутствием у подростка предпочтения каких-либо половых, идеологических и профессиональных моделей поведения. Проблемы выбора его еще не волнуют, он еще не осознал себя в качестве автора собственной судьбы.

Наконец, в-четвертых, описан такой вариант подростковой идентичности, как «предрешение». В этом случае подросток хотя и ориентирован на выбор в указанных трех сферах социального самоопределения, однако руководствуется в нем исключительно родительскими установками, становясь тем, кем хотят видеть его окружающие.

В анализе С.А. Баклушинского и Е.П. Белинской также указывается, что иногда за те или иные структурные единицы идентичности принимаются различные я-представления, выделяемые по самым разным основаниям. Характерной иллюстрацией могут служить работы исследователя особенностей я-концепции подростка Г. Родригеса-Томэ (1980). Так, он выделил в структуре подростковой идентичности три основных дихотомически организованных измерения. Это, во-первых, определение себя через «состояние» или же через «активность» – «я такой-то или принадлежу к такой-то группе» противопоставляется при этом позиции «я люблю делать то-то». Во-вторых, в я-характеристиках, отражающих подростковую идентичность, выделяется оппозиция «официальный социальный статус – личностные черты». Третье измерение идентичности отражает представленность в я-концепции того или иного полюса дихотомии «социально одобряемые» и «социально неодобряемые» я-характеристики.

Таким образом, можно видеть, что для большинства исследователей вопрос о структуре идентичности, во-первых, был производным от вопроса о ее развитии, а во-вторых – конкрет-

ные решения его, по сути, не выходили за рамки деления идентичности на персональную и социальную.

Особый интерес применительно к данному исследованию представляет методика А.М. Прихожан, использованная при исследовании подростков VII–VIII классов из школы-интерната и обычных школьников. Испытуемым предлагалась тема «Я, каким кажусь себе» (прямой автопортрет) и «Я, каким кажусь другим» [28].

Однако исследование проводилось на очень небольшой выборке (20 человек из интерната; 40 учеников обычной школы). Данные были собраны достаточно давно, что ставит вопрос правомерности сравнения результатов в данными сегодняшнего дня. В нашем исследовании возраст также несколько отличался. Выделенные категории высказываний, однако, весьма показательны. Выделяется всего 10 категорий. Это формально-биографические и ролевые сведения; отношения с окружающими; ценности, отношения, права, обязанности, идеалы; отношение к своему возрасту, самостоятельность; самооценка, принятие себя, качества личности, характер; умения, интересы, ум, способности; жизненные планы; чувства, переживания; поведение; внешность. Каждая из категорий подразделяется на субкатегории. Например, планы относительно профессии, учебы, ближайшие. Но излишне «дробная» категоризация часто не дает возможности провести достоверное статистически сравнение, поэтому использовалась более обобщенная схема – промежуточная между такого рода категориями и субкатегориями. Общее сравнение полученных в результате исследования данных с результатами А.М. Прихожан представлены ниже, при описании результатов исследования.

Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?» разработан В.С. Мухиной и представляет собой уникальный метод проникновения в сущностные характеристики самосознания личности [19]. Побуждение человека к углубленному самоанализу через предложение ответить на вопрос «Кто я?» было названо В.С. Мухиной рефлексивным тестом-самоотчетом. Данный феноменологический метод направлен на описание «изнутри»: раскрытие структуры переживания и смысла, связанного с самосознанием личности.

По мнению В.С. Мухиной, следует особо выделить феноменологию вопроса «Кто я?» как путь глубинного проникновения в психологическое пространство личности. «В действительности «Кто я?» – это извечный вопрос вопросов, обращенный человеком к самому себе» [18].

В.С. Мухина указала: «...рефлексивные самоотчеты представляют личностные ориентации каждого отдельного человека. Эти самоотчеты обладают как ментальной типологией, так и стремлением выразить свою уникальность». Поиск ответа на вопрос «Кто я?» требует от человека максимально глубокой погруженности в свой внутренний мир, в свои ценностные ориентации, в самого себя как уникальную личность и одновременно как субъекта, принадлежащего к конкретной общности.

Метод рефлексивного теста-самоотчета разрабатывался с целью установки человека на глубинное самописание личностных свойств. Установка на глубинную саморефлексию должна мобилизовать человека на обращенность к самому себе как рефлексирующей личности, стремящейся осознать присущие себе феноменологические свойства. Для исследования рефлексий на личностно значимые качества важно ориентироваться на особенности позиционирования человеком себя через личностно и общественно значимые качества. Безусловно, важно выявить притязания на личностный рост; ценностное отношение к свободе самовыражения; ценностное отношение к самостоянию; ценностное отношение к традиционной нормативности, к семейным и родовым корням; ценностное отношение к родине, всему миру и человечеству. Как писала В.С. Мухина, человек может указывать на свою двойственную природу, ориентируясь на диадные отношения ценностей, организующих его самосознание; на свое эволюционное и духовное происхождение; на свою принадлежность к семье, роду, национальности, стране, миру; на свою глубинную нравственную сущность, на свою мораль и/или свой аморализм; на свое ответственное или безответственное отношение к себе, к окружающим людям, к человечеству и другим [20].

Проведение рефлексивного теста-самоотчета «Кто я?» предполагает вдумчивый рефлексивный ответ испытуемых. Исследователь дает следующий *инструктаж*: «Ребята, давайте поразмышляем о себе, пусть каждый задумается и ответит на вопрос кто я есть. Напиши 15 ответов на вопрос «Кто я?». Постарайся, чтобы это были вдумчивые ответы. Время не ограничено».

Следует подчеркнуть отличие рефлексивного теста-самоотчета «Кто я?» от теста М. Куна и Т. Макпартленда, направленного на количественное измерение идентичности личности в русле социальной психологии. Феноменологический метод (рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?») подвергает анализу нарративы – качественные данные, качественные описания – тексты на ес-

тественном языке. Во-вторых, метод фокусирован на описании переживаний субъекта, то есть некоторого интенсивного непосредственного опыта взаимодействия с миром.

Литература

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме: пер. с англ. – СПб., 2002. – С. 155.
2. Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. Т. IV, вып. VI / под ред. В.С. Собкина. – М., 1998. – С. 71–72.
3. Баранова Т.С. Психологическое исследование социальной идентичности личности // Социальная идентификация личности. – Т. 2: Кн. 2 / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1994. – С. 235.
4. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 35.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2003. – С. 297.
6. Там же. – С. 77–78.
7. Данилова Е.Н., Ядов В.А. Контуры социально-групповых идентификаций личности в современном российском обществе // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 124–149.
8. Иванова Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3. – № 4. – С. 21–22.
9. Иванова Н.Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 54.
10. Карпов А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 45–57.
11. Качанов Ю.Л., Шматко Н.А. Семантические пространства социальной идентичности // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 52–53.
12. Козлова Т.З. Особенности социальной идентификации на различных стадиях жизненного цикла личности // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 107–123.
13. Козлова Т.З. Самоидентификация некоторых социальных групп по тесту «Кто Я?» // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1994. – Т. 2: Кн. 1– С. 130–153.

14. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб., 2002. – С. 291–292.
15. Ложкин Г.В., Рождественский А.Ю. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержании их жизненных проектов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 28–29.
16. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: учеб. пособие. – М., 1985. – С. 33–55.
17. Миронова Т.Л. Структура актуального Я-образа у врача-хирурга как субъекта профессиональной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – Вып. 5. – С. 153–165.
18. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург, 2007. – С. 959–962.
19. Мухина В.С. Отчужденные: Абсолют отчуждения. – М., 2009. – С. 464.
20. Там же. – С. 470.
21. Назарчук Е.Я. Тест двадцати ответов: какую идентичность мы измеряем? // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1994. – Т. 2: Кн. 2. – С. 160–177.
22. Там же. – С. 172–173.
23. Там же. – С. 166.
24. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. – М., 2000. – С. 231.
25. Пантिलеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., 1991.
26. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие. – Смоленск, 1997. – С. 256–286.
27. Помазан А.А., Седунова А.В., Ядова Е.Н. Социальный ресурс личности и идентификационные ориентации россиян (Опыт вторичного анализа исследования 1992 г.) // СОЦИС. – 2001. – № 12. – С. 124–125.
28. Прихожан А.М. Анализ содержания образа «Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы интерната // Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М., 1982. – С. 137–158.
29. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – 3-е изд. – СПб., 2007. – С. 275–295.
30. Роджерс К.Р. Измерение изменений в «Я» // Психология самосознания: хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2003. – С. 447–459.
31. Столин В.В. Методики психодиагностики самосознания // Общая психодиагностика. – СПб., 2004. – С. 359.
32. Столин В.В. Методики психодиагностики самосознания // Общая психодиагностика. – СПб., 2004. – С. 366.
33. Столин В.В. Опросник самоотношения // Общая психодиагностика. – СПб., 2004. – С. 374–379.
34. Черепанова Е.В. Психологические факторы развития самосознания личности и условия их реализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Красноярск, 2004. – С. 11–12.
35. Шильштейн Е.С. Глубинное переживание «Я»: содержание и функциональное значение // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 6–7.
36. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы «Я» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 35.
37. Якимова Е.В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы: научно-аналитический обзор. – М., 1999. – С. 40.
38. Silvera D., Seger C.R. Feeling Good About Ourselves: Unrealistic Self-Evaluation and Their Relation to Self-Esteem in the United States and Norway // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35. – № 5. – P. 571–573.
39. Carpenter S., Karakitapoglu-Aygun Z. Importance and Descriptiveness of Self-Aspects: A Cross-Cultural Comparison Speculations // Cross-Cultural Research. – 2005. – Vol. 39. – № 3. – P. 303.
40. Dagnan D., Trower P., Gilbert P. Measuring Vulnerability to Threats to Self-Construction: The Self and Other Scale // Psychology and Psychotherapy: Theory Research and Practice. – 2002. – V. 75. – № 3. – P. 279–293.
41. Farruggia S.P., Chen C., Greenberger E., Dmitrieva J., Macek P. Adolescent Self-Esteem in Cross-Cultural Perspective: Testing Measurement Equivalence and a Mediation Model // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35. – № 6. – P. 719–733.
42. Hardin E.E., Leong F.T.L., Bhagwat A.A. Factor Structure of the Self-Construal Scale Revisited: Implications for the Multidimensionality of Self-Construal // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35. – № 3. – P. 327–345.
43. McGuire W.J., McGuire C.V. Significant Others in Self-Space: Sex Differences and Developmental Trends in the Social Self // Psychological Perspectives on the Self / Ed. by J. Suls. – Hillsdale, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum associates, 1982. – P. 74.
44. Moore D. Gender Identities and Social Action // Journal of Applied Behavioral Science. – 2004. – Vol. 40. – № 2. – P. 182–207.
45. Norasakkunkit V., Kalick S.M. Culture, Ethnicity, and Emotional Distress Measures: The Role of Self-Construal and Self-Enhancement // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2002. – Vol. 33. – № 1. – P. 56–59.

46. Okazaki S., Kallivayalil D. Cultural Norms and Subjective Disability as Predictors of Symptom Reports Among Asian Americans and White Americans // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2002. – Vol. 33. – № 5. – P. 482–483.
47. Paradise A.W., Kernis M.H. Self-Esteem and Psychological Well-Being: Implications of Fragile Self-Esteem // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2002. – Vol. 21. – № 4. – P. 351.
48. Sakaki M. Effects of Self-Complexity on Mood-Incongruent Recall // *Japanese Psychological Research*. – 2004. – Vol. 46. – № 2. – P. 129.
49. Woolfolk R.L., Gara M.A., Allen L.A., Beaver J.D. Self-Complexity: an Assessment of Construct Validity // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2004. – Vol. 23. – № 4. – P. 463–474.

Басюк Виктор Стефанович, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики Иркутского государственного лингвистического университета (г. Иркутск); докторант кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета (г. Москва). E-mail: bvs050@rambler.ru

Basyuk Victor Stefanovich, candidate of psychological sciences, professor, department of education, Irkutsk State Linguistic University (Irkutsk); doctoral degree researcher, department of developmental psychology, Moscow Pedagogical State University (Moscow). E-mail: bvs050@rambler.ru

УДК 159.9

© О.Л. Сенгеева

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются современные подходы в изучении психологического благополучия и особенностей совладающего со стрессом поведения.

Ключевые слова: *совладание, проблемная жизненная ситуация, стратегии совладания, психологическое благополучие.*

O.L. Sengeeva

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND COPING BEHAVIOR

In the article the modern approaches are to the study of psychological well-being and the features of coping with stress of behavior.

Keywords: *coping, problem situation in life, coping strategies, psychological well-being.*

В современной психологии существует представление о том, что осмысленное существование – залог духовного равновесия, душевного благополучия в широком смысле слова, а отсутствие смысла жизни приводит к формированию особого типа заболевания – ноогенного невроза. Важно понять, какова связь осмысленности жизни с различными позитивными аспектами человеческого функционирования.

Исследование связи смысла жизни и позитивных аспектов функционирования личности отчасти затруднено многообразием подходов, выделяющих различные параметры такого функционирования. Поэтому становится актуальным введение понятия, которое могло бы обобщить эти аспекты. Таким понятием является понятие «психологическое благополучие», разрабатываемое в психологии с конца 1960-х гг. и все же до сих пор являющееся одним из

малоразработанных как в зарубежной, так и отечественной психологии.

Поскольку рассматриваемое нами понятие на настоящий момент не имеет четкой дефиниции, нами была предпринята попытка теоретического анализа содержания понятия «психологическое благополучие» с учетом существующих в настоящий момент взглядов и подходов к его пониманию. Одной из таких концепций является шестикомпонентная концепция психологического благополучия, предложенная К. Рифф. Каждая из шести выделенных в данной теории компонентов психологического благополучия (самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост), являясь по сути аспектом позитивного функционирования личности, может достигать разной степени выраженности, тем самым опре-

деляя уникальную структуру и интегральный показатель психологического благополучия каждого отдельного человека. К. Рифф делает ссылку на то обстоятельство, что выделенные ею компоненты интегрируют в себе различные структурные элементы рассматриваемых теорий [13, с. 40]. Например, такой компонент, как самопринятие, включает в себя не только самоуважение и самопринятие, описанное у А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта и М. Яходы, но и признание своих достоинств и недостатков, включенное в концепцию индивидуации К.-Г. Юнга, а также принятие собственного прошлого, описанное Эриксоном как часть процесса эго-интеграции.

Проблема позитивного психологического функционирования (*positive psychological functioning*) стала привлекать внимание исследователей давно [14]. В экзистенциальной и гуманистически ориентированной психологии она соотносится с особым пониманием личности, «личностного способа существования», который характеризует существование человека как уникальную целостность, обладающую неповторимым жизненным опытом, внутренним миром, единственной в своем роде реакцией на обстоятельства своей жизни [8, с. 24]. Психологическое благополучие хотя и является устойчивой характеристикой переживания человеком своего существования в мире, все же зависит от способности человека справляться с воздействием стрессовых факторов, то есть от особенностей копинг-поведения – стратегий действий, принимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемых в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущих к успешной или менее успешной адаптации.

Таким образом, второе понятие, которое необходимо определить, – совладающее поведение. Сам термин «совладающее поведение» в активный психологический лексикон был введен Л.И. Анцыферовой (1994) (хотя в конце 1970-х гг. в Калифорнийском университете (Беркли) Р. Лазаурус, разрабатывая когнитивную проблематику, уже использовал этот термин) в контексте исследования копинг-поведения человека как поведения по преодолению (англ. *to cope with*) стресса. Однако в настоящее время его употребление существенно расширилось. В российской психологии этот термин переводят в основном как адаптивное, совладающее поведение или психологическое преодоление (Чехлатый Е.И., 1994; Сирота Н.А.,

1994; Ялтонский В.М., 1995; Видерман Н.С., 2000; и др.).

Понятие копинга объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются человеком, чтобы справиться с запросами сложных ситуаций, включая и обыденную жизнь. Мысли, чувства и действия образуют копинг-стратегии, используемые в различной степени в определенных обстоятельствах (Frydenberg, 1997). Понятие «копинг» рассматривается как поведенческие и когнитивные усилия, применяемые индивидами, чтобы улучшить взаимоотношения человека со средой [13, с. 43].

В жизни каждого человека встречается немало сложных ситуаций, которые вынуждают его преодолевать разного рода затруднения и препятствия или приспособливаться к ним. Динамичность и сложность жизни, ее противоречивость ставят личность перед необходимостью поиска наиболее выгодных выходов из трудных ситуаций и конфликтов, а также личностных и экономических кризисов. Одна из актуальных и разрабатываемых в современной психологии проблем преодоления жизненных трудностей носит название совладающего поведения. Совладающее поведение ориентировано на преодоление определенных жизненных препятствий как ценностно-смысловых барьеров.

Совладание с жизненными трудностями, как утверждает С. Фолкман, есть «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [12, с. 56]. Задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их. Мы склонны к определению, что совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. При таком понимании совладающее поведение важно для социальной адаптации здоровых людей. Стили и стратегии совладания рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых

человек справляется с жизненными трудностями.

Другие западные и отечественные исследователи также разграничивают понятия «ситуация» и «восприятие ситуации». В соответствии с таким видением ситуация – это некий набор элементов окружающей действительности, который сам по себе не детерминирует активность индивида, он лишь несет потенциальную возможность такой детерминации. Восприятие же ситуации – это интерпретация, субъективная составляющая, воспринимаемая человеком и получающая то или иное значение. Таким образом, психологическая ситуация представляет собой единство внешних условий и их субъективной интерпретации, ограниченное во времени и побуждающее человека к избирательной активности. В связи с таким пониманием возникает необходимость определения параметров ситуации, определяющих ее субъективную актуальность. Для этого мы обратились к исследованиям понятия «проблемная ситуация», поскольку именно она, по мнению ряда исследователей, является наиболее часто встречающимся видом психологических ситуаций.

Понятие «проблемная ситуация» возникло первоначально в психологии мышления, но постепенно трансформировалось в понятие «проблемной жизненной ситуации». Психологи рассматривают «проблемную ситуацию» как психологическую модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, формой связи субъекта с объектом познания. В данном определении, однако, не указываются эти условия, но подчеркивается наличие ситуативно-возникающей познавательной потребности, что позволяет предположить потребность в некоем новом знании. Есть другое определение проблемной ситуации, «при которой ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно и возникает субъективная потребность в новых знаниях» [8, с.16]. Из определения следует, что проблемной является новая ситуация. Но в данном случае это единственный выделяемый параметр.

Л. Николов в понятие проблемной ситуации включает условие нарушения повторяемого, устоявшегося хода вещей, что также подчеркивает определенную новизну. По определению Б.Ф. Ломова, проблемная ситуация представляет собой ситуацию, включающую неопределенность, требующую принятия решения.

Таким образом, в обозначенных определениях подчеркивается наличие некоторого противоречия между новизной для субъекта внешних условий и обстоятельств и «старыми» способа-

ми поведения, которые в данной ситуации не являются вполне адекватными или эффективными.

Ю.Я. Голиков и А.Н. Костин (1996) вслед за Г.А. Баллом включают в определение проблемной ситуации понятие ее сложности. W. Reitman (1965) понятия «проблемности» и «сложности» вообще считает синонимичными. Для А.М. Матюшкина (1972) проблемная задача характеризуется, прежде всего, степенью трудности, а проблемная ситуация – степенью сложности. К факторам оценки проблемной ситуации Г.С. Михайлов, наряду с параметром неопределенности, причисляет также сложность и динамичность, связанные с напряженностью [6, с. 54]. Напряженность как характеристику проблемной ситуации выделяет и Н.Я. Мазлумянова. Она определяет проблемность ситуации более или менее напряженным несоответствием индивидуальных или групповых ожиданий среде жизнедеятельности. Но напряженность в той или иной мере присуща всем жизненным ситуациям, требующим принятия решения. В связи с таким пониманием проблемности может встать вопрос о том, чем же отличаются подобные ситуации от описанных в литературе напряженных или конфликтных ситуаций. Н.Я. Мазлумянова предложила определять так называемый «весовой индекс ситуаций» – совокупность характеристик, присущих проблемной ситуации. Среди них новизна ситуации, острота (отражает эмоциональное отношение респондента к проблеме) и важность ситуации (отражает рациональную оценку респондентом значимости проблемы).

При преодолении жизненных ситуаций человек использует большой арсенал активных (копинг-стратегии), а также пассивных (защитные механизмы) стратегий, все они представляют собой важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования индивида на стрессовые ситуации. Способность совладать со стрессом в большинстве случаев более важна, чем величина стрессора, частота его воздействия.

Взаимосвязь психологического благополучия и особенностей совладания со стрессом практически не изучалась в отечественной психологии. Исследование психологического благополучия проводится с позиций представлений о позитивных аспектах функционирования личности, разработанных в различных концепциях гуманистически ориентированных психологов, обобщенных в шестикомпонентной концепции психологического благополучия К. Рифф, а также опирается на концепции психологического благополучия Н. Брэдберна, модели субъективного благополучия Э. Динера, самодетерминационной теории Р. Райна и Э. Диси. Исследование

копинговых стратегий представлено работами Р. Лазаруса, С. Фолкман, Л. Мерфи, Е. Хейма, А. Бандуры, Д. Тенни, М. Вебера, К. Накано.

Таким образом, анализ литературы показывает, что существует достаточно большое количество работ по психологическому благополучию, разрабатываемому в психологии с конца 1960-х гг., но до сих пор являющемуся одним из мало разработанных как в зарубежной, так и отечественной психологии из-за отсутствия четкой дефиниции.

За годы изучения совладающего поведения, его защитных механизмов активных (копинг-стратегии), а также пассивных (защитные механизмы) стратегий существенно усложнилось и обогатилось, но единодушия исследователей и полной ясности явно недостает.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Анцыферова Л.И. Дорога, ведущая к смыслу // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4.
3. Крюкова Т. Л. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (coping) поведения // Психологическая диагностика. – 2005. – № 2.
4. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В., Замышляева М. С. Адаптация методик, изучение совладающего поведения Way of Coping Questionnaire (Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана) // Психология и практика / под ред. Т. Л. Крюковой, С. А. Хазовой. – Кострома: ЭКСПЕРТ – ЕГЭ, 2005. – Вып. 4. – С. 171-190.

5. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Журнал высшей школы экономики. Сер. Психология. – 2004. – Т. 1. – № 3.
6. Михайлов Г.С. Психология принятия решений // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 5.
7. Нартова-Бочавер С.К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5.
8. Шевеленкова Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире (опыт гуманистического направления в зарубежной психологии) // Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Институт психологии РАН, 1993. – С. 21–37.
9. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969.
10. Coyne J.C., Aldwin C., Lazarus R.S. Depression and Coping in Stressful Episodes // Journal of Abnormal Psychology. 1981. – № 90.
11. Coyne J.C., Lazarus R.S. Cognitive Style, Stress Perception and Coping // Handbook of stress and anxiety / Eds. J.L. Kutash, L.B. Schlesinger. – 1980.
12. Deiner E., Suh E., Lucas R.E., Smith H. Subjective Well-being: Three Decades of Progress // Psychological Bulletin. – 1999. Vol. 125.
13. Folkman S., Lazarus R.S., Gruen R.S. De Longis A. Appraisal, coping, Health status and psychological symptoms // J. Pers. and Soc. Psychol. – 1986. Vol. 50.
14. Ryff C.D. Psychological well-being // Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. Vol. 2. San Diego, – 1996.

Сенгеева Оюна Леонидовна, преподаватель кафедры общей и социальной психологии Московского государственного института им. Е.Р. Дашковой. E-mail: sengol@mail.ru

Sengeeva Oyuna Leonidovna, teacher, department of general and social psychology, E.R. Dahskova Moscow State Institute. E-mail: sengol@mail.ru

УДК 159.962

© Я.О. Жебрун

ВНУШАЕМОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ОБЛИКЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Внушаемость личности является психологическим качеством, существенно выраженным в коммуникативном облике современного человека. В последние десятилетия все меньше сведений, необходимых для своего социального поведения и жизни в обществе, индивидум может получить, основываясь только на своем повседневном опыте. Повседневная жизнь человека все больше зависит от массовой коммуникации, создающей для него субъективную реальность, влияние которой не менее значимо, чем влияние объективной реальности.

Ключевые слова: личность, коммуникация, внушаемость, контрвнушаемость.

Ya.O. Zhebrun

SUGGESTIBILITY OF THE PERSONALITY IN THE COMMUNICATIVE SHAPE OF THE MODERN PERSON

Suggestibility of personality is a psychological quality essentially expressed in communicative shape of the modern person. During last decades an individual can get less information basing only on his everyday experience, which is necessary for his social behavior and life in society. The everyday life of a person mostly depends on the mass communication that creates a subjective reality for him and its influence is not less significant than the influence of an objective reality.

Keywords: *personality, communication, suggestibility, countersuggestibility.*

Одним из существенных последствий социального развития двадцатого и начала двадцать первого веков явилась своеобразная модификация психики населения Российской Федерации, выразившаяся в беспрецедентном увеличении числа высоковнушаемых людей. Если в начале семидесятых годов двадцатого века число высоковнушаемых лиц составляло 20–30% населения страны, то в настоящее время оно приближается к 100%. Данное положение выдвигает достаточно серьезные социокультурные проблемы. В гармонически развитой личности психическому свойству внушаемости противостоит контрвнушаемость. Два данных свойства выполняют важные регуляторные функции [7]. Внушаемость содействует формированию общественной психологии людей, внедрению в их психику сходных взглядов, убеждений, оценок, норм деятельности и поведения, делая человека социально управляемым существом. Контрвнушаемость способствует формированию противоположных тенденций – стремления к самоопределению, независимости от внешних влияний, предохраняет личность и социум от психологической экспансии извне, способствует сохранению этических и культурных традиций, проявлению собственной внутренней активности личности. Нарушение филогенетически сложившегося равновесия между данными психическими факторами приводит к развитию неблагоприятных личностных особенностей, а следовательно, и специфических деструктивных процессов в обществе [5].

Внушение как целенаправленный процесс психологического воздействия создает новые представления относительно какой-либо проблемы, изменяет или упрочняет уже имеющиеся, адресуется индивиду, обладающему более или менее устойчивой системой взглядов, сложившихся в результате предыдущего опыта [13]. В связи с этим возникает проблема сопротивления этой системы создающему или реорганизуемому влиянию внушения. Впервые исследования данной проблемы были проведены на

примере предвыборных кампаний американскими социологами (Б. Берелсон, П.Ф. Лазарфельд, У.Н. Макфи). Ими был сделан вывод о том, что подчинение действию центров массовой информации может в итоге привести к полному изменению системы установок индивида. Данная гипотеза впоследствии была подтверждена в исследовательских работах Д. Клэппера, который обобщил результаты предшествующих исследований и определил на их основе психические механизмы, управляющие изменением установок. По мнению Клэппера, человек примет то содержание, которое согласуется с его установками, усвоенными ранее. Поэтому информационно-психологическое воздействие чаще выступает как фактор, усиливающий установки, чем как фактор, их изменяющий. Важную роль играют психические особенности личности, проявляющиеся в процессе восприятия материала. К данным особенностям относятся избирательность восприятия, внимания и запоминания [2].

Избирательность восприятия заключается в том, что реципиент не всегда имеет возможность самостоятельно выбирать форму коммуникации. В некоторых ситуациях возникает необходимость испытывать определенные психологические воздействия. Человек может не пользоваться средствами массовой информации, призывающими к поведению, противоречащему его установкам, но в процессе дискуссии ему придется прислушаться к тем аргументам, с которыми он не согласен. В таких случаях начинает действовать защитный механизм, состоящий в том, что содержание, противоречащее установкам реципиента, преобразуется в его восприятии так, чтобы оно соответствовало определенным ожиданиям, установкам и представлениям [1]. В одном из экспериментов о преобразованиях информации (Олпорт Г., 1961, Постман Л., 1980) нескольким лицам было предложено изображение ссоры в вагоне нью-йоркского поезда. На рисунке американец, в руках которого острая опасная бритва, затевает ссору с афроамерикан-

цем. Затем испытуемых просили пересказать содержание рисунка другим лицам, которые также должны были пересказать его следующим. При очередном из данных воспроизведений сцены ссоры бритва была описана в руках у афроамериканца [10].

Избирательность внимания состоит в том, что у реципиента проявляется тенденция к отбору тех сообщений, которые согласуются с его взглядами, и избеганию тех сообщений, которые распространяют противоположное содержание. Такое избирательное отношение приводит к укреплению уже сформировавшихся установок индивида на правильность его политических, религиозных и других убеждений. Так, исследование Кэннела и Мак-Дональда (2000) показали, что статьи на тему здоровья, в частности, научные сообщения о возможной связи курения с возникновением раковых заболеваний, постоянно читают 60% некурящих людей (мужчин) и лишь 32% курящих, для которых данные статьи предназначены. В одном из исследований Кэннела и Мак-Дональда испытуемым был задан вопрос, убедили ли их высказывания прессы относительно того, что курение вызывает рак. Позитивный ответ дали 54% некурящих и лишь 28% курящих [2].

Избирательность запоминания заключается в зависимости воспроизведения содержания сообщения от соответствия его взглядам реципиента. Английским психологом Ф. Бартлеттом (1956) было установлено более точное запоминание сведений, соответствующих установкам испытуемого, чем тех, которые противоречат его взглядам.

Такие психические особенности, как избирательность восприятия, внимания и запоминания, создают условия для формирования внушаемости личности. Внушаемость личности – определенная готовность человека изменять собственные мысли и поведение не на основании привычных, рациональных доводов или мотивов, а под влиянием особым образом сконструированных предложений, которые исходят от другого лица или группы лиц. По мнению А. П. Слободяник (1983), внушаемость является одним из нормальных свойств высшей нервной деятельности [11]. В. М. Бехтерев (1908) считал, что внушение и прививание психических состояний играет особо видную роль в нашем воспитании. То есть чем выше для человека авторитет говорящего, тем большее значение имеет каждое сказанное им слово [3].

Степень внушаемости у каждой личности индивидуальна. Особое влияние на нее оказывают возраст, пол, соматическое состояние, ин-

теллектуальное развитие, социальный статус и другие параметры. Данная дифференциация зависит от личных качеств коммуникатора, реципиента и ситуативных факторов. Для эффективного внушения коммуникатор должен обладать высоким социальным статусом, волевым, характерологическим, интеллектуальным превосходством и выраженным обаянием [13].

К ситуативным факторам внушаемости относят:

- некоторые психические состояния (внушаемость возрастает в состоянии релаксации, при сильном эмоциональном возбуждении, стрессе, утомлении);
- низкий уровень осведомленности, компетентности;
- высокая степень значимости информации;
- неопределенность ситуации;
- дефицит времени [6].

В отдельных случаях внушаемость значительно зависит от характера внушений и способа их вызывания. Так, восприимчивость к внешним внушениям (гетеровнушаемость) может быть очень велика, а склонность к образованию самовнушений (аутосуггестивность) – незначительна. Разные исследователи соотносят внушаемость, прежде всего, исходя из той теоретической модели, которой они придерживаются. Тем не менее большинство исследователей утверждает, что, за некоторыми исключениями, нет человека, который в той или иной степени не поддавался внушению. На основании исследований, П. Дюбо (1991) пришел к заключению о том, что около девяноста человек из ста восприимчивы к внушению. Эффективность внушения, по П. Дюбо, зависит от психологического момента, в котором находится реципиент, а личность самого внушающего играет в его успехах незначительную роль, достаточно быть уверенным в себе и обладать психологическими знаниями [7].

Л. Ловенфельд (1999), разделяя клиентов по степени восприимчивости к влиянию на три группы (легко-, средне- и трудногипнотизируемые), пришел к выводу, что 20% приходится на первую группу, около 55% – на вторую и 25% – на третью. Многие авторы (Шарко Ж., Мебиус П., 1881) считали повышенную внушаемость наиболее существенной особенностью психического склада истеричных лиц. Но следует отметить, что повышенная внушаемость как постоянное состояние наблюдается не у всех истеричных субъектов. У большинства пациентов с данным диагнозом указанного результата достигнуть не удается и наблюдается весьма невысокая внушаемость. Для больных неврастениями

также свойственна различная степень внушаемости – от трудно поддаваемых внушению до легковнушаемых. Для больных психастенией характерна слабая восприимчивость внушению. Повышенная степень внушаемости как постоянная особенность психики наблюдается у олигофренов в степени дебильности. Особенно высокая степень внушаемости, а следовательно и восприимчивости к внешнему воздействию, наблюдается у лиц, страдающих зависимостями (хронический алкоголизм, наркомания) [9].

Молодые субъекты более внушаемы и легче поддаются внушению, чем люди зрелого возраста. Относительно гендерных различий в степени внушаемости на данный момент не существует четко определенных ориентаций. Умственное и физическое переутомление обычно повышают степень внушаемости и восприимчивости, поэтому для личности с малой и средней степенью внушаемости для информационно-психологического воздействия рекомендуется использовать послеобеденные или вечерние часы. У личностей с малой степенью внушаемости она может быть повышена под влиянием истощения, вызванного недостаточным питанием, недостатком сна, длительным и напряженным трудом, сильным душевным потрясением [8].

Б. Н. Бирманом (1953) была изучена взаимосвязь между внушаемостью личности и типом высшей нервной деятельности. По результатам экспериментального исследования им было установлено, что внушаемость повышена у людей со слабым и художественным типом высшей нервной деятельности, наименее восприимчивы – люди с сильным возбудимым и мыслительным типом [7].

Многими авторами (Вельвовский И.З. и др., 1984) в качестве альтернативы внушаемости выделяется контрвнушаемость как внутренняя способность личности сопротивляться внешнему воздействию. Контрвнушаемость, или анти-суггестивный барьер, зависит от возможности проверить истинность того, что внушается: если проверить невозможно или объективных критериев недостаточно, контрвнушаемость снижается. Данный барьер избирателен. Для каждой личности характерна различная степень контрвнушаемости как в отношении разных суггесторов, так и в зависимости от содержания внушений, исходящих от одного и того же лица. Это связано с динамичностью восприятия новой информации. И. З. Вельвовским были выделены следующие виды контрвнушаемости.

1. Непроизвольная (проявляется в критичности, скептицизме и недоверии на бессознательном уровне) и произвольная контрвнушаемость

(действует в соответствии с конкретными, осознанными целями и намерениями личности, основана на критическом анализе содержания внушения).

2. Индивидуальная (обусловлена характерологическими и возрастными особенностями личности, жизненным опытом) и групповая контрвнушаемость (зависит от качественного и количественного состава группы, степени ее сплоченности, ценностно-ориентационного единства).

3. Общая (основана на общей критичности личности в отношении внешних воздействий, отличается широким диапазоном проявлений, но незначительной силой) и специальная контрвнушаемость (имеет более узкую сферу действия) [4].

Можно выделить категорию людей, не доступных внешнему влиянию людей незнакомых, посторонних, но легко поддающихся влиянию значимых близких. Распространены случаи, когда человек легко поддается внушению любимого человека, решительно отвергая предупреждения других людей о возможной ошибке, и, наоборот, легко позволяет внушить себе что-либо негативное относительно людей, к которым настроен негативно [12].

Таким образом, внушаемость как степень восприимчивости к внушению, определяемая и ограничиваемая рядом факторов, в основном субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию, является одним из глобальных психологических качеств личности. Знание основных личностных детерминант восприятия, а также психических процессов позволяет понять зависимость успеха внушающего воздействия не только от правильной организации коммуникации, но и от того, каким знанием располагают реципиенты, каковы их взгляды и установки относительно внушаемого материала, насколько выражены у них свойства внушаемости и контрвнушаемости. Степень внушаемости личности каждого человека различна и зависит от ряда факторов: половозрастных характеристик, соматического состояния, интеллектуального развития, социального статуса; ситуативных факторов, личностных качеств коммуникатора и реципиента. Внушаемость также может зависеть от самого характера внушений и способа их высказывания.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Архитектура С, 2007. – 392с.

2. Ахмедов Т. Практическая психотерапия: внушение, гипноз, медитация. – М.: АСТ, 2005. – 447 с.
3. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: Ленинградское издательство, 2009. – 288с.
4. Вельвовский И.З., Липгарт Н.К. и др. Психотерапия в клинической практике. – СПб.: Питер, 1984. – 160с.
5. Гримак Л.П. Вера как составляющая гипноза // Прикладная психология. – 2001. – №6. – С. 89–96.
6. Гримак Л.П. Внушаемость – не изъян, а преимущество человеческой психики // Прикладная психология. – 2000. – №5. – С. 82–89.
7. Гримак Л.П. Гипноз и преступность. – М.: Республика, 1997. – 304 с.
8. Леонтьев О.В. Приемы психологического воздействия на людей. – М.: ВПО, 2001. – 64с.
9. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. Вопросы теории и практики психотерапии на основе учения И.П. Павлова. – М.: Медгиз, 1962. – 314с.
10. Пратканис Э.Р. Эпоха пропаганды: механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384с.
11. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. – М.: Здоровье, 1982. – 480с.
12. Чуприкова Н.И. Слово как фактор управления в высшей нервной деятельности человека. – М.: Просвещение, 1967. – 209 с.
13. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком: психологическая манипуляция. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2001. – 848 с.

Жебрун Яна Олеговна, ассистент кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (Улан-Удэ). E-mail: zhebrun@inbox.ru

Zhebrun Yana Olegovna, assistant, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: zhebrun@inbox.ru

УДК 159.9

© С.И. Анонова

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЯХ МЕНЕДЖЕРОВ (РУКОВОДИТЕЛЕЙ) В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье представлен теоретический анализ проблемы организаторских способностей в зарубежной и отечественной психологии. Рассматриваются сущность и структура организаторских способностей, личностные детерминанты в структуре организаторских способностей, организаторские способности в управленческой деятельности.

Ключевые слова: способности, организаторские способности, интеллект, творчество, лидер, лидерство, деятельность.

S.I. Anonova

TO THE ISSUE OF ORGANIZATIONAL ABILITIES OF MANAGERS (DIRECTORS) IN THE FOREIGN AND RUSSIAN PSYCHOLOGY

In the article the theoretical analysis of the problem of organizational abilities in the foreign and Russian psychology has been presented. The essence and structure of organizational abilities, personality's determinants in the structure of organizational abilities, organizational abilities in the administrative activity are considered.

Keywords: abilities, organizational abilities, intellect, creativity, leader, leadership, activity.

Социально-экономические изменения в нашей стране резко повысили актуальность некоторых сфер деятельности, к которым относится управленческая деятельность. Управленческая деятельность руководителя связана со способностью решать управленческие задачи с наименьшей затратой сил и средств, но с высокой результативностью, предполагающей продук-

тивное управление в совокупности с личностными свойствами и качествами, организаторскими способностями.

Зарубежные и отечественные исследователи рассматривают организаторские способности как один из факторов эффективности профессиональной деятельности руководителя. Проблема организаторских способностей в зару-

бежной психологии в основном связана с управлением и рассматривается как один из аспектов феномена лидерства.

В изучении «лидерских способностей» в зарубежной психологии были выделены основные направления. К числу первых можно отнести биологизаторское направление, характеризующее лидерские способности ростом, весом, физической силой, конституционально-морфологическими и нервно-соматическими особенностями. На биологизаторский подход в изучении проблемы «лидерских способностей» оказала влияние теория о конституциональных особенностях лидеров Э. Кречмера, а также морфо-психологическая концепция У. Шелдона. Исходя из концепции У. Шелдона, лидер должен иметь церебрально-экторморфический тип, характеризующийся сдержанностью, стремлением к власти и положению, требующий к себе внимания, быть хозяином ситуации. По мнению автора, лидеры в большинстве своем должны придерживаться данного типа. В биологизаторском направлении присутствует также теория элит, авторы которой утверждают, что в любом обществе имеется разделение на два неравных слоя: привилегированная группа, призванная руководить, и пассивная группа, которая идет за руководящими. Среди этих теорий можно выделить теорию «правящего класса» Г. Моски, теорию «баланса элит» Дж. Голбрейса и Р. Арона, теорию «властвующей элиты» Р. Миллса и др. [13]. Сущность биологизаторского направления состоит в том, что одни особи (животные и люди) рождаются, чтобы быть вожаками, лидерами, а другие – подчиняться им. Представители данного направления определяли лидерское положение генетическими и наследственными свойствами принадлежности к элитным социальным слоям.

Биологизаторские теории в научном смысле оказались несостоятельными, что послужило появлению нового направления – психологического. Представители психологического направления выделяют различные психологические качества лидера: интеллект и высокий уровень общего развития волевых качеств, таких как решительность, доминантность, уверенность и самоуверенность, напористость, социальная активность и многое другое. На основе анализа основных работ по проблеме лидерства Б. Басс пришел к выводу о наличии определенной взаимообусловленности когнитивных и лидерских качеств. Отдельные авторы психологического направления отмечают преобладание у лидеров ряда черт, характеризующих эмоциональную сферу личности: экстравертированность, общи-

тельность, активность, инициативность. В основе психологического направления находится перечисление ряда важных лидерских качеств, таких как общий уровень развития, эмоционально-волевая сфера; а лидер рассматривается как личность, имеющая простую сумму набора этих качеств. Не имея достаточного методологического основания, психологическое направление не смогло все-таки решить проблему лидерства, и это затруднило дальнейшее ее развитие.

Следующим направлением было функционально-ситуационное в рамках бихевиористского подхода, которое предполагает зависимость лидерства от функции группы и ситуации (Дженнингс, 1943; Шериф, 1948; Ньюкомб, 1950; Фразер, 1956). Согласно данному направлению, лидер является не «ансамблем качеств», а личностью, роль которого определяется в зависимости от группы и ситуации (Ж. Фрезер). Одни авторы подчеркивают, что именно лидер определяет цели группы, обеспечивает внутренние и внешние связи группы, является своего рода арбитром, посредником, контролером, источником идеологии, веры и убеждений и т.д. (Д. Креч и Б. Кречфилд). Другие считают, что условием эффективного лидерства является оптимальная величина группы (А. Каррар), третьи – возраст группы и ее устойчивость (Б. Уолмен), четвертые – качественный состав группы и ее особенности определения в ней лидера (Л. Картер, У. Гэйторн). Проведенными исследованиями под руководством Дж. Хемфилла были определены следующие функции и параметры поведения лидера: инициативность, принадлежность к группе, интеграция, организация, доминирование, коммуникация, влияние, признание. Некоторые представители данного направления считают, что для эффективной деятельности организатору в одних условиях необходимо обладать одними качествами личности, а в других условиях – иными, иногда противоположными, чем можно объяснить появление неформального лидерства (Э. Гизелли, К. Браун). По мнению Ф. Фидлера, люди становятся руководителями не только имея какие-то определенные особенности своей личности, но и благодаря различным ситуационным факторам и взаимосвязи между руководителем и ситуацией. Основываясь на своих работах, Ф. Фидлер выделил три критические величины ситуации, которые влияют на эффективность руководства: 1) отношения между руководителем и подчиненными; 2) объем законной власти, связанный с должностью руководителя и позволяющий ему влиять в той или иной степени на своих подчиненных; 3) структура групповой задачи. Совокупная оценка всех

перечисленных параметров позволяет судить о величине осуществляемого руководителем ситуационного контроля, т.е. о степени владения им ситуацией функционирования группы. Однако функционально-ситуационное направление носило односторонний характер рассмотрения проблемы лидерства. Многие авторы сводят данную проблему к ситуациям и групповым взаимоотношениям, недооценивая при этом проблему личности лидера и способностей организатора.

На смену функционально-ситуационного направления приходит системный подход, который рассматривается как динамическая система, формирование которой зависит от ряда субъективных (личностных) и объективных (социальных) факторов. В разработку идей системного подхода значительный вклад внесли Ч. Барнард, Г. Саймон, П. Раккофф, С. Оптнер, Д. Клиланд, У. Кингид и др. Так, один из первых теоретиков деятельности организаций Ч. Барнард отмечал, что сущность взаимоотношений человека и организации заключена в сотрудничестве. Особую роль он отводил управляющим, в функции которых, по его мнению, должны входить: 1) искусство принятия решений; 2) постановка целей на основе предвидения будущего; 3) четкое представление системы коммуникаций, включая схему организации и структуру управленческого персонала; 4) роль управляющего в созидании организационной морали. Главная роль, по мнению Ч. Барнарда, должна принадлежать проблеме лидерства, так как считал ее необходимой социальной сущностью, придающей значимость общей цели [22].

С точки зрения Д. МакГрегора, «лидерство не является качеством, присущим индивиду; это сложное отношение указанных переменных» [22]. Лидерством он называл определенное социальное отношение, которое имеет несколько переменных: а) характеристика лидера, б) позиции и потребности его последователей, в) характеристики организации – это цель, структура, природа задач, подлежащих выполнению, г) социальная, экономическая и политическая среда.

В рамках системного подхода началась активная разработка вопросов стратегии деятельности организации и определения ее стратегических целей. Решение данных вопросов ставило перед руководителем определенные требования, в первую очередь, это процесс принятия решений, что, в свою очередь, предполагало развитие управленческого мышления для выработки решений стратегического характера. Данный подход к процессу организаторской деятельности

должен был связать в целое три переменных – лидера, ситуацию и группу.

Собранный эмпирический материал и накопленный опыт изучения проблем лидерства зарубежными учеными, в русле которых изучаются организаторские способности, представляют собой фундаментальные исследования, оказавшие значительное влияние на изучение организаторских способностей в отечественной науке.

В отечественной психологии проблему организаторских способностей стали рассматривать в начале 20-х годов прошлого столетия. В это время рассматриваются проблемы о значении организаторских способностей в структуре управления производственными коллективами. Психологические проблемы процессов текущего управления выявляются при анализе «управленческого цикла», в котором важнейшая роль принадлежит подготовке, принятию управленческих решений и текущей организаторской работе, руководителей по их исполнению. При этом уделяется внимание таким вопросам, как социально-психологическая атмосфера, стиль руководства, организация социалистического соревнования как фактора повышения социальной активности членов коллектива, характеристики личности руководителя для разных уровней руководства, а также вопросы психологической рационализации подбора кадров с учетом склонностей и способностей при выборе профессии и другие. Эти проблемы рассматривают в своих работах А.К. Гастев, Л.А. Бызов, Б.В. Бабин-Корень, Н.А. Витке, П.М. Керженцев. Особый интерес представляет типология стилей руководства, предложенная Н.А. Витке, основу которой составляет характеристика стиля руководства с точки зрения принятия решения (индивидуальное-групповое) и стратегия руководства. Практически значимым являлся вопрос и о психологических характеристиках личности руководителя разных уровней, поднятый А.К. Гастевым, поскольку работа с кадровым резервом всегда предполагает знание этих характеристик и путей их формирования [26].

В своей работе «Принципы организации» П.М. Керженцев, рассматривая понятие «организация», ее принципы и формы, требования к руководителю, разработку правил организаторской работы, выделяет также способности организатора (администратора): умение заставить людей выполнять свои задания, твердый характер, настойчивость, инициативу, склонность к систематической плановой работе. Автор выделяет двух типов организаторов: первый – стратеги, составляющие планы и предвидящие дальнейшие события; второй – организаторы,

умеющие быстро ориентироваться в конкретной обстановке и принимать правильные и твердые решения [26].

Вопросы развития организаторских способностей ставит С.В. Кондратьева (1960; 1961; 1966), проблема организаторских навыков рассматривается в работах В.А. Гольнева (1959; 1960), В.Н. Николаева (1963), А.И. Матусика (1966) и др. Косвенно, в связи с педагогическими, затрагивают организаторские способности Ф.Н. Гоноболин (1960; 1962), Н.В. Кузьмина (1961; 1962; 1967) и Н.Д. Левитов (1964), в связи с творческими играми дошкольников – Р.И. Жуковская (1960; 1963; 1967).

Многие вопросы, касающиеся организаторской деятельности воспитателя и способностей организатора, рассматривались А.С. Макаренко. Определяющими факторами развития организаторских способностей он считал всю систему воспитания в коллективе, выделяя при этом организацию самоуправления, развитие общественной активности, институт командиров, сводные и разновозрастные отряды, систему коллективных взаимозависимостей. В образных характеристиках А.С. Макаренко показал качества личности способных и не способных к успешной организаторской деятельности организаторов. Необходимыми составляющими таланта организатора-педагога, согласно ученому, должны быть ум, рассудительность, предприимчивость, живость, бодрость, твердость характера, требовательность, смелость, сдержанность, энергичность, работоспособность, прекрасная память, привычка к волевому напряжению и другие.

Рассматривая проблему организаторских способностей в своих работах, А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев отмечают, что организаторская деятельность очень сложная, требующая от организатора и больших знаний, и высокого уровня интеллектуального развития, и определяющих характерологических качеств. Определяя основные компоненты организаторских способностей и их взаимоотношения в структуре целого, они выделили их как «опорные» и «ведущие». К «опорным» компонентам отнесли интеллектуальные качества личности, проявляющиеся в способности тонко ориентироваться в действительности, в частности, в наличной ситуации, состоянии дела и материалов, в качествах людей и их возможностях. А «ведущими» компонентами являлись гибкость ума в сочетании с творческим воображением, которые проявляются в находчивости и изобретательности; высокий уровень развития воли, особенно таких ее качеств, как смелость, решительность и твер-

дость. А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев уточняют, что развитие организаторских способностей возможно на основе опорных компонентов – целостного видения или специфической наблюдательности [11].

Н.Д. Левитов считал, что основной составляющей организаторских способностей педагога является речь – хорошее владение вербальными средствами общения. Другими словами, организаторские способности – это умение организовывать деятельность людей путем их убеждения в необходимости выполнения определенного вида деятельности.

Рассматривая структуру функций организатора педагогического коллектива (директора школы), Р.Х. Шакуров отмечает, что успех организаторской деятельности зависит от взаимодействия целостного «ансамбля» психических функций и образований организатора [28].

Изучая личность учителя как субъекта педагогической деятельности, А.К. Маркова [16] выделяет разные виды педагогической деятельности: обучающую, воспитательную, организаторскую, пропагандистскую, управленческую, консультационно-диагностическую, деятельность по самообразованию. Отмечая организаторскую деятельность, она подчеркивает необходимость не только обучения и воспитания, но и организации учебной деятельности детей.

А.М. Столяренко считает, что основными организационными задачами в организации управления органом внутренних дел являются:

- объединение целей, интересов и ценностей подразделений и сотрудников вокруг общих целей органа, скоординированность содержательно-деловых характеристик и их необходимая интенсивность;
- правильное распределение общей работы между ее участниками, ее выполнение каждым своих обязанностей и осуществление согласованных действий;
- упорядочение циркуляции информации в системе управления с учетом психологических факторов, влияющих на нее;
- построение комплекса, обеспечивающего нужные по направлению, силе, последовательности и психологической корректности воздействия на объект управления [23].

При анализе «управленческого цикла» им подчеркивается важнейшая роль подготовки, принятия управленческих решений и организаторской работы руководителей по их исполнению в процессе текущего управления.

Особое место среди исследований организаторских способностей принадлежит работам Л.И. Уманского. Им рассматривались и изуча-

лись вопросы, затрагивающие природные предпосылки организаторских способностей, структуру свойств личности организатора, специфические свойства и индивидуальные различия способного организатора, особенности проявления организаторских способностей в различных видах деятельности, динамическую структуру личности с точки зрения ее организаторских возможностей. При изучении свойств способного организатора Л.И. Уманский выделил основные из них: психологическую избирательность, практически-психологический ум, психологический такт, общественную энергичность, требовательность, критичность, склонность к организаторской деятельности [25].

В своей концепции Л.И. Уманский анализирует как содержательную, так и процессуальную стороны организаторских способностей. Выраженность или яркая выраженность специфических свойств обнаружена ученым в 90% случаев. Сравнивая стиль организаторской деятельности различных учащихся, он обратил внимание не только на динамические особенности, но и на характер умственной работы учеников, на преобладание у каждого из них того или иного типа мышления: наглядно-образного, практически-деятельного, абстрактно-логического, что, вероятно, связано со специальными типами их высшей нервной деятельности. Следовательно, можно говорить и о динамическом, и о мыслительном стиле организаторских способностей.

Центральным компонентом, «ядром» организаторских способностей Л.И. Уманский считал распорядительность, то комплексное свойство, которое необходимо именно для организаторской работы в отличие от других видов деятельности. Под организаторскими способностями он понимал комплекс нервно-психических свойств человека, возможность объединять людей для совместного выполнения какой-либо деятельности, определяющей сравнительно высокую продуктивность этой деятельности. Таким образом, сущность организаторской деятельности заключается в осмыслении разрешаемых задач, в подборе и расстановке кадров (людей), планировании их совместной деятельности, контроле, координировании, обеспечении необходимыми материальными средствами.

Проблема организаторских способностей рассматривается в работах таких исследователей, как Ф. Генова, О.В. Горлова, А.Л. Журавлева, Р.Л. Кричевского, А.И. Китова и др. Так, А.И. Китов в структуре личностных свойств руководителя выделяет четыре подструктуры: управленческие способности, политические качества, профессиональные качества, организа-

торские способности. По мнению Р.Л. Кричевского, организатор должен обладать высоким практическим интеллектом, а также, ссылаясь на работы Р.М. Стогдилла, он выделяет основные организаторские качества, такие как доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность. Особое внимание в работах Л.Д. Кудряшовой уделено явлению целостности личности руководителя – при наличии общих способностей, рассматриваются только общие склонности к организаторской деятельности, но при этом она не выделяет частные, специальные свойства и качества.

Изучением психологических процессов переработки руководителем информации и индивидуальных особенностей, проявляющихся в управленческой деятельности, занимались Б.Ф. Ломов, А.И. Галактионов, Г.М. Заракowski, А.А. Крылов, А.В. Филиппов. В своих работах авторы выделяют следующие особенности: самостоятельность суждений и решений, способность принимать и осваивать новое, сосредоточенность на деле (деловая направленность), уважение к личности другого человека, умение найти индивидуальный подход к каждому подчиненному, готовность к содействию и сопереживанию, «диалогичность», а также те качества, которые могут мешать руководителю: конформность, ригидность, внушаемость, авторитарность, формализм, эгоцентризм, «монологичность». А.В. Филиппов определил опорные качества, на базе которых могут развиваться другие профессиональные качества руководителей: убежденность, способность к обучению, душевность, организаторские способности.

Многочисленные исследования личности руководителя осуществлены в социально-психологическом подходе. Здесь разработаны и эмпирически доказаны различные модели личности руководителя производственной организации (Р.Б. Гительмахер, Д.П. Кайдалов, Б.Б. Коссов, И.С. Мангутов, Д.Б. Парыгин, В.Ф. Рубахин). Так, Б.Б. Коссов при построении функциональной модели личности руководителя выделяет «личностные переменные», связанные с обобщенными умениями и отдельными чертами личности организатора и имеющие соответствующую связь с функциональными блоками: «эффективность», «механизм эффективности», «механизм повышения эффективности». В.Ф. Рубахин и А.В. Филиппов уточнили особенности проявления организаторских способностей и

распределили их по трем группам: первую группу составили психофизиологические особенности – первичные познавательные процессы; во вторую группу вошли психологические особенности – мотивационная, эмоциональная и интеллектуальная сферы, темперамент и характер, способности и интересы, а также система знаний, умений и навыков; в третью группу – социальные, включающие морально-нравственные качества. По мнению А.Л. Журавлева, в структуре личности руководителя можно выделить общую и специальную. Если общей можно считать классическую трехкомпонентную структуру, то специальной структурой личности руководителя являются следующие подструктуры: идейно-политические качества, профессиональная компетентность руководителя, организаторские и педагогические способности, морально-этические качества. Сочетание указанных выше подструктур личности определяет типологию и личностное своеобразие руководителей («руководитель – политический лидер», «руководитель-специалист», «руководитель-организатор», «руководитель-наставник»).

Анализ влияния отдельных факторов и условий на развитие личности руководителя в управленческой деятельности предполагает факторный подход (М.М. Рыжак, С.С. Фролов, Э.П. Утлик). В рамках данного подхода исследователи выделяют две группы факторов: первая группа – это ситуационные и институционализированные, которые включают в себя производственные, организационные и социальные условия; вторую группу составляют индивидуальные факторы развития личности руководителя, к которым относятся личностные предпосылки и демографические переменные. Функциональный подход реализован в исследованиях деятельности мастеров и начальников цехов производственных организаций (А.Л. Журавлев, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, Н.В. Шорохова).

В профессиограмму, предложенную В.М. Шепелем [29], включены три блока качеств руководителя: первый блок включает общие качества: незаурядный интеллект, фундаментальные знания, достаточный опыт; второй блок – конкретные качества: идейно-нравственные, научно-профессиональные, организационные, психофизические; к третьему блоку относятся специфические личностно-деловые качества, представленные психолого-педагогическими качествами: коммуникабельность, эмпатичность, стрессоустойчивость, красноречивость, наличие которых создает неповторимый имидж руководителя.

Определяя главную роль руководителя как организатора эффективной деятельности А.Д. Карнышев выделяет четыре группы качеств, которые обеспечивают реализацию основных функций управленческой деятельности: 1) целеполагание, 2) организацию и координацию, 3) контроль и оценку, 4) обеспечение оптимальных контактов (сотрудничество) в процессе управления. По мнению автора, основными качествами и характеристиками руководителя-организатора, детерминирующимися особенностями управленческой деятельности и отражающими ее специфику, являются: 1) индивидуальная направленность руководителя, которая выражается в стиле его работы; 2) умения, навыки и качества руководителя, способствующие овладению операциями и функциями управления; 3) его авторитет [8].

Таким образом, зарубежными учеными организаторские способности рассматривались с позиции лидерства, оказавшего значительное влияние на изучение организаторских способностей в отечественной науке.

При анализе отечественных исследований проблема организаторских способностей рассматривается в рамках системно-деятельностного подхода в изучении психологических особенностей деятельности успешного (способного) организатора и структуры его личности.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения. // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – Т. 26. – С. 5–15.
2. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М., 2001.
3. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – № 2. – 2001.
4. Вересов Н.Н. Психология управления. – М.; Воронеж, 2001.
5. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М., 1991.
6. Журавлев А.Л. Стиль руководства и организация соревнования. – М., 1977.
7. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 1999.
8. Карнышев А.Д. Очерки социальной психологии. – Иркутск, 1998.
9. Китов А.И. Социально-психологическая концепция руководства // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. – М., 1974.
10. Коссов Б.Б. Профессиональная диагностика и методы исследования личности руководи-

- теля // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – № 2.
11. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека. – Л., 1960. – Т.2.
 12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
 13. Лозинский Е. Воспитание вождей // Педагогический сборник. – СПб., 1912. – № 10, 11, 12.
 14. Малышев К.Б. Психология управления. – М., 2000.
 15. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. – Л., 1975.
 16. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
 17. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. – М., 1997.
 18. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления: пер. англ. – М., 1986.
 19. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. – М., 1997.
 20. Пряжников Н.С. Психология элитарности. – М.; Воронеж, 2000.
 21. Рубахин В.Ф., Филиппов А.В. Психологические аспекты управления. – М., 1973.
 22. Розанова В.А. Психология управления. – М., 2000.
 23. Столяренко А.М. Опыт разработки психологической концепции управления в сфере правопорядка // Психологический журнал. – М., 1983. – Т.4. – № 3.
 24. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. – М., 2002. – № 5.
 25. Уманский Л.И. Психология организаторских способностей: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 1967.
 26. Филиппов А.В. Вопросы психологии управления // Психологический журнал. – М., 1980. – Т. 2. – № 2.
 27. Филиппов А.В., Ильин Т.Л. Проблема организованного труда в психологии управления // Вопросы психологии. – М., 1987. – № 5.
 28. Шакуров Р.Х. Директор школы и педагогический коллектив. – Киев, 1975.
 29. Шепель В.М. Человеческая компетентность менеджера: управленческая антропология. – М., 1999.

Анонова Светлана Иннокентьевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (Улан-Удэ). E-mail: kafedra_osp_bsu@mail.ru

Anonova Svetlana Innokentevna, the senior lecturer, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: kafedra_osp_bsu@mail.ru

УДК 159.928.23

© Э.Д. Бабудоржиева

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ

В статье представлен краткий теоретический обзор основных современных психологических исследований по проблеме коммуникативных и организаторских способностей, рассмотрены их содержательные характеристики и структурные компоненты.

Ключевые слова: коммуникативные способности, организаторские способности.

E.D. Babudorzhieva

THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL ABILITIES IN PSYCHOLOGY

In the article the short theoretical review of the basic modern psychological researches on the problem of communicative and organizational abilities has been presented, their substantial characteristics and structural components have been considered.

Keywords: communicative abilities, organizational abilities.

Проблемы понимания коммуникативных и организаторских способностей в современной психологической теории общих и специальных способностей являются одними из наиболее актуальных. Как никогда остро сегодня, в век информации и технологий, стоит проблема повы-

шения эффективности общения и коммуникаций, и прикладные научные разработки в области вопросов формирования, развития коммуникативной компетентности и организаторских способностей значимы и востребованы. Рас-

смотрим последовательно основные теоретические разработки по данной проблематике.

Исследованиями в области коммуникативных способностей в разное время занимались отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Г.С. Васильев, А.А. Кидрон, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, В.В. Бурлаков, Н.И. Карасева, Е.А. Кукуев, Т.П. Абакирова, Н.А. Воробьева и другие. Для обозначения психологических явлений, связанных с успешностью или неуспешностью в общении и коммуникациях, ученые используют различные термины: коммуникативные способности, коммуникативная компетентность, социально-психологическая компетентность, коммуникативный потенциал, общительность и другие. К строгой терминологической дифференциации попытки соотнесения этих терминов пока не привели. Согласно трактовке понятия способностей, в личностно-деятельностном подходе можно опираться на следующие утверждения:

1) коммуникативные способности имеют общественно-историческое происхождение;

2) они формируются и совершенствуются в практическом общении;

3) коммуникативные способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности освоения или выполнения коммуникативной деятельности;

4) структура и предметное содержание коммуникативной деятельности опосредованно отражает структуру и содержание коммуникативных способностей;

5) коммуникативные способности обнаруживают себя в коммуникативных навыках и умениях и особенно ярко – в быстроте и успешности приобретения соответствующих навыков, умений, знаний.

В числе первых работ в отечественной психологической науке, в которых была предпринята попытка серьезного и всестороннего анализа коммуникативных способностей, были работы Г.С. Васильева (1977) и А.А. Кидрона (1981). По мнению Г.С. Васильева, коммуникативными способностями можно считать ту часть структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление [2]. А.А. Кидрон под коммуникативной способностью понимает общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также дости-

гать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели [7]. Автор считает, что способность личности к коммуникации в наиболее общем виде выражается в способности приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях обмена информацией, способности сохранять в течение взаимного воздействия внутреннюю автономию, умения убеждать партнеров изменить поведение. А.А. Кидрон выделяет уровни проявления коммуникативной способности: навыки, умения, общая направленность поведения и стиль общения. Навыки общения связаны со сноровкой в использовании различных средств общения и владением схемами ориентации во взаимодействии. Умение общаться предполагает относительно автономную коммуникативную задачу с целенаправленным использованием различных навыков общения. Автор делит умение общаться на следующие пять классов: 1) познавательное умение – способность познавать людей (уровень интерперсональной перцепции), объективировать ситуацию и прогнозировать поведение, самопознание; 2) познавательно-экспрессивное умение – умение активно слушать, выбирать роль, адекватно передавать и воспринимать эмоции; 3) экспрессивное умение – речевые способности, умение аргументировать, способность к невербальному самовыражению, умение подчеркнуть личностно-индивидуальные черты; 4) экспрессивно-интеракционное умение – способность идти на риск, умение рефлексивно управлять («я-образом»); 5) интеракционное умение – владение правилами поведения, приемами техники общения и манипуляции, конструктивное использование эго-защитных механизмов, умение использовать внеситуативные условия и средства [7].

Говоря о структуре коммуникативных способностей, Г.С. Васильев, Н.В. Кузьмина отмечают, что она является своеобразным отражением структуры деятельности и имеет три подструктуры:

- гностические способности, т.е. способности понимать других;

- экспрессивные способности, т.е. способности быть понятым другими, способность к самовыражению;

- интеракционные способности, т.е. способности адекватно влиять на других [2], [4].

Н.И. Карасева включает в структуру коммуникативных способностей следующие компоненты:

1) способность к оптимизации межличностных отношений в группе;

2) способность к достижению целей;

3) социоперцептивные способности, т.е. совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, необходимых для успешного восприятия, понимания и оценивания других людей;

4) «техника общения», т.е. тактические операциональные приемы общения;

5) некоторые межличностные предпосылки коммуникативной деятельности [5].

В соответствии с личностно-деятельностным подходом в рассмотрении способностей комплексным изучением коммуникативных способностей занимались Э.А. Голубева, В.В. Печенков, Е.П. Гусева, С.А. Изюмова, И.В. Тихомирова, М.К. Кабардов и другие исследователи. Согласно данному подходу, коммуникативные способности – это индивидуально-психологические и психофизиологические особенности людей, обеспечивающие успешное взаимодействие партнеров и успешное решение коммуникативных задач [9]. По мнению М.К. Кабардова, в качестве индивидуальных характеристик, влияющих на успешность коммуникативной деятельности, могут выступать темп деятельности, динамика решения задач, качество и используемые коммуникативные средства, тип стратегии деятельности, общительность, а также коммуникативная активность, проявляющаяся ситуативно в процессе решения коммуникативных задач [9]. В.Н. Куницына отмечает, что коммуникативные способности не зависят от конкретной коммуникативной ситуации, опираются на задатки и интегрируют близкие коммуникативные свойства. В качестве задатков коммуникативных способностей, считает автор, следует принять такое свойство темперамента и высшей нервной деятельности, как экстравертированность, которая основана на подвижности нервной системы и способствует формированию интегрального личностного свойства – общительности [4]. Принимая положение о единстве природного и социального в человеке, представители данной школы изучают способности на трех качественно различных уровнях: психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом. Достоинством этого подхода является то, что коммуникативные способности понимаются не только как индивидуально-психологические, но и как психофизиологические, обеспечивающие успешное взаимодействие партнеров и успешное решение коммуникативных задач. Таким образом, предложенные структурные компоненты коммуникативных способностей также рассматриваются только в личностном аспекте [3].

Попыткой рассмотрения структуры коммуникативных способностей, учитывающей личностный и поведенческий уровень, являются исследования Н.И. Карасевой, Ю.М. Жукова, Н.М. Мельниковой, Л.А. Петровской и др. В качестве теоретической основы анализа коммуникативных способностей авторы используют утвердившееся в отечественной психологии представление о структуре предметной деятельности. Анализ коммуникативных способностей с позиции структуры предметной деятельности открывает возможность для системного изучения коммуникативных способностей [3].

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников, Н.И. Карасева определяют коммуникативные способности как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного взаимодействия. В ее состав авторы включают умение ориентироваться в социальных ситуациях, умение выбирать и реализовывать адекватные способы общения, а главным источником приобретения коммуникативных способностей, по мнению Н.И. Карасевой, является жизненный опыт, и эффективность осуществления общения человеком является результатом процессов его социализации [5].

Как уже отмечалось ранее, в отечественной психологии существует большая терминологическая вариативность относительно таких явлений, как «общительность», «коммуникативные способности», «коммуникативная компетентность личности в общении», «коммуникативный потенциал». Зарубежные исследователи традиционно оперируют более широким понятием «социально-психологическая компетентность». На наш взгляд, достаточно трудно выделить принципиальные различия в трактовках данных понятий авторами. Многие исследователи выделяют одинаковые структурные компоненты данных характеристик личности. Коммуникативная компетентность чаще всего рассматривается как способность личности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников, Ю.М. Емельянов). По мнению Н.М. Мельниковой [3], структура коммуникативной компетентности отражает структуру коммуникативной деятельности, в которой выделяются два основных компонента: внутренние средства деятельности (социоперцептивная составляющая) и исполнительная часть коммуникативного действия. Автор представляет структуру коммуникативной компетентности в виде иерархии блоков, в которой каждый нижестоящий блок

осуществляет регулирующую функцию по отношению к вышестоящему.

1. «Личностный блок». В него входят следующие компоненты компетентности в общении: потребность в общении, ориентация на общение, а также такие важные характеристики личности, как я-концепция, самооценка и др.

2. «Социально-перцептивный блок» составляют механизмы межличностного восприятия и характеристики когнитивной и эмоциональной сферы, определяющие точность и адекватность межличностного восприятия.

3. «Операционально-технический блок» состоит из различных коммуникативных умений, «коммуникативного репертуара», «коммуникативного кодекса», овладение которыми позволяет творчески решать возникающие проблемы в общении.

Описанная структура коммуникативной компетентности личности по основным компонентам совпадает со структурой коммуникативных способностей, представленной многими исследователями и дает всестороннее понимание явления «коммуникативные способности».

Глубокого комплексного изучения наряду с вопросами исследования коммуникативных склонностей требует также проблема организаторских способностей и факторов, влияющих на их формирование и развитие. На сегодняшний день степень разработанности в данной сфере психологического знания также достаточно высока. Однако исследований, имеющих непосредственно прикладное значение, по-прежнему недостаточно. Различные аспекты проблемы организаторских способностей находят свое отражение в работах отечественных и зарубежных психологов Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева и А.Г. Ковалева, Л.И. Божович, А.А. Деркача, В.А. Крутецкого, Н.Н. Обозова, Л.П. Калининского, Н.Д. Левитова, Р.М. Стогдилла, Е. Гизелли и других. Сущностная и содержательная сторона организаторских способностей наиболее полно была раскрыта Л.И. Уманским. В его работах впервые вводятся определения многих качеств личности, в том числе и организаторских. По мнению автора, основными среди организаторских способностей являются следующие: психологическая избирательность, практический психологический ум, психологический такт, общественная энергичность, требовательность, критичность, склонность к организаторской деятельности [10]. Рассмотрим подробнее их компоненты.

Психологическая избирательность проявляется в нескольких основных личностных и поведенческих индикаторах. Ими являются: быстрое

понимание психологических особенностей и состояния людей; сопереживание человеком того, что переживают, чувствуют другие; способность мысленно ставить себя в психическую ситуацию другого человека и действовать вместо него.

Практический психологический ум имеет следующие проявления: адекватное распределение обязанностей коллективной деятельности с учетом индивидуальных особенностей людей; способность находить стимулирующие людей мотивы деятельности; учет взаимоотношений, психологических различий людей при их группировке для выполнения коллективной деятельности; высокая степень обучаемости при формировании организаторских знаний, навыков и умений.

Психологический такт проявляется в чувстве меры и границ во взаимодействии с людьми, индивидуализации общения с людьми в зависимости от их устойчивых индивидуально-психологических особенностей, чувстве справедливости, объективности подхода к подчиненным, способности показать и доказать эту объективность.

Общественная энергичность имеет следующие показатели: способность воздействовать на других своим отношением к людям, делам, событиям, способность передать это отношение; практически-деятельная форма воздействия; уверенность в своих силах, большая вера в дело; способность правильно и быстро выбрать момент решающего воздействия, пойти на риск.

Требовательность выражается в смелости и систематичности предъявления требований, гибкости и категоричности их предъявления в зависимости от конкретной обстановки, в индивидуализации требований в зависимости от психологических особенностей людей.

Критичность имеет следующие индикаторы: логичность, глубина и аргументированность критики, прямота, доброжелательность критики.

Склонность к организаторской деятельности находит выражение в спонтанном самостоятельном включении в организаторскую деятельность, в принятии на себя роли организатора и ответственности за работу других людей, потребности в осуществлении организаторской деятельности, эмоционально-положительном самочувствии при ее выполнении.

Эти общеорганизаторские способности дополняются и конкретизируются более локальными способностями, которые обуславливают эффективное выполнение отдельных управленческих функций. Основными из них, по классификации А.В. Карпова, являются следующие:

- способность к целеполаганию;
- способность к прогнозированию;
- способность к планированию;
- способность к принятию управленческих решений;
- коммуникативные способности;
- мотивирующие способности;
- способности контроля [6].

Проблема организаторских способностей отражена также в работах В.Д. Сапоровской, А.Л. Журавлева, Р.Х. Шакурова, Р.Л. Кричевского, А.Г. Шмелева, В.М. Шепеля, А.Д. Карнышева, А.Л. Карповой и других исследователей. Так, Р.Х. Шакуров организаторские качества разделял с учетом особенностей их влияния на организуемых. К группе административно-организаторских качеств он относит: требовательность, критичность, умение четко и ясно инструктировать, настойчивость в реализации распоряжений и требований, решительность, уверенность в себе, твердость, умение сохранить дистанцию с организуемыми, дисциплинированность, аккуратность, владение современными способами принятия решений и планирования, инструктирования, контроля, различными формами организаторской работы, навыками публичных выступлений [11].

По мнению Р.Л. Кричевского, организатор должен обладать высоким интеллектом, однако это должен быть не столько интеллект теоретический, сколько практический. К организаторским качествам автор относит доминантность, уверенность в себе, эмоциональную уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность [8].

В.М. Шепель дифференцирует понятия структуры свойств личности организатора и структуры его организаторских качеств. В структуре свойств личности организатора он выделяет четыре группы:

- морально-политические;
- профессиональные качества;
- психофизиологические свойства;
- собственно организаторские качества.

К собственно организаторским качествам автор относит умение планировать работу, подбирать и расставлять кадры, умение улавливать настроение людей, увлекать их своими целями, умение оказывать влияние на морально-

психологическую атмосферу коллектива, умение обостренно воспринимать новое [12].

Подытоживая краткий обзор разработанных на сегодня концепций и подходов к рассмотрению сущности и структуры коммуникативных и организаторских способностей, нужно отметить их многообразие и широту. Это, на наш взгляд, объясняется значимостью и актуальностью данной проблемы и необходимостью ее дальнейшей разработки.

Литература

1. Абакирова Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2000.
2. Васильев Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977.
3. Воробьева Н.А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактор развития коммуникативных способностей старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2004.
4. Капустина Е.А. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2004.
5. Карасева Н.И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1991.
6. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 2007.
7. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1981.
8. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... – М.: Дело, 1996.
9. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989.
10. Уманский Л.И., Мангутов И.С. Организатор и организаторская деятельность. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1975.
11. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990.
12. Шепель В.М. Управленческая этика: пособие для руководителей организаций. – М.: Наука, 1989.

Бабудоржиева Эржена Дулзыновна, соискатель кафедры возрастной и педагогической психологии БГУ (г. Улан-Удэ). E-mail: erjen25@mail.ru.

Babudorzhiyeva Erzhen Dulzynovna, competitor for candidate degree, department of developmental and pedagogical psychology, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: erjen25@mail.ru.

УДК 37.015.3

©Л.Г. Комиссарова

ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ С Я-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ

В статье рассматривается самоотношение студентов с я-ориентированным перфекционизмом. Изучены взаимосвязи между различными уровнями перфекционизма, ориентированного на себя, и особенностями самоотношения студентов.

Ключевые слова: я-ориентированный перфекционизм, самоотношение, студенты, самосознание.

L.G. Komissarova

THE FEATURES OF STUDENTS SELF-RELATION WITH I-ORIENTED PERFECTIONISM

In the article the students self-relation with I-oriented perfectionism is considered. The interrelations between different levels of oriented at oneself perfectionism and the features of students self-relation have been researched.

Keywords: I-oriented perfectionism, self-relation, students, self-consciousness.

Модернизация образовательного процесса коснулась и системы среднего профессионального образования. На смену категории «профессионализм» приходит понятие «компетентность». Компетентность, включая в себя качество профессионализма, также предполагает обладание надпрофессиональными знаниями и умениями [1, с. 131]. Развернутое толкование компетентности дается в работе Дж. Равена. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ...некоторые компоненты относятся к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной, ...эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [6].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования, студент в период обучения в колледже, наряду с профессиональными компетенциями, должен овладеть общими компетенциями, включающими в себя способность понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, применять знания и умения в процессе практической деятельности, определять задачи профессионального и личного развития. Кроме того, работодателей интересуют не только профессиональные характеристики, но и личностные качества специалиста-выпускника, такие как «открытость», «самоуверенность», «готовность к работе», «саморуководство» и «самоконтроль».

Наряду с вышесказанным современное молодое поколение под влиянием средств массовой информации и веянием времени ориентируется на западные ценности, такие как «направлен-

ность на успех и высокие достижения, в том числе и в профессиональной деятельности как главного направления в становлении человеческой сущности» [3, с. 89].

В связи с этим наше исследование направлено на выявление особенностей самоотношения студентов с я-ориентированным перфекционизмом.

Существует несколько подходов при анализе и описании эмоционального аспекта самосознания.

По И.И. Чесноковой, это эмоционально-ценностное отношение, определяемое как «специфический вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя, т.е. разнообразные ее самоотношения» [8, с.108].

В.В. Столин рассматривает самоотношение как процесс, в котором качества, свойства «я» личности оцениваются в соответствии с собственными мотивами, целями, отвечающими ее потребности в самореализации. Он установил макроструктуру самоотношения, которая состоит из трех эмоциональных компонентов: «самоуважения», «аутосимпатии», «близости – самоинтереса». Более общим образованием строения самоотношения является недифференцированное общее чувство «за» и «против» своего «я», являющееся суммой позитивных и негативных компонентов самоотношения по трем эмоциональным осям [7].

С.Р. Пантеев определил самоотношение как выражение смысла «я» для субъекта. Средствами современной экспериментальной психосемантики он исследовал эмоциональное про-

странство самоотношения, определил иерархическое строение самоотношения. Выделил три обобщенных фактора: «самоуважение», «ауто-симпатия», «самоуничижение». Установил, что в самоотношении существуют две относительно независимые подсистемы – самооенок и эмоционально-оценочных отношений. В результате исследования им выявлено, что социальная ситуация развития личности и задаваемые ею мотивы ведущих деятельностей оказывают влияние на строение и содержание системы самоотношения [4, с. 39].

Перфекционизм – это стремление к совершенству, определяется как личностная черта. П. Хьюитт, Г. Флетт определяют перфекционизм как стремление быть совершенным, безупречным во всем [2, с. 73].

«Феномен перфекционизма рассматривается не только как индивидуальная склонность личности, но и как новообразование культуры современного общества, утверждающего всеобщую цель достижения индивидуального превосходства» [3, с.89].

Цель исследования: выявить особенности самоотношения студентов колледжа с я-ориентированным перфекционизмом.

Объект исследования: самосознание личности у студентов колледжа, обучающихся на различных специальностях.

Предмет исследования: самоотношение студентов в зависимости от уровня перфекционизма, ориентированного на себя.

Исследование проводилось в 2011 г. на базе Бурятского лесопромышленного колледжа. Всего в исследовании приняли участие 206 студентов дневного отделения по специальностям: «Лесное и лесопарковое хозяйство» – 64 чел., «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» – 74 чел., «Экономика и бухгалтерский учет» – 68 чел. Средний возраст испытуемых 17,5 лет, диапазон их возрастной вариации определяется интервалом в 3 года – от 16 до 18 лет.

Для диагностики эмоционально-оценочной подсистемы самосознания нами была использована методика изучения самоотношения (МИС) С.Р. Панталева [5], для определения уровня перфекционизма студентов была использована методика Хьюитта – Флетта «Многомерная шкала перфекционизма», адаптированная И.И. Грачевой [2, с. 73-89].

Обработка полученных эмпирических данных и математико-статистические расчеты проводились с использованием компьютерных программ Microsoft Excell 2007, Статистика 6.0.

Рассмотрим особенности самоотношения студентов безотносительно фактора перфекционизма. Результаты исследования по методике МИС представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения факторов самоотношения у студентов, обучающихся по различным специальностям (в стенах)

№ шкалы	Название шкалы	Показатели			
		Группа ЭО	Группа ЛХ	Группа ТА	Вся группа
1	Открытость	6,2	6,1	6,2	6,2
2	Самоуверенность	5,9	5,4	5,7	5,7
3	Саморуководство	6,5	6	6,4	6,3
4	Отраженное самоотношение	6	5,8	5,9	5,9
5	Самоценность	7,1	5,7	6,3	6,4
6	Самопринятие	6,4	4,9	6,1	5,8
7	Самопривязанность	5,9	6	5,9	5,9
8	Внутренняя конфликтность	4,6	4,7	4,5	4,6
9	Самообвинение	4,6	4,6	4,7	4,6

Примечание: группа ЭО – группа студентов, обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет»; группа ЛХ – по специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство»; группа ТА – «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Для студентов всех трех групп характерна тенденция к высоким оценкам по шкале «Открытости», что характеризует респондентов как личностей открытых, способных не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость. Студенты обладают критическим отношением к себе, глубоким осознанием себя и достаточно развитыми навыками рефлексии.

Оценка ниже среднего по шкале «Самоуверенность» во всех трех группах свидетельствует о том, что студенты недостаточно удовлетворены собой, своими возможностями, присутствует некоторая внутренняя напряженность, сомнения в своих способностях. У студентов-лесников данный показатель ниже, чем у студентов-экономистов и у студентов-автомехаников.

Для студентов-экономистов и студентов-автомехаников характерны высокие значения по шкале «Саморуководство». Это значит, что они склонны к интернализации локус-контроля, чувствуют обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей и считают, что их судьба находится в их руках. Для студентов-лесников характерна средняя оценка по шкале «Саморуководства», это свидетельство того, что им свойственна некоторая подвластность «Я» влияниям обстоятельств.

Высокие оценки по шкалам «Отраженное самоотношение» и «Самоценность» в группе студентов-экономистов свидетельствуют о том, что им свойственно «ощущение ценности своей личности, на фоне которого возникает ощущение ценности собственной личности и для окружающих» [3, с. 35]. Это позволяет говорить о том, что будущие экономисты понимают, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Ожидаемое отношение к себе со стороны других людей у них положительное. Средние оценки по шкалам «Отраженное самоотношение» и «Самоценность» в группах студентов-лесников и студентов-автомехаников свидетельствуют о несколько искаженном представлении себя, занижении собственных достоинств, сомнениях в ценности собственной личности.

Для студентов-экономистов и студентов-автомехаников характерна средняя выраженность принятия себя, что свидетельствует о положительном фоне отношения к себе, обуславливающим чувство симпатии к себе. Дружеское отношение к себе, согласие с самим собой у респондентов данных групп проявляются в одобрении своих планов и желаний, снисходительности к собственным недостаткам, эмоцио-

нальном, безусловном принятии себя. Тенденция к низкому значению по шкале «Самопринятие» у студентов-лесников характеризует их как людей, которым не свойственно снисходительное отношение к своим недостаткам, они проявляют к себе определенную критичность.

Для студентов всех трех групп характерна средняя выраженность самопривязанности к сложившемуся образу «Я». Для них не характерна ригидность Я-концепции, привязанность, консервативная самодостаточность. Это отражает удовлетворенность собой, но в то же время возможность и желательность развития своего «Я», изменения себя в лучшую сторону.

Средние оценки по шкале «Внутренняя конфликтность» с тенденцией к низкому значению во всех трех группах свидетельствуют о том, что для респондентов не характерна внутренняя конфликтность. Им не свойственно сомнение, несогласие с собой, чрезмерное самокопание и рефлексия. В некоторой степени им присуще отрицание проблем, закрытость, поверхностное самодовольство.

Значения ниже среднего по шкале «Самообвинение» во всех трех группах свидетельствуют о том, что студентам свойственна незначительная выраженность установки на самообвинение, в определенных ситуациях они могут поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки, промахи. В то же время у них присутствуют симпатия и положительные эмоции в свой адрес.

Итак, студенты-экономисты и студенты-автомеханики отличаются достаточно развитыми навыками рефлексии, которая осуществляется на фоне их внутренней честности, открытости. Они более уверены в себе, обладают внутренним локусом контроля, достаточно настойчивы в достижении поставленной цели, общительны, доброжелательны. Они самодостаточны, но в то же время готовы развиваться в лучшую сторону. Им не свойственно чрезмерное самообвинение и внутренняя конфликтность. У студентов-экономистов в отличие от студентов-автомехаников присутствует ощущение ценности собственной личности, чувство симпатии к себе.

Студенты-лесники открыты, общительны, но не достаточно уверены в себе, у них присутствует внутренняя напряженность. Они подвластны внешним обстоятельствам, сомневаются в ценности собственной личности, проявляют к себе определенную критичность. В то же время самодостаточны и готовы развиваться в лучшую сторону. Им не свойственно чрезмерное самообвинение и внутренняя конфликтность. Мы предпо-

лагаем, что на формирование такого противоречивого отношения личности к себе оказывает влияние выбранная будущая профессия. Возможно, они сомневаются в правильности выбора будущей своей профессии и не в полной мере осознают, чем в будущем будут заниматься, так как профессия лесника не достаточно престижна в отличие от профессии экономиста или автомеханика. В процессе учебно-профессиональной подготовки в колледже необходимо проводить

целенаправленную работу по предмету «Введение в специальность» в данной группе студентов.

Рассмотрим особенности перфекционизма студентов, которая измерялась с помощью методики Хьюитта – Флетта «Многомерная шкала перфекционизма», адаптированной И.И. Грачевой.

По субшкале «перфекционизм, ориентированный на себя» (ПОС) нами были выделены три группы. Результаты представлены на рис. 1.



Рис. 1. Перфекционизм, ориентированный на себя

1 группа – это студенты с низким уровнем ПОС. В эту группу вошли студенты-экономисты (22 чел.), студенты-лесники (11 чел.), студенты-автомеханики (36 чел.). Общее количество респондентов 69 человек, общее число баллов варьировало от 0 до 34.

2 группа – это студенты со средним уровнем ПОС: студентов-экономистов – 41 чел., студентов-лесников – 53 чел., студентов-автомехаников – 31 чел., общее количество респондентов 125 человек, общее число баллов варьировалась от 35 до 69 баллов.

3 группа – это группа с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, куда вошли только 12 человек: 5 студентов-экономистов, 7 студентов-автомехаников, общее число баллов у них варьировало от 70 до 105. Среди студентов лесного отделения не оказалось ни одного человека с высоким уровнем ПОС.

Студентам с высоким уровнем ПОС свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе, со средним уровнем менее требовательны, а студенты с низким уровнем, соответственно, не предъявляют к себе высоких требований. Большинство студентов имеет средний

уровень перфекционизма, ориентированного на себя, соответственно, у студентов колледжа уровень требований к себе не является завышенным, они не стремятся быть совершенными и безупречными во всем.

Дальнейший этап нашего исследования связан с задачей рассмотрения корреляционных связей между показателями самоотношения и я-ориентированного перфекционизма у студентов колледжа. Таким образом, для выявления значимых корреляционных связей между самоотношением и я-ориентированным перфекционизмом был проведен корреляционный анализ по Спирмену.

При корреляционном анализе переменных не выявлено статистически значимых взаимосвязей между самоотношением и низким уровнем я-ориентированного перфекционизма. Данные представлены в таблице 2.

Достоверно значимые связи нами установлены между шкалой «Самоценность» и средним уровнем перфекционизма, ориентированного на себя ($r = 0,30$; $p \leq 0,01$), то есть при предъявлении завышенных требований к себе у студентов повышается уровень самооценки к себе. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 2

Статистически значимые корреляционные связи между особенностями самооотношения и низким уровнем я-ориентированного перфекционизма

Шкалы самооотношения	Уровень самооотношения студентов в зависимости от перфекционизма, ориентированного на себя (в стенах)	Коэффициент корреляции Спирмена
	1 группа (с низким уровнем ПОС – 69 чел.)	
Открытость	6,3	-0,16
Самоуверенность	6,4	-0,03
Саморуководство	6,7	-0,03
Отраженное самооотношение	6,2	-0,14
Самоценность	7,2	0,20
Самопринятие	6,3	0,19
Самопривязанность	6,2	-0,07
Внутренняя конфликтность	4,4	-0,13
Самообвинение	4,2	-0,09

Примечание: * – $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Таблица 3

Статистически значимые корреляционные связи между особенностями самооотношения и средним уровнем я-ориентированного перфекционизма

Шкалы самооотношения	Уровень самооотношения студентов в зависимости от перфекционизма, ориентированного на себя (в стенах)	Коэффициент корреляции Спирмена
	2 группа (со средним уровнем ПОС – 125 чел.)	
Открытость	6,2	0,07
Самоуверенность	5,4	-0,10
Саморуководство	6,2	-0,16
Отраженное самооотношение	5,7	0,08
Самоценность	6,1	0,30**
Самопринятие	5,8	0,04
Самопривязанность	5,8	0,00
Внутренняя конфликтность	4,8	-0,14
Самообвинение	4,9	-0,06

Примечание: * – $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Между самоуверенностью и высоким уровнем я-ориентированного перфекционизма выявлена положительная корреляционная зависимость ($r = 0,71$; $p \leq 0,01$). Таким образом, при предъявлении высоких требований к себе повышается уровень самоуверенности. Также имеется отрицательная корреляционная зависимость между внутренней

конфликтностью и высоким уровнем я-ориентированного перфекционизма ($r = -0,67$; $p \leq 0,01$) и самообвинением ($r = -0,67$; $p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что при предъявлении высоких требований к себе понижается уровень внутренней конфликтности и самообвинения. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Статистически значимые корреляционные связи между особенностями самооотношения и высоким уровнем я-ориентированного перфекционизма

Шкалы самооотношения	Уровень самооотношения студентов в зависимости от перфекционизма, ориентированного на себя (в стенах)	Коэффициент корреляции Спирмена
	3 группа (с высоким уровнем ПОС – 12 чел.)	
Открытость	5,7	0,21
Самоуверенность	5,3	0,71**
Саморуководство	5,8	0,20
Отраженное самооотношение	5,7	0,49
Самоценность	5,7	0,24
Самопринятие	5,6	0,06

Самопривязанность	5,4	0,13
Внутренняя конфликтность	4,9	-0,67**
Самообвинение	4,9	-0,60**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Таким образом, нами были установлены особенности отношения к себе, общие черты и различия у будущих экономистов, лесников и автомехаников. Определены уровни я-ориентированного перфекционизма у студентов колледжа, обучающихся на разных специальностях. Выявлена взаимосвязь между эмоционально-ценностным компонентом самосознания и уровнем перфекционизма, ориентированного на себя.

Литература

1. Алексеева Л.Ф. Системный подход в изучении и оценке компетентности специалиста // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – Вып. 5. – С.131-134.
2. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта, Г. Флетта // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73-89.
3. Миронова Т.Л., Дондупова Э.В. Особенности самоотношения студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Бурятского государ-

ственного университета. – 2010. – Вып. 5. – С.88-100.

4. Миронова Т.Л. Самосознание, профессиональное самосознание и его эмоционально-оценочный аспект // Актуальные проблемы современной психологии: материалы круглого стола, посвящ. 10-летию Бурятского государственного университета и 5-летию социально-психологического факультета (17 октября 2005 г.) / под ред. Т.Л. Мироновой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2005. – С. 39-71.
5. Пангилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М., 1993.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, 1999.
7. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1985.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – С. 108-109.

Комиссарова Любовь Гомбоевна, аспирант кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, психолог ФГОУ СПО «Бурятский лесопромышленный колледж», г. Улан-Удэ.

Komissarova Lyubov Gomboevna, postgraduate student, department of general and socialpsychology, Buryat State University, psychologist, "Buryat Timber Industry College", Ulan-Ude.

УДК 159.9:616

© Т.Л. Миронова, Н.Б. Кункурдонова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ И ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У БОЛЬНЫХ ТУБЕРКУЛЕЗОМ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей эмоциональной сферы, личностных свойств больных туберкулезом.

Ключевые слова: личность, личностные свойства, эмоции, эмоциональные состояния, самочувствие, настроение, невротизация личности.

T.L. Mironova, N.B. Kunkurdonova

THE INTERRELATION OF PERSONALITY PROPERTIES AND FEATURES OF EMOTIONAL SPHERE AT TUBERCULOSIS PATIENTS

In the article the results of the empiric research of the features of emotional sphere, personality properties at tuberculosis patients have been presented.

Keywords: personality, personality properties, emotions, emotional states, state of health, mood, personality neuroticism.

С середины 80-х гг. XX в. во многих странах мира, в том числе в наиболее развитых, начался

рост заболеваемости туберкулезом и смертности от него (Нечаева О.Б., 2008). Туберкулез, бес-

спорно, был и остается важнейшей мировой проблемой здравоохранения, отражающей социально-экономическое благополучие государства. В мире ежегодно заболевает туберкулезом более 8 млн человек и почти 1/3 из них умирает. По прогнозам ученых, в ближайшее 10-летие от туберкулеза на планете может погибнуть около 30 млн человек. Это заболевание не удалось ликвидировать ни в одной стране мира. Следовательно, туберкулез является социально опасным заболеванием и наносит большой урон экономическому потенциалу страны и ухудшает демографическую ситуацию.

К сожалению, в последние годы эпидемиологическая ситуация по туберкулезу в России является неблагоприятной и характеризуется ростом всех эпидемиологических показателей. Заболеваемость туберкулезом в нашей стране увеличилась вследствие сложной социально-экономической обстановки, свертывания национальных программ борьбы с туберкулезом, нарастания миграционных процессов, ухудшения экологической обстановки и целого ряда других не менее веских причин. К числу социально-экономических факторов, способствующих заболеваемости населения туберкулезом, относятся низкий уровень жизни, недостаточная социальная защищенность населения, ситуация экономического кризиса, приводящая к безработице. Осложнилась криминальная обстановка в российском обществе в период рыночных преобразований. Крайне высока распространенность туберкулезом среди лиц, содержащихся в местах лишения свободы, в исправительно-трудовых колониях.

Являясь одной из острых проблем, туберкулез в равной степени зависит от социально-гигиенических, экономических, экологических и медико-организационных факторов. Поэтому поиск путей ее решения не должен ограничиваться только медицинскими задачами. Вместе с тем проводимые в разрезе данной проблемы исследования носят главным образом клинический характер (Гиреев Т.Г., 2008).

К сожалению, в научной литературе особенности личности больных туберкулезом освещены очень слабо. Незнученность данной проблемы также объясняется и тем, что туберкулез относится к социально опасным заболеваниям и высока вероятность распространения инфекции в тех случаях, когда у больных имеется открытая форма туберкулеза, что, в свою очередь, сдерживает активность исследователей в данной области.

Одной из актуальных проблем клинической психологии является проблема влияния заболе-

вания на психику человека и его поведение. Нарушения психики возникают не только при психических заболеваниях, но и при соматических заболеваниях, в том числе и при туберкулезе. Так, Б.Ф. Ломов, Н.В. Тарабрина [2, с. 10] отмечают, что на поздних стадиях развития данного заболевания у больных возникает эйфория и лихорадочная работоспособность. Данного рода особенности психики некоторые клиницисты связывают с недостаточным газообменом. И у здоровых людей при подъеме в горы возникает недостаточный газообмен, что, в свою очередь, способствует появлению такого эмоционального состояния, как эйфория.

На возникновение и преодоление соматических расстройств в организме человека большое влияние оказывает личность больного, его эмоциональное состояние. При соматических заболеваниях часто встречается невротоподобные состояния, проявляющиеся при ряде заболеваний астеническими феноменами с различными синдромальными оттенками – депрессивным, тревожно-фобическим, ипохондрическим [1].

Соматические болезни видоизменяют психику больного в связи с появлением новых форм реагирования на свое заболевание. Больного беспокоят вопросы: «Каков исход болезни?»; «Чем мне угрожает болезнь?». Негативные эмоциональные состояния (волнения, страхи, тревога и др.) влияют на его личность. Опасения больного носят не только сугубо индивидуальный характер, но и социальный характер в связи со сложившимся в обществе отношением к данной болезни. У больного туберкулезом возникают волнения по поводу того, как другие люди, общество будут относиться к нему как человеку, заболевшему «заразной болезнью».

Сбор эмпирического материала проводился в 2011 г. в Забайкальском краевом противотуберкулезном диспансере № 2, пос. Агинск. В исследовании приняли участие 50 больных в возрасте от 19 до 63 лет.

Применялись следующие методы исследования: методика «Самооценка эмоциональных состояний», четырехмодальный эмоциональный опросник Л.А. Рабиновича, методика «Эмоциональная возбудимость-уравновешенность», тест Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина «Определение уровня тревожности», Фрайбургский личностный опросник (FPI), методика САН (самочувствие, активность, настроение).

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике «Самооценка эмоциональных состояний». В данной методике имеется две шкалы: шкала фрустрации и шкала тревожности. Нами установлено, что у 40% испытуемых

наблюдается низкий уровень фрустрации, то есть для них не свойственна эмоциональная напряженность. Они не испытывают дискомфорт, связанный со своим заболеванием, или не в полной мере осознают всю серьезность происходящего в их жизни. Испытуемые, показавшие средний уровень фрустрации (44%), испытывают некоторый внутренний дискомфорт, относятся к своей болезни с тревогой, но в то же время неплохо владеют собой. Высокие показатели отмечаются у 16% диагностируемых, что свидетельствует о сильном беспокойстве за свое

здоровье, о невозможности справиться им с болезнью без помощи других.

У 46% испытуемых выявлен низкий уровень тревожности, у 42% – средний, 12% – высокий уровень. Испытуемые, показавшие низкие значения по двум шкалам – фрустрации и тревожности, не понимают всю картину своего заболевания или халатно относятся к своему здоровью и к здоровью окружающих, вследствие чего они могут подвергать других людей опасности заражения туберкулезом (рис.1).

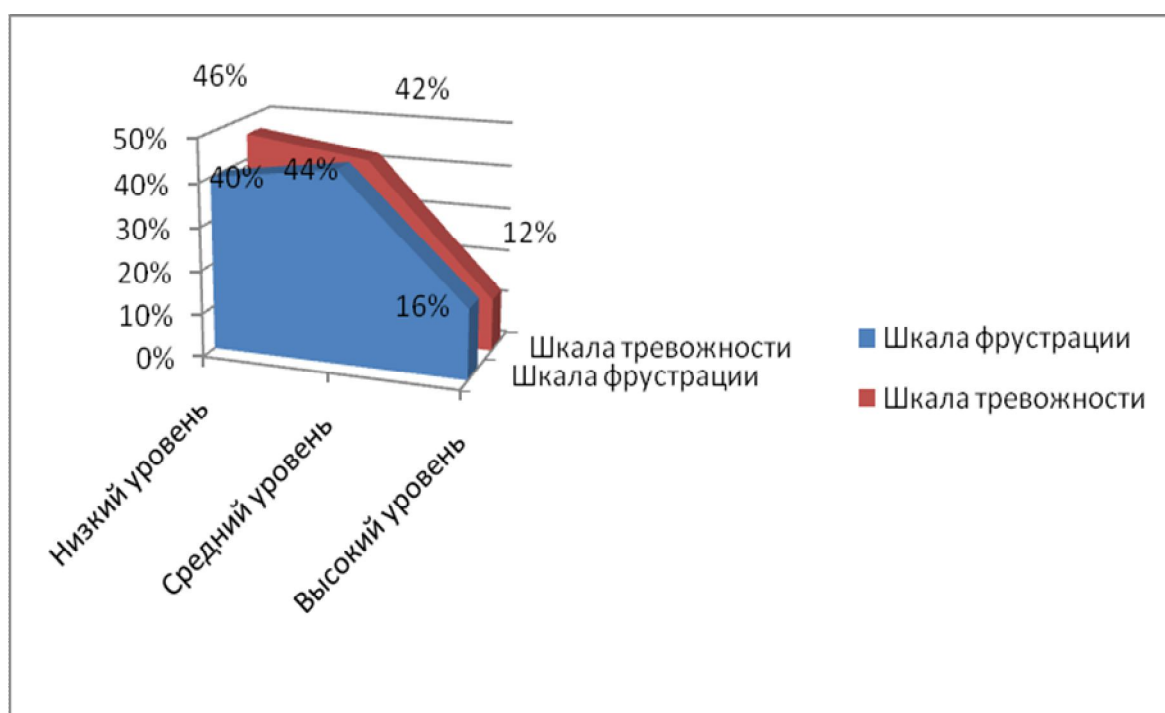


Рис. 1. Процентное соотношение больных, различающихся по уровням тревожности и фрустрации (по методике «Самооценка эмоциональных состояний»)

Испытуемые, показавшие высокие баллы по двум шкалам, испытывают растерянность, они без достаточных оснований могут винить себя во всем, чувствуют себя беззащитными (рис. 1).

Рассмотрим результаты, полученные по четырехмодальному эмоциональному опроснику Л.А. Рабиновича. Нами установлено, что у 50% испытуемых преобладает позитивное отношение, то есть у них в данный момент отмечается повышенное настроение и склонность к оптимистичности. У 22% испытуемых доминирующей эмоцией является гнев, это свидетельствует о том, что люди испытывают негодование, возмущение, гнев, злость по отношению к себе или к окружающим. Такие лица имеют

склонность находить виновных в создавшейся ситуации, будь это он сам или кто-нибудь из близких людей.

По шкале страха высокие баллы имеются у 20% испытуемых, что, в свою очередь, свидетельствует о неуверенности в себе, страхе перед будущим, а также страхе за свое здоровье и здоровье окружающих. Такие люди чувствуют себя некомфортно в кругу знакомых, они ранимы, чувствительны. По шкале печали у 8% наблюдаются высокие баллы, что свидетельствует о негативном эмоциональном фоне. Больные склонны к пессимистичности, они испытывают упадок сил и унылое настроение (рис. 2).

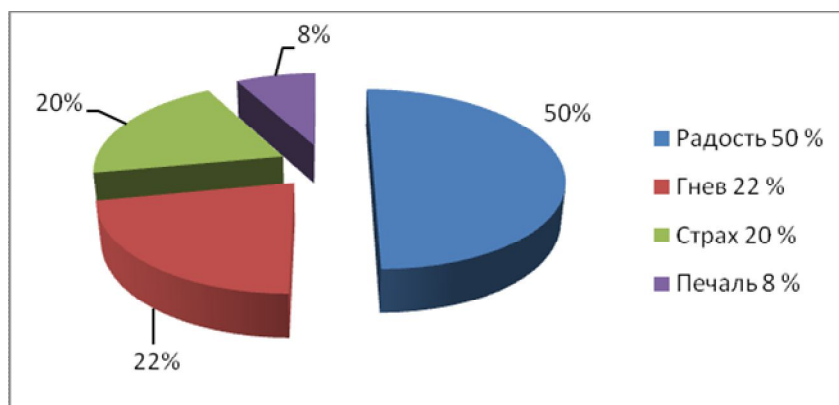


Рис. 2. Процентное соотношение эмоциональных реакций, проявляющихся у испытуемых (по результатам по четырехмодальному эмоциональному опроснику Л.А. Рабиновича)

Рассмотрим результаты исследования по методике «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность». У 14% больных выявлен очень высокий уровень эмоциональной возбудимости, то есть для них характерна высокая эмоциональная напряженность, критичное отношение ко многим объектам. 28% испытуемых показали высокий уровень эмоциональной возбудимости, 38% – очень низкий уровень.

Высокие значения эмоциональной возбудимости свидетельствуют о высоком уровне раздражительности, вспыльчивости и склонности к агрессивному поведению данной категории больных. Они остро воспринимают критику в свой адрес. Для тех лиц, которые показали низкие значения, характерны развитый самоконтроль, эмоциональная отзывчивость, восприимчивость, чувствительность, впечатлительность (рис. 3).

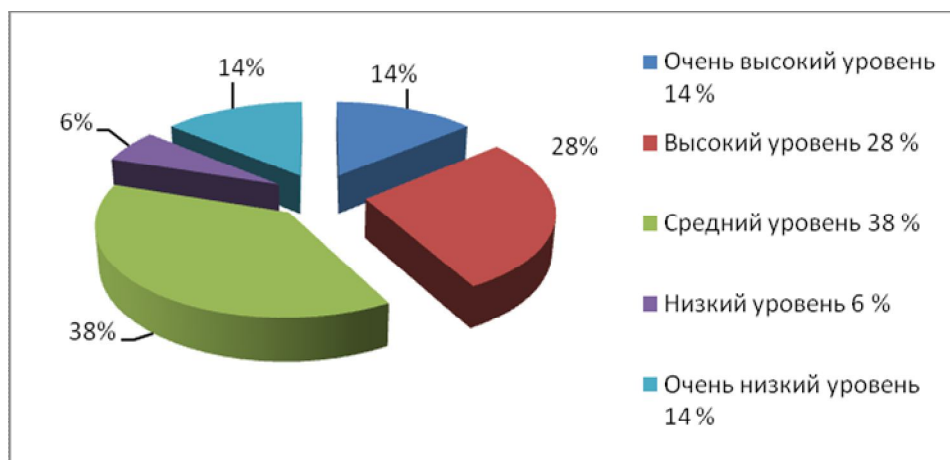


Рис. 3. Процентное соотношение уровней эмоциональной возбудимости по методике «Эмоциональная возбудимость-уравновешенность» у больных туберкулезом

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина. Низкий уровень ситуативной тревожности показали 14% испытуемых, умеренный – 44%, высокий – 42%. Больные с высоким уровнем ситуативной тревожности беспокоятся по поводу своего здоровья, а также у них наблюдается нервозность. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Больные с низкой ситуативной тревожностью не могут полностью осознавать всю картину происходящего, халатно относятся не только к своему здоровью, но и к

здоровью окружающих его людей. Низкие показатели ситуативной тревожности были выявлены у больных, прошедших полный курс лечения и готовящихся к выписке домой.

У 48% испытуемых выявлен высокий уровень личностной тревожности, умеренный – у 44%, низкий – у 8% больных. Высокая личностная тревожность свидетельствует об устойчивости данной индивидуальной характеристики, отражающей предрасположенность субъекта к тревоге и к тенденции воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревож-

ность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуа-

циями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению (рис. 4).

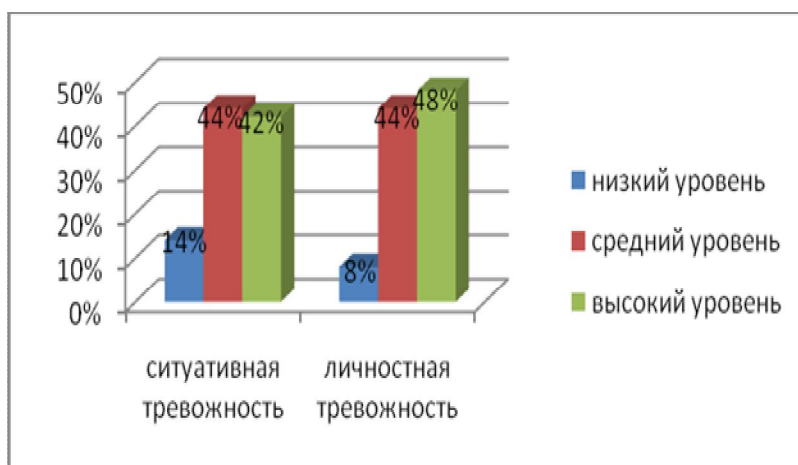


Рис. 4. Процентное соотношение показателей тревожности у больных (методика Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина)

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике САН. Нами было установлено, что у 28% респондентов низкий уровень самочувствия, что свидетельствует об их подавленном состоянии, они остро воспринимают ухудшение своего физического здоровья. У 26% – средний, а у 46% – высокий уровень самочувствия. По шкале активности у 64% больных отмечается низкий уровень, 12% – средний и 24% – высокий уровень активности. У некоторых испытуемых активность значительно снижена, чем была у них до госпитализации, что обусловлено сменой образа жизни в связи с заболеванием, а также, по-видимому, возникшим астеническим состоянием у больного. Нами установлено, что по шкале настроения у 38% респондентов имеется низкий уровень настроения, средний – у 8%, высокий – у 54%. Высокий уровень настроения у больного свидетельствует о позитивном отношении к окружающей действительности, а низкий – о подавленном настроении, отсутствии интереса к происходящему вокруг него (рис. 5).

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике FPI. Нами выявлены высокие показатели по таким шкалам, как депрессивность, невротичность, раздражительность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость и эмоциональная лабильность (табл. 1). Это свидетельствует о том, что большинство больных испытывают стресс, находятся в состоянии высокого эмоционального напряжения, у них отмечаются невротический синдром астенического типа со значительными психосомати-

ческими нарушениями, депрессивный синдром, высокая нервно-психическая возбудимость, неустойчивость настроения (табл. 1).

Для статистической обработки эмпирических данных нами был использован корреляционный анализ по Пирсону. Нами были выявлены значимые корреляционные связи между шкалами методик по исследованию эмоциональной сферы и шкалами Фрайбургского личностного опросника FPI. Выявились корреляции между невротичностью и шкалами страха ($r=0,452$; $p<0,001$), печали ($r=0,462$; $p<0,001$) и самочувствия ($r=-0,533$; $p<0,001$). Следовательно, имеется высокая положительная корреляция между невротичностью и эмоцией страха, что свидетельствует о том, что высокая невротизация личности будет приводить к возникновению эмоции страха. Статистически значимая корреляция выявлена между эмоцией печали и невротичностью, то есть чем выше невротичность, тем ярче проявление печали у больных. Выявилась также отрицательная корреляция между невротичностью и самочувствием, т.е. при повышении невротизации личности больных происходит ухудшение самочувствия.

Выявлена выраженная корреляция между депрессивностью и печалью ($r=0,499$; $p<0,001$), а также между депрессивностью и эмоциональной возбудимостью ($r=0,480$; $p<0,001$), это свидетельствует о том, что больные с выраженной депрессивностью более подвержены таким эмоциональным состояниям, как печаль и эмоциональная возбудимость.

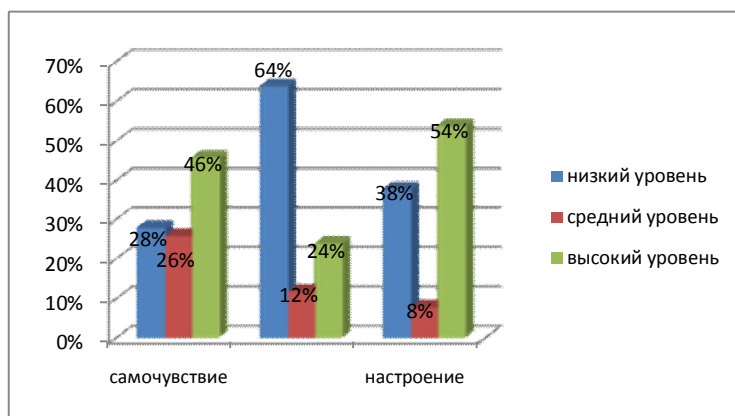


Рис. 5. Процентное соотношение больных, различающихся по уровням самочувствия, активности, настроения (результаты методики САН)

Таблица 1

Распределение показателей личностных особенностей по выборке больных туберкулезом (абсолютное и относительное число больных)

№	Шкалы	Низкие показатели		Средние показатели		Высокие показатели	
		Абсолютное число	Относительное число	Абсолютное число	Относительное число	Абсолютное число	Относительное число
1	Невротичность	3	6	14	28	33	66
2	Спонтанная агрессия	12	24	17	34	21	42
3	Депрессивность	5	10	7	14	38	76
4	Раздражительность	-	-	12	24	38	76
5	Общительность	20	40	26	52	4	8
6	Уравновешенность	5	10	34	68	11	32
7	Реактивная агрессия	-	-	12	24	38	76
8	Застенчивость	4	8	10	20	36	72
9	Открытость	-	-	20	40	30	60
10	Экстраверсия-Интроверсия	7	14	29	58	14	28
11	Эмоциональная лабильность	4	8	16	32	30	60
12	Маскулинность-Фемининность	14	28	22	44	14	28

Статистически значимая связь выявилась между раздражительностью и гневом ($r=0,462$; $p<0,001$). Это означает, что больные с выраженной раздражительностью испытывают эмоции гнева, и наоборот, чем менее выражена раздражительность у больного, тем реже проявляется у них эмоция гнева. Выявлена значимая корреляция между раздражительностью и эмоциональной возбудимостью ($r=0,486$; $p<0,001$) т.е. можно ожидать, что больной с высокой раздражительностью будет более склонен к эмоциональной возбудимости.

Статистически значимая связь выявилась между настроением и общительностью ($r=0,460$; $p<0,001$), т.е. при повышенном настроении больные будут более общительными. Обнаружена выраженная корреляционная связь между застенчивостью и фрустрацией ($r=0,483$;

$p<0,001$), а также эмоцией страха ($r=0,543$; $p<0,001$). Больные с выраженной застенчивостью наиболее подвержены состоянию фрустрации и страха. Выявлена выраженная корреляционная связь между эмоциональной лабильностью и эмоцией печали ($r=0,490$; $p<0,001$), эмоциональной возбудимостью ($r=0,496$; $p<0,001$). Следовательно, у эмоционально лабильных больных наблюдаются такие эмоции, как печаль и эмоциональная возбудимость, неуравновешенность. Также выявилась выраженная прямая корреляция между маскулинностью фемининностью и самочувствием ($r=0,469$; $p<0,001$), что свидетельствует о том, что больные с выраженной маскулинностью испытывают хорошее самочувствие по сравнению с больными с преобладанием фемининности.

Установлена корреляционная связь между невротичностью и фрустрацией ($r=0,363$; $p<0,01$), эмоцией гнева ($r=0,359$; $p<0,01$), эмоциональной возбудимостью ($r=0,358$; $p<0,01$), активностью ($r=-0,378$; $p<0,01$) и настроением ($r=-0,379$; $p<0,01$). Следовательно, у больных с выраженной невротичностью высока вероятность проявления эмоции гнева, эмоциональной возбудимости и состояния фрустрации. Выявлена обратная связь между невротичностью и активностью, а также между невротичностью и настроением. Это свидетельствует о том, что у больных с выраженной невротизацией личности можно ожидать низкую активность и подавленное настроение.

Выраженная обратная корреляционная зависимость выявилась между спонтанной агрессивностью и активностью ($r=-0,442$; $p<0,01$), а также между спонтанной агрессивностью и самочувствием ($r=-0,389$; $p<0,01$), т.е. при снижении уровня активности или самочувствия в связи с данным заболеванием и последующим малоподвижным образом жизни можно ожидать возникновения у больных спонтанной агрессивности.

Выявлена значимая корреляция между депрессивностью и фрустрацией ($r=0,381$; $p<0,01$), эмоцией гнева ($r=0,404$; $p<0,01$), эмоцией страха ($r=0,408$; $p<0,01$) и ситуативной тревожностью ($r=0,362$; $p<0,01$). Трудности, возникающие у больных, находящихся на стационарном лечении, вызывают различные негативные эмоции и состояния: тревожность, страх, гнев, фрустрацию, агрессию, что способствует возникновению их депрессивности и депрессивного синдрома. Статистически значимая отрицательная корреляция выявилась между депрессивностью и активностью ($r=-0,375$; $p<0,01$), настроением ($r=-0,409$; $p<0,01$) и самочувствием ($r=-0,444$; $p<0,01$). Следовательно, понижение у больных активности стимулирует повышение их депрессивности. Плохое самочувствие и пониженное настроение наблюдаются у больных с выраженной депрессивностью.

Статистически значимая связь обнаружена между раздражительностью и эмоцией печали ($r=0,433$; $p<0,01$), ситуативной тревожностью ($r=0,368$; $p<0,01$), личностной тревожностью ($r=0,379$; $p<0,01$). У больных с высокой раздражительностью преобладает эмоция печали, высокая ситуативная и личностная тревожность.

Выявлена выраженная корреляционная связь между общительностью и эмоцией радости ($r=0,382$; $p<0,01$), а также эмоцией страха ($r=-0,363$; $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что позитивно настроенные больные имеют высокую общительность. И наоборот, менее общи-

тельные больные имеют пониженный эмоциональный фон и у них высока вероятность возникновения страха.

Выявлена также сильная корреляционная зависимость между уравновешенностью и настроением ($r=0,393$; $p<0,01$). Это означает, что уравновешенность тесно связана с эмоциональным состоянием – настроением, уравновешенные люди отличаются устойчивостью своего настроения. Также положительная корреляция выявлена между эмоцией печали и застенчивостью ($r=0,397$; $p<0,01$), т.е. чем меньше больные туберкулезом испытывают печаль, тем они менее застенчивы, более уверены в себе.

Статистически значимая связь выявлена между застенчивостью и эмоциональной возбудимостью ($r=0,426$; $p<0,01$) и личностной тревожностью ($r=0,412$; $p<0,01$). Следовательно, вероятность того, что неуверенные в себе люди будут склонны к неустойчивости, высокой нервно-психической возбудимости, а также к высокой личностной тревожности.

Выявлена значимая корреляция между экстраверсией-интроверсией и настроением ($r=0,374$; $p<0,01$) и эмоцией страха ($r=-0,375$; $p<0,01$). Для экстравертированных личностей характерно повышенное настроение и у них в меньшей степени проявляется эмоция страха, соответственно у интровертированных лиц высока вероятность появления пониженного настроения и эмоции страха.

Обнаружена положительная корреляция между эмоциональной лабильностью и состоянием фрустрации ($r=0,377$; $p<0,01$), эмоцией гнева ($r=0,418$; $p<0,01$), страха ($r=0,422$; $p<0,01$) и личностной тревожностью ($r=0,363$; $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что при высокой эмоциональной лабильности чаще наблюдаются состояние фрустрации, эмоция страха и гнева, а также личностная тревожность. Больные с высокой эмоциональной лабильностью более ранимы, они остро воспринимают критику в свой адрес, что может вызвать вышеперечисленные состояния и эмоции. Также выявлена статистически значимая отрицательная связь между эмоциональной лабильностью и самочувствием ($r=-0,403$; $p<0,01$), активностью ($r=-0,397$; $p<0,01$), настроением ($r=-0,370$; $p<0,01$), т.е. больные с низкой эмоциональной лабильностью имеют повышенное позитивное настроение, прекрасное самочувствие и высокую активность.

Статистически значимая связь выявлена между маскулинностью – фемининностью и эмоциями, эмоциональными состояниями: фрустрацией ($r=-0,364$; $p<0,01$), эмоцией страха ($r=-0,406$; $p<0,01$), эмоцией печали ($r=-0,361$; $p<0,01$)

и личностной тревожностью ($r=-0,417$; $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что чем сильнее выражена женская модель поведения у больных, тем они более подвержены состоянию фрустрации, у них будут ярче выражены эмоции печали и страха, а также им будет свойственна высокая личностная тревожность. Больные с преобладанием мужского стиля поведения менее подвержены этим состояниям. Обнаружена также значимая корреляция между маскулинностью – фемининностью и настроением ($r=0,434$; $p<0,01$), это свидетельствует о том, что при увеличении выраженности маскулинности у больных будет устойчивее настроение.

Таким образом, нами было осуществлено эмпирическое исследование особенностей эмоциональной сферы, функциональных состояний и

личностных свойств больного туберкулезом. Нами выявлены закономерные взаимосвязи между личностными свойствами и особенностями эмоциональной сферы больных туберкулезом. Следует в лечебной практике врачам и медицинскому персоналу учитывать особенности эмоциональных состояний больных и их связь с личностными свойствами.

Литература

1. Гройсман А.Л. Медицинская психология. – М.: Магистр, 1998.
2. Ломов Б.Ф., Тарабрина Н.В. Медицина и психологическая наука // Клиническая психология / сост. Н.В. Тарабрина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 8-19.

Миронова Татьяна Львовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: kafedra_osp_bsu@mail.ru

Mironova Tatyana Lvovna, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude).

Кункурдонова Наталья Балдандоржиевна, соискатель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: kafedra_osp_bsu@mail.ru

Kunkurdonova Natalya Baldandorzhiyevna, competitor for candidate degree, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude).

II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭТНОПСИХОЛОГИЯ

УДК 152.3

© Т.Ц. Тудупова

КОНЦЕПЦИЯ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ

Автор рассматривает этнопсихологическую подготовку личности как систему целенаправленной психологической работы, обеспечивающей надлежащий уровень подготовленности человека, группы к межэтническому взаимодействию.

Ключевые слова: личность, этнопсихологическая подготовка, принципы этнопсихологической подготовки

T.Ts. Tudupova

THE CONCEPTION OF PERSONALITY'S ETHNOPSICOLOGICAL TRAINING

The article considers the conception of ethnopsychological training of personality as a system of purposeful psychological work that provides the appropriate level of person's or group's readiness for interethnic interaction.

Keywords: personality, ethnopsychological training, principles of ethnopsychological training.

Обращение к этнопсихологическим феноменам обусловлено, прежде всего, реалиями современной жизни, в которой этнопсихологический фактор имеет большую значимость. Проблемы сближения наций, воспитания, взаимного уважения, этнической толерантности и взаимопомощи сегодня актуальны как никогда прежде. В этих условиях возрастает роль формирования у современного человека устойчивого терпимого отношения к себе и к окружающим независимо от этнической принадлежности, личностных убеждений, установок и вероисповедания. Этническая психология наряду со многими другими науками, где изучаются этнокультурные проблемы, предлагает свои пути оптимизации межэтнических отношений и гармонизации межэтнического взаимодействия.

Этнопсихологическая подготовка личности, направленная прежде всего на повышение этнопсихологической компетентности личности, позволит овладеть необходимыми навыками для гармоничных межэтнических контактов с другими людьми.

В последние годы в отечественной психологии появилось достаточно большое количество работ, посвященных теории и практике обучения межкультурной коммуникации. В общем виде эти исследования можно охарактеризовать следующим образом: адаптация к новой культурной среде и раскрытие подходов к проблеме подготовки к межэтническому общению (Т.Г.

Стефаненко), рассмотрение теоретико-методологических и методических особенностей проведения межкультурного тренинга для взрослых (Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова), межкультурный диалог в школе (Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, О.В. Лунева), психологическая подготовка иностранных слушателей к общению с русскими (Е.Н. Резникова, Г.И. Марасанов), тренинг толерантности для подростков (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова), формирование межкультурной толерантности (А.П. Садохин). Между тем проблема этнопсихологической подготовки личности нуждается в дальнейшей углубленной разработке в силу того, что отмечается значительное отставание уровня ее подготовки от тех запросов, которые предъявляет современная полиэтническая действительность. Обнаруживается явное противоречие между уровнем этнопсихологической подготовки личности и динамическими изменениями нашего общества в плане интенсификации межэтнических контактов. Показательно, что большинство школ, учреждений, фирм в нашей стране многонациональны по своему составу и в перспективе, по прогнозам специалистов, эта полиэтничность будет расти. Именно в связи с этим проблемы формирования толерантного сознания и поведения, воспитания терпимости, миролюбия, непримиримости к экстремизму приобретают большую важность и смысл. Это обуславливает

проблему этнопсихологической подготовки личности к толерантному межэтническому общению и сотрудничеству.

Под этнопсихологической подготовкой личности нами понимается система целенаправленной психологической работы, обеспечивающая надлежащий уровень подготовленности человека, группы к межэтническому взаимодействию.

Есть два связанных, но имеющих неодинаковое значение понятия, обозначающих разные реальности: подготовка – система целенаправленной работы с человеком, подготовленность – результат, продукт подготовки, то, что приобрел индивид в результате подготовки.

Главная цель этнопсихологической подготовки личности – воспитание терпимого отношения к себе и окружающим независимо от личностных особенностей, убеждений, этнической принадлежности; формирование этнопсихологической подготовленности.

Этнопсихологическая подготовка, учитывая ее значимость для каждой личности, должна отвечать определенным требованиям. *К числу основных требований относятся следующие:*

1. *Обязательность этнопсихологической подготовки.* Поскольку отличительной особенностью большинства учреждений в России является их полиэтничный состав, то вопрос о том, «нужно» это или «не нужно», не стоит. Этнопсихологическая подготовка необходима. Если не учитывать этнопсихологический фактор, специфику межэтнических отношений в полиэтническом коллективе, то это может стать одним из условий проникновения в поведении человека негативных этнических проявлений.

2. *Массовость этнопсихологической подготовки* к позитивному межэтническому взаимодействию – нужна всем и готовить нужно всех. Полиэтнический, поликонфессиональный характер большинства российских учреждений, школ, фирм обуславливает постоянное вовлечение представителей разных национальностей и разного вероисповедания в непрерывное взаимодействие. Вопрос о массовости этнопсихологической подготовки личности возникает со всей остротой и актуальностью.

3. *Непрерывность и последовательность.* Этнопсихологическая подготовленность и толерантность личности не могут возникнуть раз и навсегда. Этнопсихологическую подготовку надо вести с детских лет как составную часть непрерывного образования, по мере накопления жизненного опыта с возрастом.

Общими задачами этнопсихологической подготовки личности выступают:

– развитие важных этнопсихологических личностных свойств и качеств и повышение на этой основе общей этнопсихологической подготовленности личности;

– развитие эмпатии, толерантности, терпимого отношения к себе и окружающим независимо от личностных особенностей, убеждений, этнической и религиозной принадлежности;

– вооружение личности психологическими знаниями в объеме, обеспечивающем понимание ими этнопсихологических проблем в жизни и общении, способов личностной подготовки к их решению;

– развитие психолого-педагогической ориентированности (установок) на выявление и принятие во внимание этнопсихологических факторов при оценке ситуаций межэтнического взаимодействия и преодолении негативных, интолерантных моментов;

– формирование готовности к продуктивному межэтническому общению;

– повышение специальной этнопсихологической устойчивости к воздействиям со стороны конкретной экстремистско настроенной категории людей;

– формирование привычек, навыков, умений, обеспечивающих толерантное поведение при взаимодействии с другими.

Высокие требования к качеству этнопсихологической подготовки личности к межэтническим контактам обязывают осуществлять ее по педагогическим и психологическим критериям качества и результативности. Этому соответствует система подготовки, базирующаяся на достижениях психологической и педагогической наук при полном учете этнопсихологических реалий.

Полиэтнический характер нашего общества обуславливает постоянное вовлечение представителей разных национальностей в непрерывное взаимодействие. Условия полиэтнической среды вызывают потребность в *разных видах* этнопсихологической подготовки.

По сложности ситуаций межэтнического общения этнопсихологическая подготовка бывает двух основных (уровневых) видов:

– *общая (социально-психологическая)* этнопсихологическая – обеспечивает общий уровень этнопсихологической подготовленности индивида. Она включает подготовленность к взаимодействию с представителями других этнокультур, толерантность по отношению к партнеру по межэтническому общению;

– *специальная этнопсихологическая* – предназначена для формирования специального уровня этнопсихологической подготовленности

личности. Данный вид подготовки повышает общий уровень и дополняет его подготовленностью к специфичным этнопсихологическим ситуациям: проявлениям интолерантного поведения, экстремизма, национализма и др. Этот уровень этнопсихологической подготовленности предназначен для обеспечения уверенного решения задач в сложных ситуациях; это высший уровень этнопсихологической устойчивости, этнопсихологического самообладания.

По субъектам этнопсихологическая подготовка бывает:

- индивидуальная (одиночная)
- групповая

По времени проведения этнопсихологическая подготовка различается:

– предварительная или базовая – проводится заблаговременно, исходя из вероятности этнопсихологических ситуаций взаимодействия в жизни и деятельности разных категорий обучающихся. В ходе ее формируются этнопсихологическая подготовленность и развиваются этнопсихологические способности;

– непосредственная или оперативная – дополняет базовую, основывается на этнопсихологической подготовленности и устойчивости. Задача такой непосредственной подготовки – сформировать состояние готовности человека, чтобы здесь и сейчас им было проявлено все лучшее, что у него есть. Такая подготовка проводится непосредственно перед ситуацией межэтнического взаимодействия, когда ее возникновение можно предусмотреть. Она представляет собой комплексную настройку индивида (социально-психологическую, морально-психологическую, педагогическую, этнологическую) на предстоящую ситуацию межэтнического взаимодействия. Такова, например, непосредственная подготовка к общению с иностранцами в случаях деловых, политических, культурных отношений.

Нередко целесообразно проводить более конкретную этнопсихологическую подготовку, отличающуюся по отдельным задачам, возникающим в определенных ситуациях межэтнического общения. Это, например, подготовка к:

- этнопсихологическим аспектам управления персоналом;
- оказанию этнопсихологической поддержки;
- проведению этнопсихологического консультирования;
- ведению деловых переговоров в сфере бизнеса;
- оказанию помощи этнофорам с посттравматическими стрессовыми расстройствами;

- по проблемам адаптации мигрантов к новым социокультурным условиям;
- продвижению рекламы с учетом этнопсихологического фактора;
- в организации социальной работы;
- развитии экономической этнопсихологии;
- обеспечении эффективности национальных школ обучения.

Таких задач множество и решение о том, к какой из них и как готовиться, принимается на месте. Эта подготовка по необходимости может осуществляться отдельно, а может быть частью более масштабной.

Важной является этнопсихологическая подготовка по профессиям. Сколько профессий, столько и профессиональных видов этнопсихологической подготовки личности. Обязательна этнопсихологическая подготовка педагогов, военных, сотрудников правоохранительных органов, медицинских работников, психологов, менеджеров; иными словами, всех профессиональных коммуникаторов.

Этнопсихологической подготовке свойственны свои причинно-следственные связи между психологическими и педагогическими воздействиями на подготавливаемых людей и достигаемыми результатами. Эффективность результатов возможна, если подготовка осуществляется с учетом ее важнейших закономерностей, воплощенных в специальных (частных) педагогических принципах этнопсихологической подготовки. Это исходные положения, идеи, рекомендации, которые вытекают из понимания закономерностей этнопсихологической подготовки. Каждый принцип объединяет определенную группу тесно связанных между собой закономерностей. Принципы этнопсихологической подготовки разработаны на основе общих педагогических принципов.

Система специальных педагогических принципов этнопсихологической подготовки охватывает четыре группы: основные, содержательные, организационные и методические.

Основные этнопсихологические принципы относятся к построению всей подготовки.

1. *Принцип этнопсихологической природосообразности.* Общедидактический принцип природосообразности впервые был сформирован известным педагогом Я.А. Коменским, который подчеркивал важность обучения на основе понимания объективных закономерностей, лежащих в его основе. Этнопсихологическая подготовка не может быть успешной без полного понимания закономерностей целенаправленного формирования компонентов этнопсихологиче-

ской подготовленности и этнопсихологических способностей в процессе подготовки.

2. *Принцип психолого-педагогического единства.* Согласно данному принципу этнопсихологическая подготовка должна учитывать психологические и педагогические закономерности во взаимосвязи.

3. *Принцип этнопсихологической научности.* Эффективность результатов этнопсихологической подготовки возможна при опоре на научные данные этнической психологии.

4. *Принцип гуманизма и личностного подхода.* Этнопсихологическая подготовка проводится для реализации основных идей гуманизма и исходит из величайшей ценности человеческой жизни, необходимости внимания и гуманного отношения к человеку.

5. *Принцип этнопсихологической целеустремленности и надежности.* Этнопсихологическая подготовка должна быть строго ориентирована на достижение главной цели – формирование этнопсихологической подготовленности.

Содержательные принципы этнопсихологической подготовки отвечают на вопрос «Что надо формировать у обучаемых и чему их учить?».

6. *Принцип единства этнопсихологического обучения, воспитания, развития и подготовки обучающихся.* Данный принцип требует, чтобы в системе всей этнопсихологической подготовки и на каждом занятии ставились и решались во взаимосвязи задачи обучения, воспитания и развития методами и приемами развивающего и воспитывающего обучения.

7. *Принцип формирования этнопсихологической подготовленности и этнопсихологических способностей* указывает на необходимость подчинять содержание подготовки формированию у индивида этих важнейших компонентов индивидуальной структуры личности.

8. *Принцип прикладной результативности* предполагает не только конкретные этнопсихологические знания, но и умения действовать в процессе межэтнического общения и в условиях межэтнических контактов.

Организационные принципы этнопсихологической подготовки отражают закономерную связь результатов этнопсихологической подготовки с ее четкой организацией.

9. *Принцип системности* означает, что все элементы этнопсихологической подготовки должны быть состыкованы, согласованы, должны взаимно дополнять и обуславливать друг друга. Данный принцип предполагает создание системы подготовки в единстве всех ее элементов: целей и задач; содержания; принципов по-

строения; условий проведения; обеспечения; форм проведения; средств, способов, методов подготовки; взаимодействия обучающего и обучающихся; контроля и коррекции процесса подготовки; оценки эффективности результатов.

10. *Принцип единства группового, дифференцированного и индивидуального подходов* предполагает учет следующих правил:

а) дифференциации – комплектации учебных групп по однородному признаку: принадлежности обучаемых к определенной возрастной, образовательной, этнической и другим категориям;

б) индивидуализации – учета индивидуально-психологических особенностей личности каждого обучающегося;

в) сплочения группы – формирования не только индивидуальной подготовленности, но и групповой: привычка к взаимодействию, взаимопониманию и др.

11. *Принцип специального обеспечения этнопсихологической подготовки.* Данный принцип предусматривает методическое, материально-техническое, финансовое и иное обеспечение. Сюда можно отнести учебную литературу по этнопсихологии, истории, этнопедагогике, этнологии и т.д.; технические средства обучения (проекторные устройства, аудио- и видеоаппаратуру, персональные компьютеры и др.), средства наглядности (схемы, рисунки, фотографии и др.), расходные материалы, наличие помещения и т.д.

Методические принципы этнопсихологической подготовки. Назначение данной группы принципов заключается в вопросе «Как учить?».

12. *Принцип мотивирования и стимулирования* реализуется не только обращением к сознательности, но и в увлекательном проведении занятия, демонстрацией обучающему личного и заинтересованного отношения к нему.

13. *Принцип доступности, последовательности и прочности подготовки* отражает зависимость успешного формирования этнопсихологических знаний, навыков, умений от овладения обучающимися их структурой (последовательностью выполнения элементов, операциями, приемами). Данный принцип основывается: а) на правиле наглядности как обеспечении максимально возможного непосредственного восприятия обучаемыми реальных этнопсихологических факторов, ситуаций, событий; б) на уровне последовательности (преемственности) как учете достигнутого на предыдущих занятиях, встречах; в) на правиле автоматизации отрабатываемых умений и навыков позитивного межэтнического взаимодействия.

14. Принцип интенсивной мобилизующей методики подготовки обеспечивает максимально возможные результаты этнопсихологической подготовки при минимально возможных затратах времени, сил и средств. К основным правилам, обеспечивающим данный принцип, относятся: а) правило побуждения к инициативности, творчеству; б) правило интеллектуальной активизации обучаемых, заключающееся в тесной связи содержания занятий с практикой, применением методик, ориентированных на мышление, проблемностью обучения, а также с дискуссионным характером занятий; в) правило стимулирования и организации самостоятельной работы,

15. Принцип максимально возможного приближения условий обучения к реальным этнопсихологическим ситуациям ориентирован на приучение обучающихся к преодолению возможных трудностей, возникающих в ходе межэтнического взаимодействия.

Рассмотренные принципы этнопсихологической подготовки и правила их реализации во взаимосвязях и взаимообусловленностях представляют собой основу системы этнопсихологической подготовки. Успех подготовки зависит от полного и правильного использования всех принципов, а также правил их реализации.

Значимость этнопсихологической подготовки личности к межэтническому общению в современных условиях не вызывает сомнения, заслуживает того, чтобы все проходило на высоком организационном и методическом уровне.

Организация этнопсихологической подготовки связана с мерами на федеральном, ведомственном, региональном и местном уровнях.

К федеральному уровню организации относятся принятие законов и решений по вопросам этнопсихологической подготовки людей, финансовое и материально-техническое обеспечение этнопсихологической подготовки в сфере образования, социальной работы и т.д. Сюда можно отнести организацию научно-прикладных исследований по психологическим и педагогическим проблемам этнопсихологической подготовки.

На ведомственном уровне решаются вопросы создания ведомственного центра по этнопсихологической подготовке, принятия инициативных мер по совершенствованию этнопсихологической подготовки, подготовке специалистов, практических психологов и педагогов по ведомственным особенностям этнопсихологической подготовки. К этому уровню также можно отнести руководство системой ведомственной этнопсихологической подготовки, создание при вневедомственных центрах профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов и др.

Региональный уровень этнопсихологической подготовки охватывает все вопросы ведомственного уровня, но на территории конкретного субъекта Российской Федерации. «Привязка» всей этнопсихологической подготовки к местным, культурно-историческим, этническим, географическим особенностям.

На местном уровне осуществляется организация этнопсихологической подготовки в конкретных школах, в вузах, учреждениях, отделах.

Таким образом, в психологической подготовке современной личности к гармоничным межэтническим контактам центральное место занимает ее этнопсихологическая составляющая. Концепция этнопсихологической подготовки личности заключается в интеграции, разумном балансе этнической и иноэтнической культур, обеспечивая тем самым интернациональное воспитание на основе взаимного уважения индивидов разной этнической принадлежности в условиях единого социума.

Литература

1. Тудупова Т.Ц. Этнопсихологическая подготовка подростков к толерантному общению. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2006. – 203 с.
2. Тудупова Т.Ц., Сангадиев Ч.Ц. Формирование толерантной направленности личности современного подростка // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. Сер. 5. – С. 54-59.

Тудупова Туяна Цибановна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета. E-mail: tuyanatu@mail.ru

Tudupova Tuyana Tsibanovna, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of developmental and pedagogical psychology, Buryat state University. E-mail: tuyanatu@mail.ru

УДК 37.018.1

© В.А. Дубанова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В статье автор представляет теоретический анализ тех подходов, которые в настоящее время складываются в тематике детско-родительских отношений.

Ключевые слова: психоаналитическое направление, бихевиоральная психология, гуманистическая психология.

V.A. Dubanova

THE THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING CHILDREN-PARENTAL RELATIONS

In the article the author represents the theoretical analysis of those approaches that are developed now in the subjects of the children-parental relations.

Keywords: psychoanalytic direction, behavioral psychology, humanistic psychology.

Детско-родительские отношения представляют собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей. Именно отношения с родителями являются фундаментом всех других социальных связей ребенка, которые ему предстоит устанавливать и создавать. Кроме того, эти отношения играют центральную роль в развитии самосознания – через них ребенок приобретает опыт отношения не только к другим, но и к самому себе.

Одной из важнейших характеристик личностного развития ребенка является «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Именно взаимоотношения между родителем и ребенком являются той творческой средой, где возникает и осуществляется личностное становление и развитие каждого участника этого процесса. Впервые понятие «отношение человека» было введено в отечественную психологию А.Ф. Лазурским. Излагая свою программу исследования личности, он отмечал, что «индивидуальность человека определяется не только своеобразием его внутренних психических функций, но не в меньшей мере и его отношениями с окружающими явлениями» [6].

Взгляды А.Ф. Лазурского в дальнейшем были развиты В.Н. Мясичевым, понимавшим психологические отношения как систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с теми сторонами объективной деятельности, которые не только вытекают из всей истории человечества, но и выражают его личный опыт и внутренне определяют его действия, его переживания. В дальнейшем он сформиро-

вал даже на базе этих идей, восходящих к А.Ф. Лазурскому, свою оригинальную концепцию личности, ядро которой составляет система ее отношений к внешнему миру и к самому себе [9].

Значимость детско-родительских отношений привлекает внимание специалистов различных школ и направлений. Мы выделили три группы подходов к пониманию роли и содержания детско-родительских отношений: психоаналитическая, бихевиористская, гуманистическая.

Представители психоаналитического направления большое значение придавали раннему опыту взаимодействия родителей с детьми. Именно первые три стадии развития личности, по мнению З. Фрейда, имеют ключевое значение, т.е. общение с родителями в ранние годы, их влияние на способы решения типичных возрастных противоречий, конфликты и неудачи адаптации сказываются впоследствии, проявляются характерными проблемами уже взрослого человека. О важности ухода за детьми в раннем возрасте и гуманного к ним отношения также подчеркивалось в работах А. Фрейд, З. Холла, К. Хорни, Дж. Боулби, Э. Эриксона, В. Шутца и др.

Э. Эриксон, исходя первоначально из психоаналитических посылок, пришел к заключению о более рациональной адаптации человека к социальному окружению, о необходимости для каждого индивида решать, скорее, не психосексуальные, а психосоциальные конфликты, преодолевать жизненные трудности. При этом в ранние годы человек испытывает существенное влияние со стороны семьи, а позже – со стороны более широкого социального окружения: сосе-

дей, одноклассников, школы и других социальных институтов, культурных и исторических условий [20].

Широкое признание получила точка зрения Э. Фромма на особенности материнской и отцовской любви, на роль матери и отца в воспитании детей.

По мнению Э. Фромма, материнская любовь безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть, материнской любви не нужно добиваться. Сама же мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. Отцовская любовь по сравнению с материнской — это обусловленная любовь, ее нужно и можно заслужить успешным выполнением обязанностей, порядком в делах, безупречной дисциплиной [18].

Ф. Дольто, представительница парижской школы фрейдизма, основную трудность в прохождении детьми этапов становления личности видит не в детях, а в родителях. Трудные родители — гиперопекающие, авторитарные, насильно удерживающие взрослеющих детей в тенетах собственности. Анализ воспоминаний детства, способов обучения в детском саду и школе, особенностей воспитания в неполной семье, отношения к деньгам и наказаниям, всех деталей детской жизни выявляет огромный интерес психоаналитика к детству, признание непреходящей значимости детских этапов развития [16].

Известный педагог-психоаналитик Д.В. Винникот особое внимание уделяет профилактической работе с родителями, выработке у них правильных базисных установок. Родителям предлагается больше доверять своей интуиции, быть естественными, но всегда последовательными в своих делах и поступках. Важно перенимать положительный опыт других родителей в сходной ситуации, делиться своими переживаниями [5].

На основе психоаналитических теорий личности Э. Берном разработан трансактный анализ, где подчеркивается, что ключ к изменению поведения ребенка лежит в изменении взаимоотношений между ребенком и родителями, в изменении образа жизни семьи. Родители должны уметь анализировать социальные взаимосвязи в семье. Познакомить ребенка с понятиями трансактного анализа и способами их применения в практических жизненных ситуациях, в других социальных сферах. Вовлекать детей в процесс познания себя и других, проявлять уважение к детям, поддерживать в них установку на счастье, удовлетворенность собой и жизнью [4].

Основные положения теории привязанности, основанной Дж. Боулби и М. Эйнсворт, касают-

ся опыта отношений, полученного в раннем детстве, и большей частью зависят от характера привязанности к близкому человеку. Основной функцией объекта привязанности является обеспечение безопасности и защиты. Таким образом, наличие привязанности является необходимым условием исследовательского поведения и познавательного развития ребенка. [23].

Качество привязанности выявляется с помощью разработанного М. Эйнсвортом теста «Незнакомая ситуация», первоначально предназначенного для изучения реакции младенцев на разлуку и встречу с матерью. Было выделено три группы детей:

1. Избегающая, небезопасная привязанность. К этой группе относят детей, которые не огорчаются и не плачут при разлуке с матерью и игнорируют или даже избегают ее при встрече. Их поведение свидетельствует об отчуждении и избегании матери и об отсутствии чувства безопасности у ребенка.

2. Безопасная привязанность. Дети этой группы огорчаются и плачут (либо не плачут) при разлуке с матерью и сильно радуются, стремясь к близости и к взаимодействию при ее появлении.

3. Тревожно-амбивалентная привязанность. Дети этой группы на разлуку с матерью реагируют очень бурно, гневливо, при этом сопротивляются контакту с ней: сердятся, плачут, не идут на руки, хотя явно демонстрируют желание теплого эмоционального тепла.

Выяснилось, что качество привязанности ребенка определяется отношением к нему матери и имеет высокую корреляционную связь с материнским поведением. Так, дети второй группы имеют наиболее чутких, внимательных и теплых матерей, которые понимают и удовлетворяют все их потребности. Матери детей первой группы отличаются эмоциональной холодностью, невнимательным отношением к потребностям ребенка и излишней требовательностью. У детей третьей группы матери характеризуются неустойчивостью, непоследовательностью и непредсказуемостью поведения [16].

Важное значение для изучения детско-родительских отношений имеет Балтиморское лонгитюдное исследование М. Эйнсворт, где использовались для наблюдения шкалы, включающие 4 измерения материнского отношения к ребенку:

1. Чувствительность — нечувствительность к потребностям младенца, в которой выявляется способность матери понимать потребность ребенка и видеть все с его точки зрения.

2. Принятие – отвержение, свидетельствующее о ценностной значимости ребенка и его роли для матери.

3. Кооперативность – вмешательство, в котором отражается уважение матери к самостоятельности и индивидуальности ребенка и ее склонность поддерживать его инициативу или навязывать собственные желания.

4. Поддержка – игнорирование, шкала, которая выявляет степень эмоциональной адекватности матери и ее эмоциональность и эмоциогенность. Матери группы «В» отличались высокими показателями по всем измерениям этих шкал.

Большой вклад в изучение взаимодействия родителей с детьми принадлежит представителям бихевиористского направления, делавшим основной упор на технику поведения и дисциплину ребенка.

Существуют разные концепции научения. Центральная проблема концепций социального научения – социализация как процесс превращения изначально асоциального гуманоидного существа в полноценного члена человеческого общества, как продвижение от биологического состояния к социальному. При классическом обусловливании Павловского типа испытуемые начинают давать один и тот же ответ на разные стимулы. Б.Ф. Скиннером был разработан метод последовательных приближений, основанный на подкреплении поведения, когда оно становится похоже на желаемое (жетонная система вознаграждения). При оперантном научении, по Скиннеру, поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления одного из множества возможных ответов.

Представитель социально-когнитивного направления А. Бандура полагал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению [13]. Особую роль отводил имитации модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому человеку.

Главные идеи организации воспитания состоят в том, что родители рассматриваются как элементы среды, с одной стороны, и как агенты социализации и «конструкторы» поведения ребенка – с другой. Бихевиористов интересуют лишь наблюдаемые переменные, поддающиеся непосредственному измерению. Им принадлежат разработанные схемы анализа взаимодействия, которые основаны на понимании человеческого поведения как функции подкреплений, наград, поощрений и наказаний [24].

Применяя поведенческие методы, Р.Дж. Валер, Дж.Х. Винкель, Р.Ф. Петерсон и Д.С. Мор-

рисон одновременно успешно обучили матерей мальчиков дошкольного возраста методам погашения неприемлемых реакций, дифференциального подкрепления и тайм-аута [25]. Работы практиков этого направления сосредоточены в основном на обучении родителей методике изменения поведения ребенка [21]. Б. Бухер и О.И. Ловаас полагали, что та польза, которая получается в результате методов наказания, ничтожно мала по сравнению с очень часто возникающими негативными эмоциональными реакциями [15]. К.А. Андерсон и Х.Е. Кинг пришли к выводу, что поощрение и подкрепление гораздо более эффективно действуют на изменение нежелательного поведения ребенка, чем наказания.

В исследованиях Н. Миллера, Дж. Долларда, опирающихся на фрейдовскую теорию детских травм, выяснились условия подражания лидеру (при наличии или отсутствии подкрепления). Были сделаны выводы, что чем сильнее побуждение, тем больше подкрепление усиливает стимульно-ответную связь. Если нет побуждения, научение невозможно. Они рассматривают детство как период преходящего невроза, а маленького ребенка как дезориентированного, обманутого, расторможенного, не способного к высшим психическим процессам. С их точки зрения счастливый ребенок – это миф. Отсюда задача родителей – социализировать детей, подготовить их к жизни в обществе. Разделяя мысль А. Адлера о том, что мать, дающая ребенку первый пример человеческих отношений, играет решающую роль в социализации, выделили четыре наиболее важные жизненные ситуации, которые могут служить источником конфликтов. Это кормление, приучение к туалету, сексуальная идентификация, проявление агрессивности у ребенка.

Гуманистическое направление принято рассматривать в русле концепций Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Ш. Бюллер, В. Франкла, Р. Мэя и многих других. Важнейшими понятиями модели семейного воспитания Роджерс считал проявление искренних, истинных чувств (и позитивных, и негативных) всеми членами семьи, безусловное принятие своих чувств и чувств близких, преданность своему внутреннему «Я».

Основные идеи воспитания К. Роджерса:

– Родительская любовь имеет разные уровни – это любовь-забота о телесном благополучии ребенка и любовь-забота по отношению к его внутреннему Я, к его способности принимать индивидуальные решения.

– Родители должны стремиться оказать влияние на ценности и убеждения детей, остав-

ляя за ними свободу выбора конкретных действий.

– Стиль общения в семье должен быть основан на открытости, свободе, взаимном уважении.

– Нужно научить ребенка самостоятельно справиться с проблемами, постепенно передавая ему ответственность за поиск и принятие решения.

– Родители должны научиться принимать помощь от детей.

По мнению К. Роджерса, для позитивного взаимодействия с детьми родителям необходимы три основных умения:

1) слышать, что ребенок хочет сказать родителям;

2) выразить собственные мысли и чувства доступно для понимания ребенка;

3) благополучно разрешать спорные вопросы так, чтобы результатами были довольны обе конфликтующие стороны.

Таким образом, по мнению Роджерса, увеличение принятия себя способствует увеличению принятия другого, и все это в конечном счете приводит к улучшению человеческих отношений.

Идеи гуманистически направленной психологии в практике воспитания детей в семье и обществе нашли отражение в работах Т. Гордона. Любая проблема, по мнению Т. Гордона, решается родителями совместно с детьми, что позволяет избежать принуждения и рождает у ребенка желание и в дальнейшем участвовать в делах семьи. Разрешение проблемы происходит многоступенчато: опознается и определяется сама проблема; продумываются варианты ее разрешения; взвешивается каждый вариант; выбирается наиболее подходящий, подыскиваются способы решения проблемы; оценивается возможность успеха [8].

Ю.Б. Гиппенрейтер представила модификацию модели семейного воспитания Т. Гордона с учетом закономерностей психического развития, открытых в российской психологии. «Уроки общения» родителя с ребенком включают в себя такие темы: что такое безусловное принятие, как можно и нужно оказывать помощь ребенку, как слушать ребенка, как относиться к чувствам родителей, как решать конфликты и поддерживать дисциплину.

Особое внимание представителями данного направления уделяется умению слушать и понимать детей, при этом понимание рассматривается не просто как техника или использование правильных слов, а как модель взаимоотношений взрослого с ребенком [17].

В отечественной психологии многие ученые все больше основываются на гуманистических принципах. Идеи М.М. Бахтина о диалогической природе человеческого общения послужили основой данного направления. Он выделяет следующие отличительные особенности диалогического общения:

1. Равенство позиций воспитателя и воспитанника, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность принять позиции другого.

2. Отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие.

3. Формирование у воспитателя и воспитанника сходных установок относительно одной и той же ситуации.

4. Особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств.

5. Способность участников видеть, понимать и активно использовать широкий и разнообразный спектр коммуникативных средств, включая невербальные [3].

Таким образом, наиболее существенный вклад в изучение взаимодействия родителей с детьми внесли психоаналитический, бихевиористский и гуманистический подходы. Важной заслугой психоаналитического направления явилось изучение раннего опыта взаимодействия родителей с детьми и его влияния на процесс развития личности. Основной акцент бихевиоральной психологии делается на изучение техники поведения родителя и формирование навыков модификации поведения ребенка. Гуманистические концепции большое внимание обращают на принятие, эмпатическое понимание, искренность и естественность проявления эмоций, способность родителей использовать широкий и разнообразный спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на западе. – М.: Изд-во МГУ, 1978.
3. Бахтин М.М., Бочаров С.Г. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Лениздат, 1992.
5. Винникотт, Д.В. Разговор с родителем. – М.: Класс, 1995.
6. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982.

7. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979.
8. Крипнер С. Проблема метода в гуманистической психологии // Психологический журнал. – 1993 – Т.14, № 2. – С. 113–126.
9. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Наука, 1995.
10. Мухамедрахимов Р.Ж. Формы взаимодействия матери и младенца // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 16–25.
11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Класс, 1994.
12. Мясищев В.Н. Проблема личности и отношений человека // Материалы совещаний по психологии. – М.: Изд-во АПН, 1957. – С. 71–72.
13. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
15. Смирнова Е.О Развитие теории привязанности // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.
16. Снайдер М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитания совести. – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994.
17. Фром, Э. Искусство любить. Исследование природы любви. – М.: Педагогика, 1990.
18. Эриксон Э. Детство. – М.: Летний сад, 2000.
19. Ainsworth M.D. Patterns of attachment / M.D. Ainsworth, M.C. Dlenar, E. Waters, S. Walls. – Hillsdale, New-York: Erbaum, 1978. – 338 p.
20. Bowen M. The family as the unit of study and treatment // Amer. J. Orthopsychiat. – 1960. – V.31. – P. 40–60.
21. Bowlby J. Family interaction in disturbed and normal families: a methodological and substantive review // Psychologi Bull. – 1975. – № 1. – P. 33–65.
22. Thibaut J.W., Kelley H.H. The social psychology of groups. – NY.: John Wiley & Sons, 1961. – 313 p.
23. Wahler R.G., Winkel G.H., Peterson R.F. Mothers as behavior therapists for their own children // Behavior Research and Therapy. – 1965. – V.3. – P. 113–124.

Дубанова Виктория Анатольевна, ассистент кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: viktoria60@mail.ru

Dubanova Viktoria Anatolievna, assistant, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude) E-mail: viktoria60@mail.ru

УДК 159.9

Т.Л. Миронова, Э.Ж. Базарсадаева

ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИИ И ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЛИЦ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Статья посвящена исследованию осознанной саморегуляции и агрессии у осужденных за агрессивно-насильственные преступления. Рассмотрены особенности проявления агрессии, ее взаимосвязь с осознанной саморегуляцией. Также выявлена структура личностных характеристик осужденных.

Ключевые слова: агрессия, осознанная саморегуляция, осужденные.

T.L. Mironova, E.Zh. Bazarsadaeva

THE RESEARCH OF AGGRESSION AND CONSCIOUS SELF-REGULATION AT PERSONS WITH DELINQUENT BEHAVIOR

The article is devoted to the research of conscious self-regulation and aggression at convicted for aggressive-violent crimes. The features of aggression manifestations, its interrelation with the conscious self-regulation have been considered. The structure of personal characteristics of convicted has been revealed.

Keywords: aggression, conscious self-regulation, convicted.

Проблемы агрессивного поведения и снижения агрессивности человека всегда привлекали внимание многих исследователей (Э. Фромм, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Л. Берковиц, А. Бандура, К. Изард, А.Р. Ратинов и др.). Агрессия привносит дестабилизирующий фактор в жизнь обще-

ства и является неотъемлемой частью жизнедеятельности, что доказывает вся история человечества. В настоящее время подчеркивается разделение понятий агрессии как формы поведения и агрессивности как свойства личности (Э. Фромм, Л. Берковиц, К. Изард, А.Р. Ратинов,

С.Л. Соловьева и др.). Агрессивность – это свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, которое можно описать чертами данной личности, относящимися к агрессивному поведению. Под агрессией понимают поступки или тенденции субъекта, направленные на причинение того или иного вреда другому человеку [1; 2; 3; 4; 11]. Агрессия является одной из форм человеческой активности, а специфика человеческой активности подразумевает социальные контакты с другими людьми. Взаимодействуя с другими людьми, человек зачастую обращается к системе оценок своих действий и действий других людей. Особое место в системе этих взаимодействий занимает система осознанной саморегуляции субъектом произвольной активности.

Данное исследование посвящено изучению особенностей саморегуляции и агрессии. В настоящее время описана концепция осознанной саморегуляции произвольной активности человека, разработана типология индивидуальных стилей саморегуляции. [5; 7; 9; 10]

В.И. Моросанова под осознанной саморегуляцией понимает «системноорганизованный процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами

внешней и внутренней активности, направленной на достижение принимаемых субъектом целей» [8, с. 63].

Необходимость регуляции агрессивного поведения, влияние системы осознанной саморегуляции на поведение определяют актуальность данной тематики.

Использованы следующие диагностические методики: для определения форм агрессивного поведения и личностных черт агрессивности человека в исследовании был использован тест Басса-Дарки; для диагностики личностных характеристик – Фрайбургский личностный опросник (FPI, модифицированная форма В); для измерения уровня агрессивности применялась «Шкала враждебности» Кука-Медлея; для диагностики степени сформированности системы осознанной саморегуляции человека и ее индивидуального профиля мы использовали опросник ССПМ (Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой).

По данным, полученным по методике FPI (рис.1), у осужденных наблюдается тенденция к повышенному уровню реактивной агрессивности, спонтанной агрессивности, депрессивности и раздражительности.

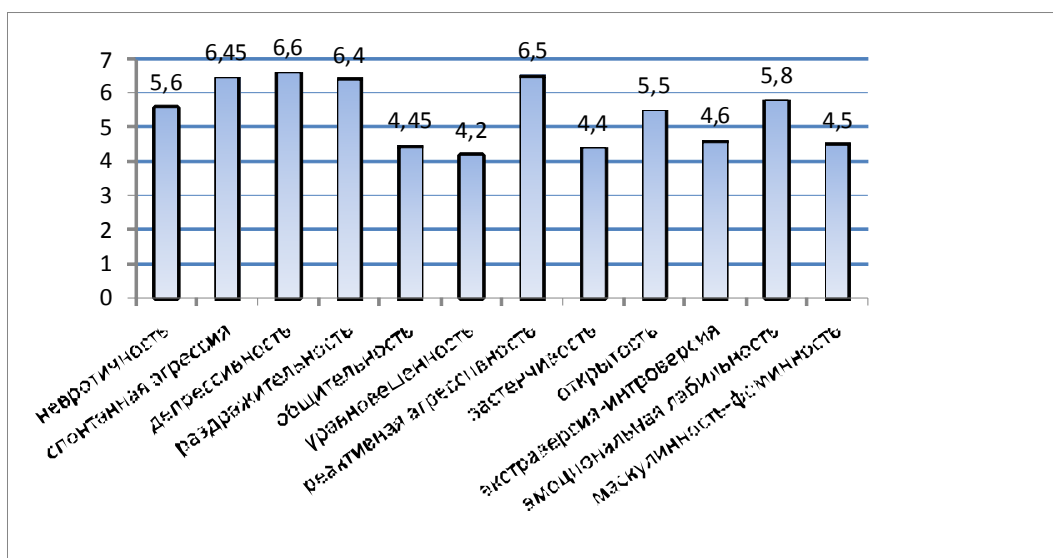


Рис. 1. Средние значения личностных характеристик по шкалам FPI (в стенах)

Следовательно, мы можем говорить о наличии тенденции к психопатизации экстратенсивного типа, характеризующейся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию, также полученные данные свидетельствуют о повышенном уровне психопатизации интротенсивного типа, который создает предпосылки для им-

пульсивного поведения. Оценки выше среднего по шкале «раздражительность», характерные для осужденных, свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию. Также отмечается тенденция к депрессивному состоянию. Выявлен показатель ниже среднего по шкале «уравновешенность», что говорит о предрасположен-

ности к стрессовому реагированию на воздействие стресс-факторов обычных жизненных ситуаций.

Данные по методике Басса-Дарки по всем видам агрессивных реакций имеют тенденцию к высоким показателям (рис. 2).

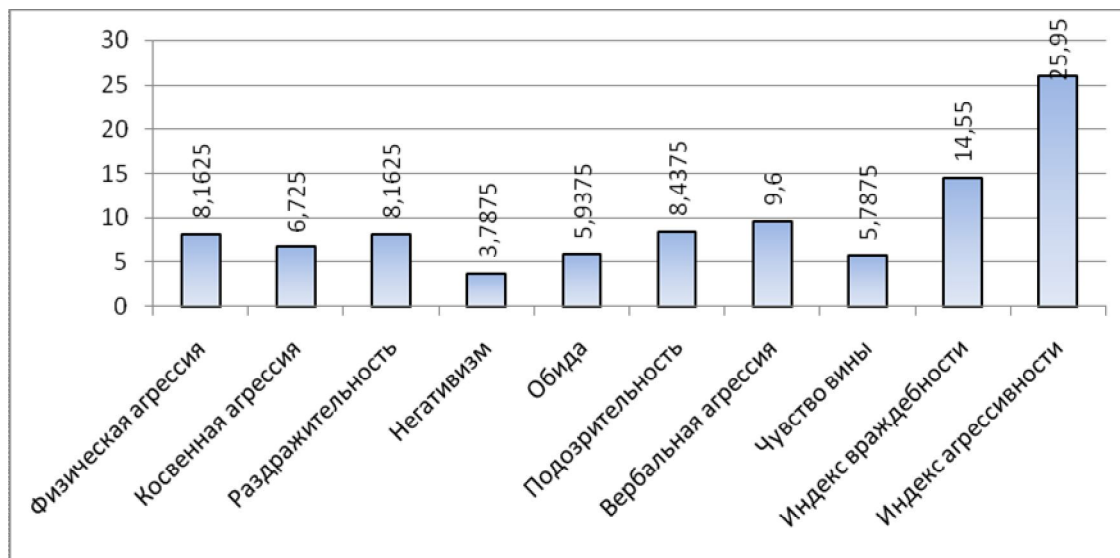


Рис. 2. Средние значения по шкалам опросника Басса-Дарки (в баллах)

Осужденные характеризуются склонностью к использованию физической силы против другого лица; готовностью к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; склонностью к зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия; подозрительностью. Также осужденные склонны к агрессии, окольным путем направленной на другое лицо или ни на кого не направленной. Наблюдается склонность к оппозиционной манере в поведении, выражающейся как в пассивном сопротивлении, так и в активной борьбе против

установившихся обычаев и законов. Испытуемые могут выражать негативные чувства через такие формы, как крик, визг, а также через содержание словесных ответов, в частности это могут быть проклятия, угрозы. Показатель, полученный по шкале «чувство вины», выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызания совести.

Данные по методике «Шкала враждебности» Кука-Медлея отражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели по методике «Шкала враждебности» Кука-Медлея (%) у осужденных

Шкалы	1	2	3	4
Цинизм	-	5	72,5	22,5
Агрессивность	-	15	50	35
Враждебность	5	26,25	28,75	40

Примечание: 1. Низкий показатель; 2. Средний показатель с тенденцией к низкому; 3. Средний показатель с тенденцией к высокому; 4. Высокий показатель

Так, по шкале цинизма 72,5% осужденных имеют средний показатель с тенденцией к высокому. Это свидетельствует о том, что большинство испытуемых склонны к пренебрежительному отношению к морально-этическим ценностям общества. Они проявляют недоверие к способности других людей совершать высоконравственные и альтруистические поступки. У них

наблюдается тенденция объяснять причины поведения окружающих наличием у них отрицательных черт характера или корыстных намерений. По шкале агрессивности большинство осужденных (50%) имеют средний показатель с тенденцией к высокому. То есть большинство респондентов склонны к агрессивному устранению и разрушению препятствий, противодейст-

вующих личности. Указанная особенность может проявляться в активном обострении конфликтных ситуаций, гневных реакциях, угрозах или стремлении к применению физической силы.

Нами установлено, что у большинства осужденных отмечается высокий уровень враждеб-

ности (40%). Осужденные испытывают негативные эмоции по отношению к окружающим, которые могут проявляться в чувстве разочарования, раздражения, неприязни, злости, отрицательных оценках их личностных качеств.

Рассмотрим результаты исследования по методике ССПМ (рис. 3).

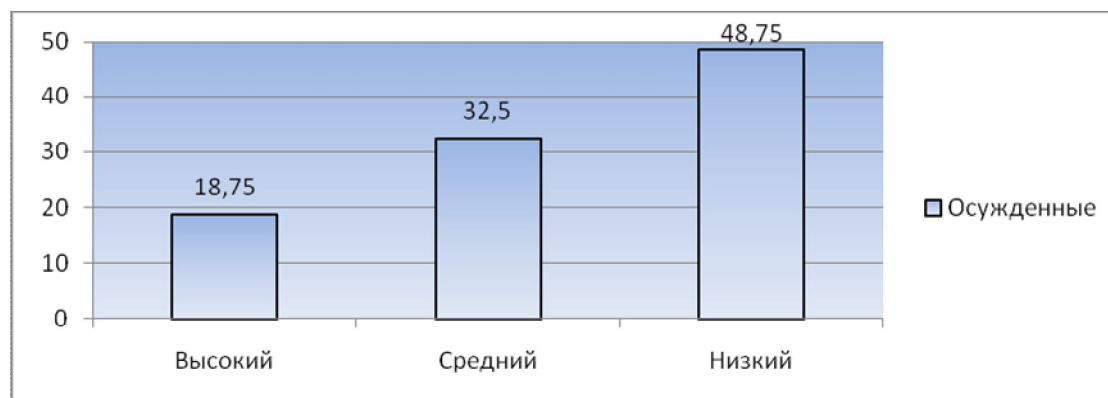


Рис. 3. Показатели уровня осознанной саморегуляции, (%)

Согласно полученным результатам, у лиц с противоправным поведением отмечается преобладание количества испытуемых с низким уровнем

саморегуляции (48,7%). Далее рассмотрим отдельные составляющие осознанной саморегуляции (табл. 2).

Таблица 2

Усредненные показатели отдельных составляющих осознанной саморегуляции у осужденных

Шкалы саморегуляции	Средние значения (М)
Планирование	4,25
Моделирование	4,737
Программирование	5,037
Оценка результатов	4,687
Гибкость	4,762
Самостоятельность	4,487
Общий уровень саморегуляции	18,33

Данные, полученные по методике ССПМ, свидетельствуют о пониженном уровне сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности у испытуемых. Для них характерна недостаточная сформированность потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Для испытуемых характерна средняя степень развития представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, адекватности самооценки личности и результатов своей деятельности. Также

для них свойственен средний уровень регуляторной автономности в организации их активности.

Далее был осуществлен корреляционный анализ показателей агрессии по методике Басса-Дарки и общего уровня саморегуляции (по Пирсону). Нами установлено, что у лиц с противоправным поведением общий уровень саморегуляции имеет обратную корреляционную связь с показателями шкал «физическая агрессия» ($r = -0,31$; $p \leq 0,01$), «косвенная агрессия» ($r = -0,47$; $p \leq 0,001$), «вербальная агрессия» ($r = -0,47$; $p \leq 0,001$), «раздражительность» ($r = -0,22$;

$p \leq 0,05$), «индекс агрессивности» ($r = -0,3$; $p \leq 0,001$). Эти результаты свидетельствуют о том, что при низком уровне саморегуляции у лиц с делинквентным поведением высока веро-

ятность возникновения агрессивных реакций, что может приводить к антисоциальному поведению (табл. 3).

Таблица 3

Корреляции показателей агрессии и общего уровня саморегуляции

Виды агрессивных реакций по опроснику Басса – Дарки	Общий уровень осознанной саморегуляции у лиц с противоправным поведением
Физическая агрессия	-0,31**
Косвенная агрессия	-0,47***
Раздражительность	-0,22*
Негативизм	-0,03
Обида	0,11
Подозрительность	0,08
Вербальная агрессия	-0,47***
Чувство вины	0,01
Индекс враждебности	0,09
Индекс агрессивности	-0,3***

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

В дальнейшем был осуществлен корреляционный анализ между показателями агрессии и различных уровней общей саморегуляции (табл. 4). Полученные данные свидетельствуют о на-

личии связи низкого уровня общей саморегуляции с агрессивным поведением у лиц с противоправным поведением.

Таблица 4

Корреляции между различными уровнями общей саморегуляции и показателями агрессии у осужденных

Виды агрессии	Уровни саморегуляции		
	Низкий	Средний	Высокий
Физическая агрессия	- 0,55***	- 0,220	0,106
Косвенная агрессия	- 0,412**	- 0,21	- 0,01
Раздражительность	- 0,522***	0,09	0,281
Негативизм	- 0,33*	0,02	0,09
Обида	- 0,02	- 0,16	0,28
Подозрительность	- 0,15	0,133	0,37
Вербальная агрессия	- 0,36*	0,01	- 0,35
Чувство вины	0,15	- 0,16	0,13
Индекс враждебности	- 0,18	- 0,001	0,41
Индекс агрессивности	- 0,52***	- 0,103	0,17

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Выявлены значимые связи между низким уровнем саморегуляции и показателями шкал «физическая агрессия» ($r = -0,548$; $p \leq 0,001$), «косвенная агрессия» ($r = -0,412$; $p \leq 0,01$), «раздражительность» ($r = -0,5226$; $p \leq 0,05$), «негати-

визм» ($r = -0,33$; $p \leq 0,05$), «вербальная агрессия» ($r = -0,36$; $p \leq 0,05$), «индекс агрессивности» ($r = -0,52$; $p \leq 0,001$). Следовательно, мы можем утверждать, что лица с противоправным поведением с высокими показателями физической,

косвенной, вербальной агрессии, раздражительности, негативизма, также индекса агрессивности характеризуются низким уровнем саморегуляции. По-видимому, лица с повышенным уровнем агрессивности и низким уровнем осознанной саморегуляции проявляют склонность к совершению агрессивно-насильственных преступлений.

Для выявления структуры личностных характеристик осужденных нами был осуществлен факторный анализ с помощью метода главных компонент (Varimax – вращение). В результате было выделено 5 наиболее значимых факторов. Факторные критерии личностных характеристик лиц с делинквентным поведением представлены в таблице 5.

Таким образом, нами было выявлено 5 симптомокомплексов личностных характеристик, преобладающих у лиц с делинквентным поведением. Первый фактор, выделенный в пространстве психологических характеристик осужденных, содержит 6 следующих в порядке убывания

переменных: косвенная агрессия ($r = 0,820$), подозрительность ($r = 0,732$), враждебность ($r = 0,677$), обида ($r = 0,652$), раздражительность ($r = 0,489$), агрессивность ($r = 0,407$). Судя по факторным нагрузкам, данный фактор с определенной долей условности можно назвать фактором **агрессивного поведения**. Вероятно, для данных лиц характерно параноидное расстройство личности с психопатоподобным синдромом. Для большинства осужденных характерна косвенная агрессия, то есть агрессия, окольным путем направленная на другое лицо (злые сплетни, шутки и т.п.), выражающаяся в действиях, характеризующихся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по различным предметам и т.п.). Для них свойственна подозрительность, раздражительность, проявляющаяся в готовности к возникновению негативных чувств при малейшем возбуждении. Эти лица могут испытывать негативные эмоции по отношению к окружающим.

Таблица 5

Факторное отображение психологических характеристик в структуре личностных свойств осужденных

Психологические характеристики	Факторы				
	1	2	3	4	5
Косвенная агрессия	0,820				
Подозрительность	0,732				
Враждебность	0,677				
Обида	0,652				
Раздражительность	0,489				
Открытость		0,600			
Спонтанная агрессивность		0,598			
Депрессивность		0,583			
Уравновешенность		- 0,547			- 0,443
Невротичность		0,521			
Раздражительность		0,488			
Оценка результатов		- 0,419			
Физическая агрессия			- 0,621		
Общий уровень саморегуляции			0,595		
Программирование			0,582	0,474	
Гибкость			0,499		
Моделирование			0,486		
Агрессивность	0,407		- 0,462		
Реактивная агрессивность				0,605	
Экстраверсия – интроверсия				0,584	
Общительность				0,461	
Застенчивость					0,713
Эмоциональная лабильность		0,473			0,528
Негативизм					0,447
Доля объяснимой дисперсии, %	13,08	11,3	10,2	8,2	7,8

Выраженная подозрительность, характерная для респондентов, является одним из ведущих

симптомов параноидного расстройства личности. Признаками данного расстройства являются:

1. Ожидание, что его используют или обидят другие.
2. Требование без всякого основания от окружающих объяснить безвредность или правдивость их слов и действий.
3. Поиск им скрытого и угрожающего смысла в высказываниях и событиях.
4. Постоянное недовольство, невозможность забыть обиду или неуважение.
5. Невозможность доверять другим.
6. Легко обижается или реагирует злобными вспышками или ответными нападениями.
7. Эти люди «обречены» постоянно искать подтверждение, что мир негативно настроен против них [6, с. 6].

Эти личности склонны к зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия, к агрессивному устранению и разрушению препятствий, преодолению всего того, что им противодействует. Этот фактор значим в данной среде осужденных и в наибольшей степени определяет процессы социальной дифференциации, происходящие в ней.

Второй фактор личностных характеристик образует 8 следующих показателей: открытость ($r = 0,600$), спонтанная агрессивность ($r = 0,598$), депрессивность ($r = 0,583$), уравновешенность ($r = -0,547$), невротичность ($r = 0,521$), раздражительность ($r = 0,488$), оценка результатов ($r = -0,419$), эмоциональная лабильность ($r = 0,473$). Эти нагрузки переменных позволяют его интерпретировать как фактор **эмоциональной неустойчивости**. Этот фактор свидетельствует о том, что для респондентов характерно стремление к взаимодействию с окружающими людьми, при этом отмечается психопатизация интроверсивного типа, создающая предпосылки для импульсивного поведения. После совершения преступления наличие признаков депрессивного синдрома возможно как реакция на наказание. Осужденные неустойчивы к стрессу, к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, невротичны. Характеризуются индивидуальной неразвитостью адекватной оценки себя и результатов своей деятельности. Для них свойственна эмоциональная неустойчивость, проявляющаяся в частых колебаниях настроения, повышенная возбудимость. Вышеперечисленные характеристики являются признаками эмоционально неустойчивого расстройства личности.

Для диагностики данного расстройства значимыми являются по меньшей мере 5 из следующих признаков:

1. Нестабильность межличностных отношений, колеблющихся между чрезмерной идеализацией и чрезмерной недооценкой.
2. Импульсивность проявляется в двух областях, которые являются потенциально самоповреждающими. Например, это может быть трата денег, воровство, кутежи, наркомания, неосторожное вождение машины.
3. Аффективная нестабильность.
4. Неадекватно сильная злоба или отсутствие контроля над гневом.
5. Повторяющиеся суицидные угрозы, жесты поведения.
6. Выраженное и постоянное нарушение идентификации в двух областях – самооценке или образе самого себя, сексуальной ориентации, в постановке долговременной карьеры, целей.
7. Хроническое ощущение пустоты или скуки.
8. Неистовая попытка избежать реального или воображаемого ужаса быть покинутым [6, с. 8].

Третий выделенный фактор определяют шесть психологических показателей. На его положительном полюсе имеют высокую нагрузку показатели общего уровня саморегуляции ($r = 0,595$), программирования ($r = 0,582$), гибкости ($r = 0,499$), моделирования ($r = 0,486$), а на отрицательном – физическая агрессия ($r = -0,621$), агрессивность ($r = -0,462$). Данный фактор мы назвали фактором **саморегуляции поведения**. Для данной группы осужденных характерен повышенный общий уровень саморегуляции, то есть для них характерна осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Они гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно, осуществляют программирование, моделирование своих действий. Для них не свойственны проявления агрессивного поведения. Этот фактор говорит о том, что осужденные осознанно сделали выбор о совершении преступления, за которое отбывают наказание.

Четвертый фактор в пространстве психологических переменных был назван нами фактором **открытой агрессивности**. Этот фактор представлен следующими показателями: реактивная агрессивность ($r = 0,605$), экстраверсия – интроверсия ($r = 0,584$), программирование ($r = 0,474$), общительность ($r = 0,461$). Значительная

часть осужденных характеризуется психопатизацией экстратенсивного типа, которая проявляется в агрессивном отношении к социальному окружению и выраженном стремлении к доминированию. Также для них характерна экстравертированность, то есть они склонны к разнообразным широким социальным контактам, ориентированы во внешний мир, беспечны, непостоянны [12]. Для них свойственно осознанное программирование своих действий, но, по видимому, они создают программы действий и не достигают цели, не доводят дело до конца в силу выраженной экстравертированности.

Пятый фактор определяют четыре следующих психологических показателя: застенчивость ($r = 0,713$), эмоциональная лабильность ($r = 0,528$), негативизм ($r = 0,447$), уравновешенность ($r = -0,443$). Этот фактор условно мы назвали фактором **предрасположенности к стрессу**. Лица, входящие в данную группу, склонны к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, которые протекают по пассивно-оборонительному типу. Для них характерна оппозиционная манера в поведении – от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, вследствие этого они испытывают стресс. При этом наблюдаются частые колебания настроения, повышенная возбудимость, раздражительность.

В ходе исследования у осужденных обнаружен пониженный уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Для них характерна недостаточная сформированность потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

Осужденные в большинстве своем склонны к использованию физической силы против другого лица; проявляют большую готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; склонны к зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия; подозрительны.

Нами установлено наличие отрицательной корреляционной связи между общим уровнем саморегуляции и физической, косвенной, вербальной агрессией и раздражительностью. Лица с противоправным поведением с высокими показателями физической, вербальной, косвенной агрессии, раздражительности характеризуются низким уровнем саморегуляции.

Чем ниже уровень осознанной саморегуляции поведения и выше уровень агрессивности, тем больше вероятность проявления агрессивных форм поведения. То есть лица с повышенным

уровнем агрессивности и низким уровнем осознанной саморегуляции проявляют склонность к совершению агрессивно-насильственных преступлений. Необходимо учитывать степень развитости системы осознанной саморегуляции человека при прогнозе возможности проявления у субъекта противоправной агрессии.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что индивидуальные особенности осознанной саморегуляции оказывают влияние на агрессивное поведение, следовательно, наша гипотеза получила свое подтверждение.

Для лиц с делинквентным поведением свойственны следующие симптомокомплексы: агрессивное поведение, в основе которого лежат параноидное расстройство личности и психопатоподобный синдром; эмоциональная неустойчивость; саморегуляция поведения; открытая агрессивность, предрасположенность к стрессу.

Литература

1. Агрессия и психическое здоровье / под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостаковича. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. – 464 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 352 с.
3. Дышлева А.Ю. Агрессия как форма противоправного сексуального поведения // Международный медицинский журнал. – 2002. – Т. 8, №4. – С. 69 – 72.
4. Колесникова З.А., Штефан Е.Ф. Психокоррекционная программа «Снижение агрессивности у лиц, осужденных за насильственные преступления к наказаниям, не связанным с лишением свободы». – М.: PRI, 2008. – 156 с.
5. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3952/25078/>
6. Миронова Т.Л., Очирова И.Б. Специфические личностные расстройства // Международный опыт и региональные особенности социальной работы в современном трансформирующемся обществе: материалы Байкальской междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Республики Бурятия (26–27 июня 2008 г.): в 2 ч. Ч. 2. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2008. – С. 4 – 8.
7. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
8. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения: научно-популярная литература / Ин-т психологии РАН, Психологический ин-т РАО. – М., 2007. – 213 с.
9. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского

- ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – №1. – С. 36 – 45.
10. Моросанова В.И. Личностная саморегуляция: пути развития в юношеском возрасте // Вестник Российского гуманитарного фонда. – 2005. – №4. – С. 96 – 104.
11. Побегайло Э. Психологические детерминанты криминальной агрессии // Уголовное право. – 2002. – №1. – С. 101 – 107.
12. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/01.php

Миронова Татьяна Львовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ. E-mail: kafedra_osp_bsu@mail.ru
Mironova Tatiana Lvovna, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: kafedra_osp_bsu@mail.ru

Базарсадаева Эржена Жаргаловна, аспирант кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ. E-mail: Erzhen4ik@mail.ru

Bazarsadaeva Erzhena Zhargalovna, postgraduate student, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: Erzhen4ik@mail.ru

УДК.159.9 (=512.31)

© С.Д. Будаева

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЕДУЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОДРОСТКОВ-БУРЯТ

В качестве личностных характеристик приведены значения факторных показателей по тесту Р. Кеттелла и Г. Айзенка. При оценке интеллектуальных особенностей использованы данные методики Дж. Равена. Для обработки материала были применены методы корреляционного и факторного анализа. Представлены результаты эмпирического исследования на примере подростков-бурят, свидетельствующие о наличии связей между личностными качествами и уровнем интеллекта.

Ключевые слова: подростковый возраст, этнические особенности, личность, интеллект.

S.D.Budaeva

THE DEFINITION OF LEADING PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE BURYAT TEENAGERS

The values of factorial indicators according to R.Cettell and H.Eysenck test have been resulted as personal characteristics. At an estimation of intellectual features the data of J.Raven techniques have been used. The methods of the correlation and factorial analysis have been applied to material processing. The results of empirical research on the example of Buryat teenagers, that testify the relations between personal qualities and I.Q. have been presented.

Keywords: teenage period, ethnic features, personality, intellect.

Процесс гуманизации образования создает реальную возможность человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможны развитие всех сторон личности, учет ее субъективных потребностей и объективных условий. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения собственной этнической культуры. Для объяснения взаимодействия личности и культуры психологические антропологи сформировали личностно-центрированный под-

ход. Основная идея направления формулируется Н.М. Лебедевой следующим образом: личность может быть изучена лишь в том случае, если будет изучена и объяснена та культурная среда, в контексте которой данная личность сформировалась [4, с. 271]. С целью выделения процесса формирования личности как социального, системного качества человека А.В. Петровский предложил социально-психологическую концепцию развития личности ребенка и подростка. При этом в качестве детерминанты развития личности выступает деятельностно-опосредст-

вованный тип ее взаимоотношений с наиболее референтной группой в каждый конкретный период развития. А.В. Петровский рассматривает развитие личности как процесс ее интеграции в различных социальных общностях [7, с. 38].

Поскольку основные характеристики личности закладываются именно в детстве, тема этноличности ребенка в современных условиях поликультурности становится актуальной. Продуктивное исследование современного подростка в ситуации перехода общества на исторически новый уровень его функционирования естественно предполагает специальные концептуальные разработки, выстраивание соответствующих программ, обеспечивающих целостное видение проблем с учетом значимых для его реального определения параметров. Обзор современных исследований этнических аспектов подростков-бурят показал, что, несмотря на многообразие попыток дать общую характеристику этноличности ребенка, на сегодняшний день комплексного исследования с учетом генетических, общепсихологических, психологических характеристик в их взаимосвязи и взаимообусловленности нет.

В исследовании мы попытались реализовать один из вариантов эмпирического изучения проблемы, задавшись целью выявить структуру взаимосвязи между ключевыми показателями развития в конкретном возрасте: уровнем интеллекта по тесту Равена и личностными характеристиками, полученными опросниками Кеттелла и Айзенка.

Необходимость обращения к личностным параметрам в их взаимосвязи с интеллектом обусловлена следующими моментами. Проблема личности по своей практической и теоретической значимости относится к одной из фундаментальных проблем современной психологии. В психологии традиционно было принято понимать личность как ядро психики, некое интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщаемое его поведению необходимую последовательность и устойчивость. Основные факторы структуры личности, получаемые при помощи методики Р. Кеттелла, достаточно согласованно анализируются, если опираться на структурно-генетическую теорию интеллекта, выдвинутую Б.Г. Ананьевым, центральным положением которой является мысль о том, что интеллект выполняет регулирующие функции по отношению к разноуровневым личностным свойствам человека. По мнению Б.Г. Ананьева в теориях личности часто недооценивалось значение интеллекта [1, с. 214].

Под интеллектуальным уровнем понимается степень развития общих интеллектуальных способностей, позволяющих обучаться и достигать значительных успехов в различных видах деятельности. Практически все психологи и педагоги сходятся в том, что в подростковом возрасте складывается особая ситуация развития: происходят радикальные сдвиги в развитии интеллекта (прежде всего за счет формирования формального, или понятийного мышления), то есть на данном этапе онтогенеза у ребенка появляется возможность наиболее полно раскрыть свой интеллектуальный потенциал при условии наличия адекватных этому потенциалу образовательных условий. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний в классах средней школы требуют опоры на способность самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать выводы и обобщения.

Е.Г. Будрина делает вывод о том, что если образовательная среда не учитывает потенциальных возможностей учащихся, то наблюдается стагнационная либо регрессивная динамика интеллектуального развития [3, с.38].

Так, в лонгитюдном исследовании Ж.А. Балаксиной были выявлены разные типы изменчивости интеллекта и личности в соответствии с разными условиями обучения [2, с.118]. Исследования Е.Г. Будриной подтвердили, что обучение в условиях различных образовательных моделей (коррекционной, традиционной и обогащающей) по-разному влияет на динамику интеллектуального развития детей. У подростков коррекционной и традиционной моделей обучения преимущественно наблюдается стагнационный характер изменений свойств интеллекта.

Р.С. Немов отмечает, что развитие средств познания может несколько опережать собственно личностное развитие детей [6, с.362]. Непосредственно в школе дети проводят немного времени, кроме того, значительная часть уходит на учение, а не воспитание, т.е. связана в основном с развитием познавательной сферы. Можно предположить, что если бы воспитанию детей в школе и дома уделялось бы столько же внимания, сколько обучению, то ситуация, вероятно, могла бы быть иной.

Таким образом, школьное обучение оказывает решающее влияние на умственное развитие, поскольку его цель – вооружить учащегося разнообразными знаниями, умениями и навыками. Усваивая учебный материал, школьники учатся вскрывать связи и отношения, существующие между предметами и явлениями окружающего мира, овладевают умением сформулировать четкие суждения и определения, строить умозак-

лючения, делать содержательные выводы, проводить анализ и т.д. Все это способствует развитию мыслительных операций – навыков систематизации, классификации, обобщения и конкретизации и др.

Необходимость исследования интеллектуальных и личностных особенностей подростков бурят в условиях современного образовательного пространства еще раз подтверждает свою актуальность в контексте продолжающегося реформирования всех сторон нашей жизни.

С этой целью было проведено исследование школьников бурятской национальности в количестве 250 человек. Применение факторной методики Р. Кеттелла обусловило распределение детей на следующие возрастные группы: 11-12 лет – 110 человек, 13 – 15 лет – 62, 16-17 лет – 78. Для исследования применялись многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (CPQ, HSPQ, 16 PF), тест Айзенка и тест возрастающей трудности «Прогрессивные матрицы Равена». Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием статпакета SPSS 12.0. Применялся расчет достоверности различий между эмпирическими распределениями по методу ранговой корреляции Спирмена.

На основе факторного и корреляционного анализа данных исследования выделились факторы, которые позволили составить групповой профиль или психологическую характеристику подростков-бурят по представленным группам.

Результаты и обсуждение по исследуемым группам.

В результате факторизации психологических переменных по данным трех методик в выборке **подростков-бурят 11-12 лет** выделилось 7 общих факторов.

Первый фактор получил название «Позитивная уверенность» в силу высоких факторных весов следующих личностных свойств (Н–смелость, С–сила «Я», А–эмоциональность, экстраверсии, О–самоуверенность). Высокие показатели по данным факторам характеризуют детей как эмоционально теплых, веселых, жизнерадостных, смелых, уверенных в себе, открытых и стремящихся к общению. Во второй фактор «Поведенческая и эмоциональная неустойчивость» вошли факторы D-возбудимость, F-беспечность, E-доминантность, нейротизм, Q3–импульсивность, Q4–напряженность. Третий фактор определен как «Высокий интеллект», так как здесь выражены все факторы по тесту Равена и интеллектуальный фактор В опросника Кеттелла. Следующий фактор «Реалистичный самоконтроль» представлен факторами экстра-

версии, А-открытости, Q3-высокого самоконтроля поведения, I– реалистичности. Пятый фактор «Социальная желательность» составили фактор социальной желательности, интеллектуальный фактор, Q4 – расслабленности, О–самоуверенности. Возможно, социальная желательность ребенка как элемент мотивационно-потребностной сферы связана с отсутствием сильных побуждений и желаний, отсутствием стремлений к достижению целей и уверенностью в себе, нечувствительностью к замечаниям и пожеланиям окружающих. Фактор В–высокий интеллект, фактор В интеллектуального теста Равена и фактор экстраверсии коррелируются в шестом факторе «Интеллектуальная открытость». В фактор «Эмоциональная чувствительность» вошли факторы, отражающие I–мягкосердечие, E–покорность, нейротизм, и два интеллектуальных фактора методики Равена А и Е.

Выяснилось, что подростки-буряты в возрасте 11-12 лет открыты, общительны, реалистичны, практичны, в силу возраста эмоциональны, а поведенческие реакции неустойчивы, обладают высокими интеллектуальными способностями, которые могут ими недооцениваться или не осознаются в полной мере. Обращает на себя внимание, что показатели интеллекта вошли в состав факторов «Социальная желательность», «Интеллектуальная открытость», «Эмоциональная чувствительность», а фактор «Высокий интеллект» полностью выражен интеллектуальными факторами теста Равена и Кеттелла. Выраженность в выделенных факторах показателей интеллекта указывает на его роль в личности подростков-бурят. Анализ результатов позволяет дать рекомендацию школьным психологам, педагогам о проведении работы, направленной на осознание детьми своего интеллектуального потенциала, расширение творческих способностей и умений отстаивать, проявлять себя как личность. Особое внимание следует уделить развитию навыков саморегуляции, самоконтроля.

По аналогичной схеме проведено исследование личностных и интеллектуальных особенностей **подростков-бурят в возрасте 13-15 лет** в количестве 62 чел.

По результатам анализа факторного отображения показателей психологических свойств подростков первый фактор получил название «Личностный» в силу высоких факторных весов личностных свойств. Для подростков-бурят характерны высокие значения эмоциональной устойчивости, совестливости, смелости, активности, спокойствия и низкого уровня напряженно-

сти базальных потребностей. Во второй фактор «Оперативное доминирование» вошли признаки, отражающие оперативность мышления и уровень доминирования. Фактор «Бесстрастный самоконтроль» включил следующие: шизотию, озабоченность и самоконтроль. Этот фактор отражает критическую направленность личности, ее рефлексивность. Фактор «Контролируемый индивидуализм» коррелирует с психологическими переменными «J», «Q3». Этот фактор связан с ростом показателей коллективизма и низким уровнем соматизации. Фактор «Корыстный интеллект» содержит интеллект и корыстность. Подростки с высокими значениями данного фактора являются «практичными радикалами», стремящимися к выгоде и упорно отстаивающими свои взгляды. Художественное мышление, сообразительность и чувствительность составили фактор «Утонченный интеллект». Личность с высоким показателем по данному фактору отличается мягкостью, утонченностью, образным восприятием мира, богатым воображением.

Таким образом, для подростков-бурят в возрасте 14 лет характерны эмоциональная устойчивость, сообразительность, критичность, самоконтроль, практичность, стремление к доминированию, смелость, активность, сообразительность, быстрота усвоения нового, оперативность мышления, чувствительность, образное восприятие мира, богатое воображение. О наличии связей между личностными качествами и уровнем интеллекта свидетельствуют значимые корреляционные связи по интеллекту с факторами «Корыстный интеллект» и «Утонченный интеллект». Кроме того, существует высокая взаимосвязь между показателями IQ и фактором «Q4» (напряженностью базальных потребностей), т.е. высокие значения интеллекта связаны с возрастанием напряженности, беспокойства в связи с ростом потребностей, желаний. Низкие значения интеллектуального развития связаны с такими свойствами фактора Q4, как спокойствие, расслабленность, сдержанность, удовлетворенность и вялость. В связи с тем, что дети данной возрастной группы характеризуются как социально смелые, доброжелательные, стремящиеся к сотрудничеству, необходимо проводить коррекционно-развивающую работу по развитию организаторских умений, лидерских качеств, позитивных установок. Особое внимание следует уделять формированию способностей к саморегуляции, регуляции психоэмоциональных состояний.

Третью исследовательскую группу составляют **подростки-буряты в возрасте 16-17 лет** в

количестве 78 человек. В результате факторного анализа было выделено 8 значимых факторов.

По результатам анализа факторного отображения показателей психологических свойств подростков первый фактор «Интеллектуально-психотическая замкнутость» составили факторы интроверсии, нейротизма и все факторы интеллектуального теста Равена. Вторым фактором «Групповое лидерство» представлены факторами Н – смелость, Е-самоуверенность, F-жизнерадостность, А-добросердечие, L-подозрительность, N-прямолинейность, Q2-зависимость от группы, Q1-радикализм, O-уверенность. В третий фактор «Интеллектуальная напряженность» вошли факторы Q4-напряженность, В-интеллект, психотизм, O-неуверенность, L-подозрительность, G-совестливость. Факторы социальной желательности, экстраверсии, эмоциональной устойчивости и G-совестливость составили фактор «Социальная сообразительность». Согласно характеристике факторов пятый фактор определен как фактор зрелого интеллекта (С-эмоциональная устойчивость, F-жизнерадостность, I-реалистичность, 4 интеллектуальных фактора). Шестым фактором «Практичное мышление» обусловлен факторами M- мечтательность, G-практичность, N-прямолинейность, В-интеллект. Факторы I-реалистичный, L-доверчивость, N-прямолинейность, Q1-радикализм коррелируются в седьмом факторе «Доверчивая реальность». Восьмым фактором «Практичный радикализм» представлен факторами G-практичность, Q1-радикальность, Q3-самоконтроль, Q4-расслабленность, фактор А методики Равена.

В частности, психологический профиль старшекласников 16-17 лет определен следующими характеристиками: интеллектуалы, рационалы, групповые лидеры, хорошо осознающие социальные нормы и требования, анализирующие процессы, происходящие в обществе, доверяющие окружающей среде, но в то же время стремящиеся к переменам и понимающие свою ответственность перед обществом. В качестве рекомендаций отметим, что со старшекласниками необходима работа на развитие активной жизненной позиции, видение будущего и ответственность, способствовать утверждению социально значимых ценностей и ориентаций.

Таким образом, по результатам проведенного исследования были выделены возрастно-психологические характеристики подростков бурятской национальности, выделены возможные направления развития личностной, эмоциональной сферы подростков. Знание этнопсихо-

логических особенностей учащихся является необходимым условием оптимизации учебно-воспитательного процесса школы и будет способствовать выбору наиболее эффективных методов психолого-педагогического воздействия на детей.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1980. – Т.2. – С. 214.
2. Балакшина Ж.А. Типы изменчивости интеллекта и личности в период их становления (на примере подростков): дис. канд. психол. наук. – СПб.: Изд-во госуниверситета, 1995.
3. Будрина Е.Г. Динамика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения: дис. канд. психол. наук. – М.:

Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – С. 33–46.

4. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп // Этническая психология и общество – М.: Старый сад, 1997. – С. 271–289.
5. Мухина В.С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизаций: XXI век // Развитие личности. – 2002. – №1. – С. 16–39.
6. Немов Р. Психология образования: в 3 т. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – Т. 2. – С. 496.
7. Петровский В.А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // Психология развивающейся личности. – М., 1987.

Будаева Сэсэг Дагбадоржиевна, ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ), тел.: 89246534490, e-mail: seseg1407@mail.ru.

Budaeva Seseg Dagbadorzhiievna, assistant, department of age and pedagogical psychology, Buryat State University. Tel.: 89246534490.

УДК 159.9 (=512,31)

© В.Б. Эрдыниева

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ-БУРЯТ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА**

В данной статье представлены результаты исследования городских и сельских детей-бурят 11-12 лет с разным уровнем интеллектуального развития. В качестве методики были использованы детский адаптированный тест Д. Векслера (WISC), многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (SPQ). Показано влияние личностных особенностей на развитие интеллекта подростков-бурят.

Ключевые слова: показатели интеллекта, городские и сельские подростки, интеллект, личностные особенности подростков.

V.B. Erdynieva

**THE PERSONAL FEATURES OF THE BURYAT TEENAGERS
DEPENDENDING ON THE LEVEL OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECT**

In this article the results of the research of urban and rural Buryat teenagers of the age 13-14 years with different level of intellectual development have been represented. The D.Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) and R.Cettell High School Personality Questionnaire (SPQ) have been used as the methods of the research. The influence of personal features on the development of intellect of the Buryat teenagers has been shown.

Keywords: intellect data, urban and rural teenagers, intellect, personal features of teenagers.

В психологической структуре человека личностные проявления неразрывно связаны с его интеллектуальными характеристиками. Б.Г. Ананьев рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы состояния и свойства личности. Он писал о

недопустимости разведения интеллекта и личности. Б.Г. Ананьев считал, что интеллект выполняет регулирующие функции по отношению к разноуровневым личностным свойствам человека.

Изучение интеллекта и личностных особенностей в подростковом возрасте представляет

интерес прежде всего потому, что в этом возрасте происходит окончательное преобразование собственно детских интеллектуальных механизмов и становление интеллекта «взрослого типа». Перестройка интеллектуальной сферы является основой формирования структуры самосознания и саморегуляции, оказывает существенное влияние на нравственное развитие, а также способствует адекватному протеканию подросткового кризиса (Ананьев Б.Г., 2001; Выготский Л.С., 1984; и др.).

Целью данной статьи является изучение психологических особенностей личности современных подростков-бурят 11–12 лет городской и сельской местности. Исследование проводилось нами на базе сельских школ (с. Иволгинск, с. Хурумша, с. Кижинга), школ г. Улан-Удэ (средняя школа №49, гимназия №33). В данном исследовании приняло участие 219 человек (городские – 111 человек (50,7%), сельские – 108 человек (49,3%)).

Для исследования интеллектуальных и личностных особенностей детей нами были использованы две методики, выбор которых был обусловлен целью исследования, валидностью и надежностью психодиагностического инструментария: тест Д. Векслера WISC, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла SPQ. Кроме того, использовались статистические методы обработки данных, Т – критерий Стьюдента для выявления значимости различий в показателях, χ^2 критерий Пирсона.

Были выделены группы с разным уровнем интеллектуального развития для изучения их

различий. К подгруппе с более высоким интеллектом были отнесены дети, получившие IQ по тесту Д.Векслера от 120 и выше баллов (что соответствует высокому уровню развития). В подгруппу с более низким интеллектом вошли учащиеся, набравшие по тесту от 90 до 119 баллов (средний уровень развития). Таким образом, были выделены подгруппы детей с разным уровнем интеллекта. Анализ проводился в следующих группах:

- городские дети с высоким уровнем интеллекта;
- сельские школьники с высоким уровнем интеллекта;
- городские дети со средним уровнем интеллекта;
- сельские школьники со средним уровнем интеллекта.

Обратимся к сравнительному анализу по показателям интеллекта городских и сельских школьников 11 -12 лет с высоким уровнем интеллекта.

Городские школьники 11-12-летнего возраста с высоким уровнем интеллекта имеют несколько более высокие значения вербального показателя, чем учащиеся сельских школ, на 0,01 % уровне значимости. В методическом руководстве к тесту Векслера Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев отмечают, что за оценкой вербального показателя стоит вербальный интеллект как интегральное образование и одновременно подструктура общего интеллекта, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания.

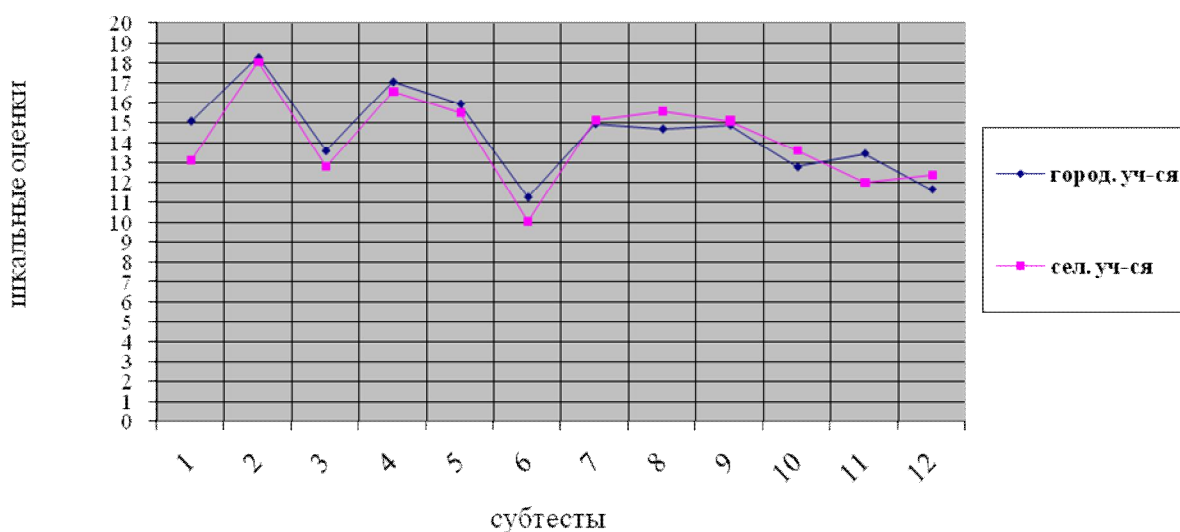


Рис. 1. Интеллектуальный профиль по методике Векслера городских и сельских учащихся с высоким интеллектом 11-12 лет.

Примечание: 1 – осведомленность, 2 – понятливость, 3 – арифметический, 4 – сходство, 5 – словарный, 6 – повторение цифр, 7 – недостающие детали, 8 – последовательные картинки, 9 – кубики Коса, 10 – складывание фигур, 11 – шифровка, 12 – лабиринты

Данные интеллектуального профиля городских школьников 11-12 лет на рис. 1 показывают высокий уровень различий ($p \leq 0,01$) в показателях по субтесту «Осведомленность». Также статистически значимые различия в пользу городских детей с высоким уровнем интеллекта обнаружены в субтестах: «Повторение цифр» (при $p \leq 0,01$), «Шифровка» (при $p \leq 0,05$). Таким образом, у городских школьников с высоким уровнем интеллекта достаточный уровень речевого развития и объема активного и пассивного словаря. Они умеют формулировать свои мысли, то есть включают дефинитивные операции. Развиты долговременная память, объем и избирательность воспроизведения, произвольное внимание. Наблюдается сформированность последовательности вербально-мнестических действий. Городские школьники способны удерживать в памяти закономерность последовательности символов.

Выявлены различия по субтесту «Недостающие детали» ($p \leq 0,05$), которые указывает на то, что сельские школьники наблюдательны, умеют выделять существенные детали различных предметов на наглядном уровне. У них развиты пространственное восприятие, организация концентрации зрительного внимания, импрессивная речь (регулирующая функция внутренней речи). Возможно, это связано с особенностями мышления сельских школьников, что определяется специфическим типом восприятия, способом реагирования, переработкой информации.

Вербальный интеллект городских школьников 11-12 лет со средним уровнем интеллекта превосходит вербальный интеллект учащихся сельской школы (при $p \leq 0,05$). Уровень и структура вербального интеллекта связаны с полученным образованием, с жизненным опытом, всей совокупностью условий социализации человека, а также в целом тесно коррелирует с критериями общей культуры и успеваемостью.

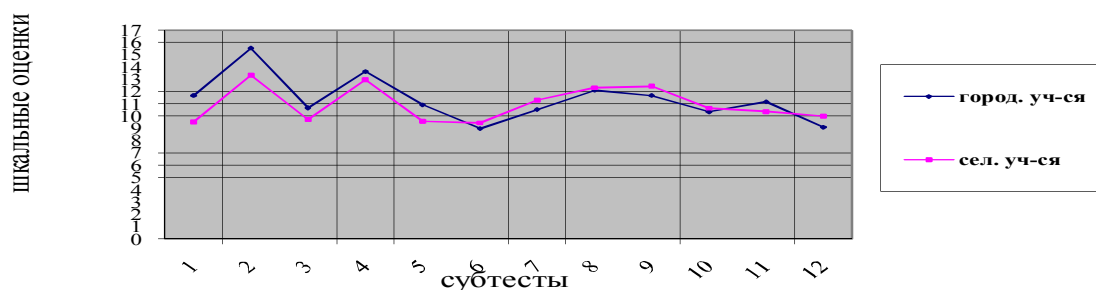


Рис. 2. Интеллектуальный профиль по методике Векслера городских и сельских учащихся со средним интеллектом 11-12 лет

Примечание: 1- осведомленность, 2 – понятливость, 3 – арифметический, 4 – сходство, 5 – словарный, 6 – повторение цифр, 7 – недостающие детали, 8 – последовательные картинки, 9 – кубики Коса, 10 – складывание фигур, 11 – шифровка, 12 – лабиринты

Показатели городских школьников 11-12 лет со средним уровнем интеллекта значимо выше по субтестам «Осведомленность» на 0,01 % уровне значимости, «Понятливость» на 0,05 % уровне значимости (рис. 2). Данный факт свидетельствует о том, что учащиеся городских школ по сравнению с сельскими школьниками со средним уровнем интеллекта имеют более высокий уровень знаний, избирательную направленность интересов, общую образованность, более

высокий уровень практического мышления, абстрактно-логического вербального мышления, более высокий словарный запас, культуру речи и мышления. В ответах отражаются и такие свойства личности, как субъектность, способность к самоинициации в проблемной ситуации, способность взять на себя ответственность за решение и поступок. Знают социально приемлемые способы поведения.

Сельские дети остерегаются вопросов, задаваемых посторонними взрослыми людьми, они часто отвечают на тестовые вопросы: «Я не знаю». Очевидно, что такое поведение гарантирует искусственное занижение тестовых показателей. Когда этим детям дается время, чтобы почувствовать себя свободно в обществе проводящего тестирование психолога или дается возможность отвечать на родном языке, они реже отвечают: «Я не знаю» и их тестовые показатели значительно повышаются.

Существенных различий между городскими и сельскими школьниками со средним уровнем интеллекта не выявлено по невербальным субтестам, характеризующим сохранность визуальной перцепции и праксиса, зрительно-моторную координацию, скорость образования навыка, зрительную память, способность к дифференциации, конструктивное и эвристическое мышление, пространственный анализ и синтез. Задания по невербальным субтестам дети-буряты выполняют молча, сосредоточенно, не задают вопросов.

Таким образом, обучение в разных социальных условиях по-разному влияет на показатели интеллектуального развития детей. У городских школьников с высоким и средним уровнем интеллекта по сравнению с сельскими преимущественно наблюдаются высокие результаты по вербальным показателям.

Далее рассмотрим личностные особенности по методике Кеттелла (SPQ).

Показатели сельских школьников 11-12 лет с высоким уровнем интеллекта значимо выше по фактору С – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость ($p \leq 0,001$); по фактору Q3 – импульсивность-контроль желаний ($p \leq 0,01$); по фактору G – недобросовестность-добросовестность ($p \leq 0,05$). У городских учащихся показатели выше по фактору Q4 – расслабленность-напряженность ($p \leq 0,01$), по фактору F – озабоченность-беспечность ($p \leq 0,05$).

Таким образом, сельские школьники 11-12 лет с высоким уровнем интеллекта по сравнению с городскими более настойчивы и упорны. Они умеют контролировать свои эмоции и поведение, пытаются усвоить признанные нравственные нормы. Влияет на них и оценки окружающих, иногда они слишком озабочены тем, чтобы не быть скомпрометированными. Испытуемые имеют склонность все усложнять, подходить ко всему слишком серьезно и осторожно. У сельских подростков более развито чувство ответственности, они обязательны и добросовестны, более спокойны и невозмутимы.

Анализ показателей городских и сельских школьников 11-12 лет со средним уровнем интеллекта показал, что результаты сельских учащихся значимо выше по фактору С – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость (5,2 и 6,0), Q3 – импульсивность-контроль желаний (5,2 и 6,2) на 0,05 % уровне значимости.

Таким образом, городские дети со средним уровнем интеллекта по сравнению с сельскими остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, не умеют контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов.

Также у городских и сельских детей-бурят со средним уровнем интеллекта выявлены отклонения от средней по факторам: В – *низкий интеллект* – высокий интеллект (4,0 и 3,2), Е – *подчиненность* – доминантность (4,4 и 4,0), F – *озабоченность* – беспечность (4,1 и 4,2), D – *флегматичность* – возбудимость (4,9 и 4,4); I – *жесткость* – *мягкость* (6,8 и 6,4).

Дети-буряты со средним уровнем интеллекта выполняют предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, часто наблюдаются плохое внимание, утомляемость, низкая сформированность интеллектуальных функций (фактор В). Они руководствуются мнением окружающих, не могут отстаивать свою точку зрения, осторожны, скромны, послушны (фактор Е), рассудительны, осторожны, серьезны (фактор F), эмоционально уравновешены, сдержаны (фактор D). Им свойственна зависимость от других, конформность (фактор I).

Теперь обратимся к регрессионному анализу данных, полученных в ходе исследования подростков-бурят 11-12 лет. Регрессионный анализ необходим для того, чтобы понять, какие личностные особенности влияют на развитие интеллекта, тормозят или стимулируют.

Наиболее существенный вклад в дисперсию общего интеллекта городских подростков с высоким уровнем интеллекта внес фактор «жесткость – мягкость» I- (-0,25, $p \leq 0,05$). Вербальный интеллект городских подростков-бурят с высоким уровнем интеллекта оказывается отрицательно связанным с фактором «жесткость-мягкость» I- (-0,34, $p \leq 0,01$). Невербальный интеллект связан отрицательно с факторами «замкнутость – общительность» А- (-0,29, $p \leq 0,05$), «флегматичность – возбудимость» D- (-0,28, $p \leq 0,05$).

Городские подростки с высоким уровнем интеллекта характеризуются фактором «жесткость». Для них характерны независимость,

стойкость, практичность в делах и реализм в оценках. Опираются на логику, больше доверяют рассудку, чем чувствам, интуиции предпочитают расчет, обычно придерживаются собственной точки зрения, склонны брать на себя ответственность. Они более агрессивны. А.Н.Капустина отмечает, что оценки по этому фактору зависят от окружающих условий и культурного уровня.

Наибольший вклад в дисперсию общего интеллекта подростков с высоким уровнем интеллекта сельской местности составляет фактор «низкий интеллект – высокий интеллект» В+ (0,36, $p \leq 0,01$). Вербальный интеллект сельских подростков-бурят с высоким уровнем интеллекта оказывается положительно связанным с факторами «низкий интеллект – высокий интеллект» В+ (0,4, $p \leq 0,01$), «жесткость – мягкость» I+ (0,28, $p \leq 0,05$). Невербальный интеллект сельских подростков с высоким уровнем интеллекта положительно связан с факторами «расслабленность – напряженность» Q4+ (0,2) и отрицательно связан с факторами «низкая тревожность – высокая тревожность» O- (-0,2). Эти полученные данные, возможно, связаны с такими особенностями сельской школы, как меньшая конкуренция, более размеренный темп жизни на селе, отсутствие стресса.

Наиболее существенный вклад в дисперсию общего интеллекта городских подростков со средним уровнем интеллекта внесли факторы «подчиненность-доминантность» E+ (0,12, $p \leq 0,01$), «замкнутость-общительность» A+ (0,6, $p \leq 0,05$) «низкий интеллект – высокий интеллект» В+ (0,59, $p \leq 0,05$), «недобросовестность – добросовестность» G+ (0,57, $p \leq 0,05$), «расслабленность – напряженность» Q4+ (0,53, $p \leq 0,05$). Вербальный интеллект городских подростков-бурят со средним уровнем интеллекта оказывается положительно связанным с факторами «подчиненность – доминантность» E+ (0,83, $p \leq 0,01$), «низкий интеллект – высокий интеллект» В+ (0,82, $p \leq 0,01$), «расслабленность-напряженность» Q4+ (0,63, $p \leq 0,01$), «недобросовестность-добросовестность» G+ (0,58, $p \leq 0,05$). Невербальный интеллект положительно связан с фактором «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» C+ (0,77, $p \leq 0,01$). Городские школьники более социально приспособлены, что обусловлено условиями жизни, обучения и воспитания.

Наибольший вклад в дисперсию общего интеллекта подростков со средним уровнем интеллекта сельской местности составляет фактор «низкая тревожность – высокая тревожность» O+ (0,32, $p \leq 0,05$). Наибольший (хотя и статисти-

чески незначимый) вклад в дисперсию вербального интеллекта сельских подростков-бурят со средним уровнем интеллекта составляет фактор «низкий интеллект – высокий интеллект» В- (0,27). Невербальный интеллект сельских подростков со средним уровнем интеллекта положительно связан с фактором «флегматичность – возбудимость» D+ (0,45, $p \leq 0,01$). Таким образом, относительно невысокое интеллектуальное развитие сочетается с высокой тревожностью, возбудимостью, неуверенностью.

Таким образом, наше исследование позволило выявить ряд психологических особенностей личности городских и сельских подростков-бурят 11-12 лет в зависимости от уровня интеллекта.

В двух группах городские школьники 11-12-летнего возраста имеют несколько более высокие значения вербального показателя, чем учащиеся сельских школ. Также наблюдается статистически значимый уровень различий по субтестам «Осведомленность», «Повторение цифр», «Шифровка» в пользу городских учащихся с высоким уровнем интеллекта, что указывает на достаточный уровень речевого развития, долговременной памяти, произвольного внимания, на умение решать перцептивные задачи.

По субтесту «Недостающие детали» показатели сельских школьников с высоким уровнем интеллекта выше, что свидетельствует о наблюдательности, более высоком уровне развития пространственного восприятия, организации концентрации зрительного внимания.

Показатели городских школьников 11-12 лет со средним уровнем интеллекта значимо выше по субтестам «Осведомленность», «Понятливость», характеризующим социальный интеллект, практическое мышление, общую образованность, словарный запас.

В группах сельских детей с высоким и средним уровнями интеллекта присутствуют факторы «эмоциональная устойчивость», «контроль желаний». Сельские дети умеют хорошо контролировать свои эмоции и поведение, осознают социальные требования, спокойны и безмятежны. Это, возможно, связано с особенностями сельской жизни, где сильны общественное мнение, социальный контроль, особенно со стороны старшего поколения, традиции. Также было выявлено, что городские дети с высоким уровнем интеллекта в первую очередь характеризуются фактором «жесткость». Если независимость, стойкость, практичность в делах и реализм в оценках характерны для определения городских школьников, то для сельских школьников-бурят с высоким уровнем интеллекта являются опре-

деляющими факторами зависимость, доверчивость, подверженность влияниям внешней среды, мягкость.

Городские дети со средним уровнем интеллекта обнаруживают доминантность, напряженность, добросовестность, общительность, эмоциональную устойчивость, сельские – высокую тревожность, возбудимость.

Эти показатели могут быть обусловлены этнопсихологическими особенностями сельских детей-бурят, которых отличает зависимость от присутствия экспериментатора, подверженность эмоциогенным влияниям, некоторая застенчивость, тревожность, скромность.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999.
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла. – СПб.: Речь, 2006.
4. Многофакторные личностные методики Р.Кеттелла (16 PF, HSPQ, SPQ). – Челябинск, 2004.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Питер, 1996.
7. Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (детский вариант): метод. рук-во / Ю.И.Филимонов, В.И.Тимофеев. – СПб.: ИМАТОН, 2006.

III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛА. ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА

УДК 159.9

© И.А. Васильева

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Статья посвящена изучению социально-психологической адаптации сотрудников ОВД, участвовавших в вооруженных конфликтах в Северо-Кавказском регионе. Рассматриваются взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания с копинг-поведением и социально-психологической адаптацией.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, эмоциональное выгорание, копинг-поведение, сотрудники ОВД.

I.A.Vasileva

THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF POLICE DEPENDING ON INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES

The article is devoted to the social and psychological adaptation of OVD workers who have taken part in the military conflicts in the North-Caucasian region. The interrelations of the symptoms of emotional burning with coping behavior and social and psychological adaptation are considered.

Keywords: social and psychological adaptation, emotional burning, coping behavior, OVD workers.

В последнее время актуальной проблемой является профессиональная деформация личности. В любой деятельности становится важным не только качество выполняемой работы, но и человеческий фактор. Люди, работающие в системе ОВД, подвержены в первую очередь профессиональной деформации, поскольку постоянно взаимодействуют с разной категорией людей, совершающих противоправные действия, ведущих антисоциальный образ жизни, а также участвуют в различных контртеррористических операциях, связанных с риском для жизни. В настоящее время достаточно хорошо изучены психологические качества сотрудников ОВД, обеспечивающие их психологическую готовность к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций (Г.С. Дунин, В.Ю. Рыбников, Ю.Н. Голованов). Однако практически не исследовались социально-психологические проблемы и психологические особенности личности сотрудников ОВД после нахождения в командировке в Северо-Кавказском регионе. Эти данные важны для организации целенаправленной психокоррекционной и психотерапевтической помощи сотрудникам ОВД [2, с. 4-6].

Выполнение войсками служебно-боевых задач в последнее время характеризуется повыше-

нием экстремальности их условий, все большим воздействием на психику военнослужащих факторов, которые в специальной литературе получили название "психогенные", то есть вызывающие расстройства психической деятельности. Боевые действия войск по разоружению незаконных вооруженных формирований на территории Чеченской Республики являются наглядным примером деятельности военнослужащих в условиях максимальной психической нагрузки и, как следствие, высокой опасности нервно-психических расстройств и нарушений психической деятельности личности. Сама по себе ситуация войны является противоестественной природе человека, поэтому оказавшимся в ее условиях людям приходится вступать в противоречие с самой природой. Данное противоестественное состояние в наибольшей степени сказывается на психике как универсальном инструменте, регулирующем отношения человека с окружающей средой. Чем интенсивнее выражены стрессогенные воздействия, тем большее значение приобретают индивидуальные характеристики сотрудников, способствующие формированию эмоционального напряжения или определяющие устойчивость к стрессу. При этом эффективность психической адаптации

снижается вследствие эмоциональной неустойчивости, препятствующей выполнению необходимых действий с необходимым результатом, и недостаточной способности адекватно интегрировать свое поведение в условиях конфликта, вызванного противоречивыми ситуационными диспозициями [1, с. 3-6].

Для сотрудников, находившихся в условиях длительного адаптационного напряжения, наиболее значимыми являются три фактора: эмоциональной и фрустрационной напряженности; энергетического потенциала, резервных возможностей стрессоустойчивости; контроля социального поведения.

Рассмотрим один из описанных факторов – фактор эмоциональной и фрустрационной напряженности. Одним из частых негативных проявлений у представителей данной профессии является синдром эмоционального выгорания.

Данный синдром возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних факторов (Freudenberg Н.Г., 1974; Форманюк Т.В., 1994).

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, происходящие в результате профессиональной деформации [3, с.68].

Проблема организации психологической помощи и поддержки сотрудникам органов внутренних дел в экстремальных условиях оперативно-служебной, служебно-боевой деятельности разрабатывается с начала 90-х гг. прошлого века (А.И. Адаев, Н.В. Андреев, С.В. Андреева, О.И. Бродченко, И.Б. Журавлева, СИ. Захарова, Ю.Г. Касперович, И.О. Котенев, Е.В. Лапшин, Т.Н. Левашова, М.В. Леви, М.И. Марьин, Н.И. Мягких, А.И. Папкин, А.В. Пищелко, А.А. Прошин, В.Н. Смирнов, Н.В. Тарабрина, Н.Н. Харламова, Е.Е. Чапко, Г.В. Шутко и др.). Между тем большой вклад в изучение переживаний человеком воздействий экстремальных, выходящих за рамки обычного человеческого опыта событий у нас в стране внесли Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.Я. Брусиловский, Н.П. Бруханов, П.Б. Ганнушкин, С.Г. Геллерштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Т.Е. Сегалов, Б.М. Теплов, Г.Е. Шумаков и др.

В зарубежной психологии на проблему расстройств психики после участия в военных сражениях (боевых действиях) стали обращать внимание со второй половины XIX века (Де

Коста, З. Фрейд, А. Кардинер, Р. Лацарус). Изучением симптомов военного времени активно занимались Grinker, Spiegei, Archibald, long, Miller, Tuddenham и др. Позднее ряд зарубежных авторов обратил внимание на экстремальность условий правоохранительной службы. Так, голландский психиатр В. Gersons (1989) исследовал взаимосвязь службы в полиции с проявлением у офицеров стрессовых расстройств. Его новозеландский коллега L. Miller (1993) обратил внимание на то, что причиной большинства увольнений офицеров полиции является психологическая травма, полученная в период службы. Изучением деструктивных последствий фрустрации и конфликта между потребностями личности и ограничениями по их удовлетворению занимались американские психологи D. Gurfalcon, P. Kratchfield, N. Livson.

Все это определяет актуальность проведения исследований по выявлению синдрома эмоционального выгорания, социально-психологических проблем и психологических особенностей личности и поведения сотрудников спецподразделений.

В проведенном исследовании приняло участие 50 сотрудников ОВД, прибывших из служебной командировки в Северо-Кавказский регион, разной этнической принадлежности, уровня образования, стажа работы, в возрасте от 20-45 лет. Нами были использованы следующие методики: «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, Р. Даймонда, «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко, «Копинг-поведение в стрессовой ситуации» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер) (адаптированный вариант Т. А. Крюковой).

Для изучения синдрома эмоционального выгорания нами была использована методика «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко, в которой рассматриваются 12 симптомов. Результаты исследования показали, что у 2% респондентов наблюдается синдром эмоционального выгорания, который проявляется в эмоциональном дефиците, эмоциональной отстраненности, личностной отстраненности, 21% находится в фазе резистенции (сопротивления) и 2 % испытывают напряжение, а именно переживание психотравмирующих обстоятельств (табл. 1).

Из таблицы видно, что у 6% сотрудников ОВД выявлено переживание психотравмирующих обстоятельств, это выражается в усиливающемся осознании психотравмирующих факторов профессиональной деятельности. Расширение сферы экономики эмоции наблюдается у 40% респондентов, данный симптом проявляется вне профессиональной деятельности – дома, в

общении со знакомыми. На работе человек так устаёт от контактов, что ему не хочется общаться с близкими и знакомыми. У 22% проявляется симптом «Редукция профессиональных обязанностей» и обнаруживается в попытке облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование наблюдается у 18%. Это свидетельствует о том, что сотрудник полиции экономит на эмоциях, ограни-

чивает эмоциональную отдачу. И, наконец, всего у 4% сотрудников отмечается симптом эмоционально-нравственной дезориентации, то есть у работника эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства. Не проявляя должного эмоционального отношения к своему делу, он защищает свою стратегию, оправдывается из-за допущенной грубости или отсутствия внимания.

Таблица 1

Сформированность симптомов эмоционального выгорания у сотрудников ОВД

Напряжение, %				Резистенция, %				Истощение, %			
Переживание пс.травм. обстоят.	Неудовл. собой	«Загнанность в клетку»	Тревога и депрессия	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	Эмоционально-нравственная дезориентация	Расширение сферы экономики эмоций	Редукция профессиональных обязанностей	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Личностная отстраненность	Психосомат. психовегет. нарушения
6	0	0	0	18	4	40	22	2	2	2	0

По фазе истощения судят о наличии симптома эмоционального выгорания. На данной фазе находится небольшое число сотрудников. Так, 2% испытывают эмоциональный дефицит, который проявляется в ощущениях, что эмоционально профессионал уже не может помочь субъектам своей деятельности. Также у 2% испытуемых выявлены эмоциональная и личностная отстраненность, это выражается в том, что профессионалы исключают свои эмоции и чувства из своей деятельности, а также не испытывают интереса к людям.

На рис.1 показаны полученные данные по методике «Социально-психологическая адаптация». Диагностика социально-психологической адаптации состоит из 101 утверждения, 8 шкал. Методика предназначена для диагностики приспособленности к условиям взаимодействия с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. Социально-психологическая адаптация зависит от умения личности ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Адаптивность означает соответствие целей и ценностных ориентаций личности результатам, достигаемым в процессе деятельности. Намерение человека, как правило, совпадает с поступ-

ками, замыслы – с воплощением, побуждения к действию – с его итогами. Следует отметить, что неадаптированность может иметь не только негативный, но и, возможно, позитивный характер. Существование противоречивых отношений между целью и результатом может быть источником динамики деятельности, ее реализации и развития.

Данные представляются в виде средних показателей в баллах: высокий уровень – 8-10; средний – 5-7; низкий – от 4 и ниже.

Результаты полученных данных показывают, что сотрудники полиции в целом успешно адаптированы к резко изменяющимся условиям жизнедеятельности (рис.1).

Адаптированность, эмоциональный комфорт, ожидание внутреннего комфорта находятся на высоком уровне, принятие себя, принятие других и доминирование – среднем уровне, а уход от проблем – низком. Это свидетельствует о том, что сотрудники полиции, прибывшие из долговременной командировки, чувствуют себя вполне удовлетворительно, стараются конструктивно решать возникающие проблемы, о чем могут свидетельствовать результаты по методике «Копинг-поведение в стрессовой ситуации».

В стрессовой ситуации поведение направлено на решение задач у 57%, значительная часть сотрудников полиции направляют свое поведение на избегание (48%) и на эмоции (30%).

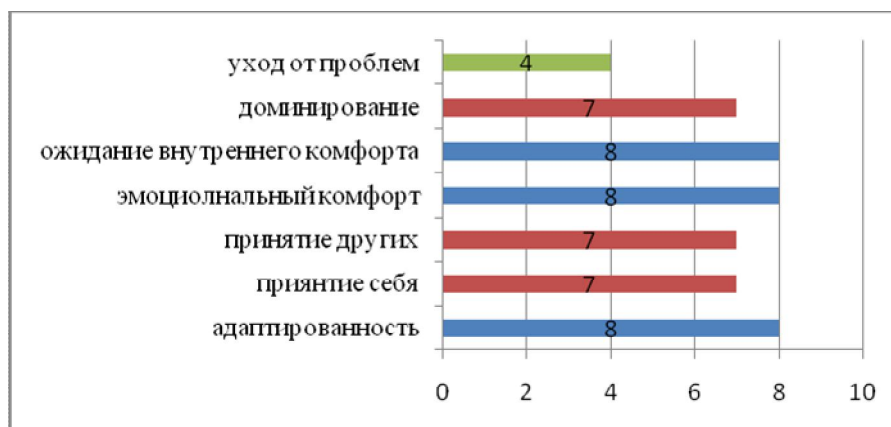


Рис. 1. Средние показатели шкал по методике «Социально-психологическая адаптация»

Таблица 2

Копинг-поведение в стрессовой ситуации, %

На решение задач	На избегание	На эмоции
57	48	30

При возникновении стрессовой ситуации, когда требуются незамедлительные действия, в большинстве случаев сотрудники ОВД направляют свое поведение на решение возникших задач в данный момент времени. Почти половина респондентов старается избежать стрессовых ситуаций или перекладывают решение проблемы на других людей. Достаточно значительное количество человек эмоционально (30%) реаги-

руют на стрессовые ситуации, что может выражаться в словесной агрессии, психоэмоциональном напряжении или, наоборот, «уходе в себя».

Дальнейший этап нашего исследования связан с задачей рассмотрения корреляционных связей между адаптацией и симптомами эмоционального выгорания и копинг-поведения (табл. 3).

Таблица 3

Корреляции показателей социально-психологической адаптации с эмоциональным выгоранием

Название шкал по методике «Социально-психологическая адаптация»	Перевыгорание		«Загнанность в клетку»		Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование		Расширение сферы эмоций		Редукция профессиональных обязанностей		Эмоциональная отстраненность		Личностная отстраненность		Психосомат. нарушения	
	пс. травм. обстоят.	Неудовл. собой	Тревога и депрессия	Фаза напряжения	Эмоционально-нравственная дезориентация	Фаза напряжения	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	Эмоционально-нравственная дезориентация	Расширение сферы эмоций	Редукция профессиональных обязанностей	Фаза резистенции	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Личностная отстраненность	Психосомат. нарушения	психосомат. нарушения
Адаптированность	0,20	0,17	0,10	0,22	0,26	-0,03	-0,19	0,26	0,19	0,19	0,06	-0,31	0,18	0,26		
Принятие себя	0,20	0,20	0,15	0,11	0,27	-0,15	-0,11	0,28	0,17	0,18	0,17	-0,18	0,07	0,16		
Принятие других	0,21	0,15	0,21	0,31	0,33*	-0,06	0,00	0,27	0,29	0,27	0,00	-0,06	0,27	0,25		
Эмоц. комфорт	-0,02	0,01	0,01	0,02	0,01	-0,25	-0,26	0,11	0,10	-0,02	-0,11	-0,06	0,04	0,17		
Ожидание внк. комфорта	0,37*	0,14	0,08	0,18	0,29	-0,29	-0,27	0,20	0,04	-0,02	0,02	-0,02	0,13	0,14		
Доминирование	0,23	0,18	0,02	0,14	0,22	-0,23	0,06	0,25	0,14	0,16	0,13	-0,23	0,14	0,03		
Уход от проблем	-0,09	-0,26	0,12	0,08	-0,09	-0,02	0,38*	0,25	-0,02	0,20	0,24	0,11	-0,21	-0,17		

Социально-психологическая адаптация имеет следующие корреляционные зависимости с показателями симптома эмоционального выгорания. Так, шкала «Уход от проблем» имеет положительную корреляционную зависимость с симптомом эмоционального выгорания – эмоционально-нравственной дезориентации ($r=0,38$ при $p<0,05$) – и копинг-поведением, направленным на эмоции ($r=0,32$ при $p<0,05$), т.е. чем больше сотрудник полиции уходит от возник-

ших проблем, тем более выражена у него эмоционально-нравственная дезориентация, которая проявляется, например, в виде оправданий из-за допущенной грубости, отсутствия внимания. При возникновении трудностей действует на основе эмоций, которые возникают в данный момент.

В таблице 4 показана корреляционная зависимость между копинг-поведением с симптомами эмоционального выгорания.

Таблица 4

Корреляции показателей симптомов эмоционального выгорания с копинг-поведением

	Решение задач	Эмоции	Избегание
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0,53**	-0,12	0,16
Неудовлетворенность собой	0,38*	-0,11	0,18
«Загнанность в клетку»	0,34*	0,13	0,18
Тревога и депрессия	-0,08	0,09	-0,21
Напряжение	0,50	-0,02	0,16
Неадекватное избирательное реагирование	-0,14	0,09	-0,10
Эмоционально-нравственная дезориентация	0,23	0,14	-0,05
Расширение сферы экономии эмоций	0,44*	0,05	0,23
Редукция профессиональных обязанностей	0,42*	0,06	0,02
Резистенция	0,47	0,10	0,10
Эмоциональный дефицит	0,75**	0,05	0,22
Эмоциональная отстраненность	0,26	0,14	0,08
Личностная отстраненность	0,32*	-0,18	-0,27
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0,49**	-0,09	0,00

Примечание *- $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$

Копинг – поведение, направленное на решение задач, имеет положительную связь с такими симптомами эмоционального выгорания, как переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=0,53$ при $p<0,001$), неудовлетворенность собой ($r=0,38$ при $p<0,05$), «загнанность в клетку» ($r=0,34$ при $p<0,05$), расширение сферы экономии эмоций ($r=0,44$ при $p<0,05$), редукция профессиональных обязанностей ($r=0,42$ при $p<0,05$), эмоциональный дефицит ($r=0,75$ при $p<0,001$), личностная отстраненность ($r=0,32$ при $p<0,05$), психосоматические и психовегетативные нарушения ($r= 0,49$ при $p<0,001$). Вышеописанные корреляционные зависимости копинг-поведения и симптомов эмоционального выгорания свидетельствуют о том, что при возникновении внутреннего эмоционального дискомфорта, эмоционального напряжения и истощения сотрудники ОВД направляют свою деятельность на решение данных проблем, что свидетельствует о профессионализме людей, стоящих на страже правопорядка нашего города.

Таким образом, люди, находившиеся продолжительное время в постоянной напряженности, хорошо адаптированы. Наибольшая часть сотрудников не подвержена синдрому эмоционального выгорания. У некоторых сотрудников наблюдаются признаки (симптомы) эмоционального напряжения, что связано с индивидуально-психологическими особенностями личности, внешними факторами, которые играют значительную роль в психоэмоциональном состоянии сотрудников правоохранительных органов. В стрессовой ситуации свое поведение направляют на рациональное решение профессиональных задач, ведь даже незначительная ошибка в процессе деятельности может стоить им жизни.

Работа правоохранительных органов связана с многочисленными переживаниями и нервными потрясениями. Это нередко приводит к стрессовым состояниям и даже неврозам. После длительного нахождения в состоянии постоянного эмоционального напряжения им оказывается интенсивная медико-психологическая помощь, а

также успешная адаптация к нормальным условиям жизнедеятельности и подготовка к повторной командировке.

Литература

1. Методические рекомендации по организации и проведению мероприятий психореабилитации после выполнения военнослужащими служебно-боевых задач в условиях, сопряженных с риском для жизни / сост. И. В. Соловьев. – М., 1995.
2. Проведение медико-психологической реабилитации сотрудников ОМОН, принимавших

участие в выполнении служебно-боевых задач в Северо-Кавказском регионе и особых условиях: метод. рекомендации / под ред. М.И. Марьина, Н.И. Мягих, Г.В. Шутко, Л.А. Шиловой. М., 2004.

3. Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
4. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.

Васильева Ирина Александровна, старший психолог отделения психологического обеспечения ФКУ УИИ УФСИН России по Республике Бурятия (Улан-Удэ). E-mail: pepi09@mail.ru

Vasileva Irina Alexandrovna, senior psychologist, department of psychological provision, Russia FBU UII UFSIN of the Buryat Republic (Ulan-Ude). E-mail: pepi09@mail.ru

УДК159.923:355

© И.В. Приступа

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТИРОВАННОСТИ В УСЛОВИЯХ АРМИИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования смысловых ориентаций военнослужащих по призыву с высокой и низкой адаптированностью в условиях армии. Выявлены различия по факторам смысловых ориентаций у исследуемых молодых людей.

Ключевые слова: личность, военнослужащие по призыву, адаптированность, смысловые ориентации.

I.V.Pristupa

LIFE-SENSE ORIENTATIONS OF CONSCRIPTS CALLED UP FOR MILITARY SERVICE WITH DIFFERENT LEVEL OF ADAPTABILITY UNDER CONDITIONS OF SERVING IN THE ARMY

In the article the results of the empirical research of life-sense orientations of conscripts called up for military service with high and low adaptability under conditions of serving in the army have been presented. The differences in the factors of life-sense orientations of young people have been revealed.

Keywords: personality, conscripts called up for military service, adaptability, life-sense orientations.

В настоящее время подчеркивается огромная значимость для человека психологического феномена смысла жизни. В. Франкл подчеркивал, что стремление к поиску смысла жизни – это «не теоретический вопрос, не предмет праздной умственной игры, это вопрос о самой жизни, это вопрос о хлебе, который напитал бы нас, о воде, которая утолила бы нашу жажду» [6].

Ценностно-смысловую сферу личности мы можем обозначить как функциональную систему, формирующую смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующие способы их достижения. Психологической основой ценностно-смысловой сферы личности является многообразная структура потребностей, мотивов,

интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, выражающих социально-детерминированные отношения личности к действительности. Об этом писали в своих работах многие отечественные психологи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. А. Ядов и др.).

Умение определять свои цели, найти свое место в жизни – важный показатель личностной зрелости. Одними из факторов изменения жизненных ориентаций являются социально-исторические условия, на фоне которых развивается личность. Социально-экономические, политические, идеологические изменения в обще-

стве влекут за собой изменения системы ценностей общества, социальных групп, отдельной личности. Изменчивость субъективных ценностей и смысловых предпочтений связана с объективностью реального процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется [1]. По мнению большинства авторов (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, А. В. Мудрик, К. А. Абульханова-Славская и др.), ценностно-смысловые ориентации, определяя центральную позицию личности, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и поступки. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или экзистенциальный вакуум, если это стремление остается нереализованным. Отсутствие осмысленности целей дезорганизует всю систему ценностей, делая поведение человека или «автоматизированным», основанным на ожиданиях окружающих, или нецеленаправленным, зачастую противоречивым, девиантным. Неопределенность личностных смыслов мешает человеку занять свое место в социальной системе, что, в свою очередь, еще более дезорганизует его. Нарушение развития ценностно-смысловой сферы человека влечет за собой некий субъективный дискомфорт, который В. Франкл называет «экзистенциальной фрустрацией», в ответ на которую должна появляться какая-либо реакция компенсации, защиты [4;6]. Смысл определения «ценностный вакуум» заключается в отсутствии у субъекта четких приоритетов, предпочтений, которые бы стимулировали ту или иную его деятельность. Он проявляется в социальном пессимизме, разочаровании в возможности улучшения жизни, отчуждении от общественной жизни [2; 3]. Все это происходит на фоне резкого ослабления интереса к глобальным проблемам общества или страны, приоритетам, целям их развития, к экономической и политической ситуации. Равнодушие к таким проблемам связано с деполитизацией населения, что вызвано падением авторитета власти, резкими изменениями социальных и правовых норм. Такое положение вещей значительно ослабляет правовые и нравственные барьеры в сознании людей, создает ощущение вседозволенности, поощряет эгоизм и потребительское отношение к жизни. Эта реакция выражается в дисфункции общественного сознания, когда оно все больше ориентируется не на социальную интеграцию и развитие, а, напротив, на социальную дезорганизацию. Стремление изменения в социальной дей-

ствительности ведет к тому, что выработанные прежде навыки и нормы (индивидуальные и групповые) в той или иной мере теряют эффективность. Этот феномен девальвации навыков носит универсальный характер, затрагивает различные виды и уровни деятельности и имеет далеко идущие последствия для обострения всех форм девиантного поведения. Эту проблему необходимо рассматривать, прежде всего, во взаимосвязи с ценностно-смысловыми аспектами становления личности молодого человека.

Знание смысложизненных ориентаций военнослужащих по призыву позволит командирам и специалистам-психологам на практике решать одну из важнейших задач воспитания личности защитника Отечества – формирование ценностно-смыслового отношения к миру.

Для диагностики нами была использована методика «Смысложизненные ориентации» («СЖО») (адаптированная Д.А. Леонтьевым версия теста Дж. Крамбо и Л. Махолика «Цель в жизни»), для определения уровня адаптированности была применена методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (опросник СПА). Экспериментальную выборку исследования составили 148 военнослужащих по призыву в возрасте 18-25 лет, мужчины (военнослужащие, призванные в ряды ВС РФ весной 2010 г.). Для оценки различий между двумя выборками был использован критерий U – Вилкоксона – Манна – Уитни, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA и его непараметрический аналог – критерий χ^2 -Фридмана для связанных выборок и изучения влияния одного фактора на зависимую переменную. Для обработки результатов исследования использовались программа Microsoft Excel 2007, пакет прикладных программ статистической обработки данных SPSS-19.

Рассмотрим особенности смысложизненных ориентаций у военнослужащих по призыву с разной адаптированностью в условиях армии (рис.1., табл.1).

Полученные нами результаты по шкале «Цели» свидетельствуют о том, что плохо адаптированные юноши живут лишь только прошлым либо «сегодняшним днем», не имея определенных целей на будущее ($M=24,60$); при этом у них ярко выражена неудовлетворенность прожитой частью своей жизни ($M=21,2$) и жизнью в настоящий момент ($M=22,4$), о чем свидетельствуют результаты по шкалам «Результат» и «Процесс». Показатели по шкалам «ЛК-Я», «ЛК-Ж» характеризуют испытуемых с низкой адаптированностью, как личностей, слабо верящих в возможность осуществлять контроль за

событиями собственной жизни ($M=16,15$). Они не всегда видят связь между своими действиями и значимыми событиями жизни, что делает их зависимыми от окружающих, нерешительными и неуверенными в своих силах; им присущ фа-

тализм, убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее ($M=22,6$).

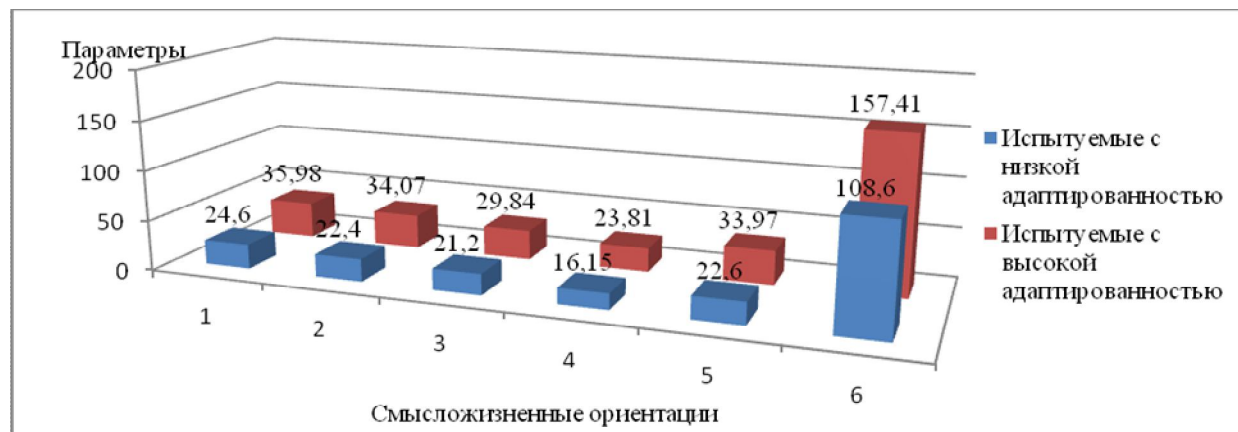


Рис. 1. Средние значения по шкалам методики СЖО у испытуемых с учетом их адаптированности. Примечание: 1 – Цели 2 – Процесс 3 – Результат 4 – ЛК-Я 5 – ЛК-Ж 6 – Общий показатель (ОЖ)

Для высоко адаптированных личностей характерно наличие четко сформулированных устойчивых жизненных планов ($M=35,98$), о чем свидетельствуют результаты по шкале «Цели». Оценка жизненного временного интервала испытуемыми этой группы показывает (результаты по шкалам «Процесс» и «Результат»), что они осмысливают его целостным и логически выстроенным: удовлетворенность самореализацией в прошлом, с одной стороны позволяет оценивать его продуктивным ($M=29,84$), с другой – обеспечивает эмоционально насыщенную жизнь в настоящем ($M=34,07$); в то же время интерес к процессу жизни способствует созданию у этих молодых людей временной перспективы, нацеленности на будущее. Они обладают внутренней свободой, независимостью, способностью принимать решения и воплощать их в жизнь: «ЛК-Я» ($M=23,81$), «ЛК-Ж» ($M=33,97$), «ОЖ» ($M=157,41$).

Нами установлены существенные различия между испытуемыми вышеуказанных групп в оценках следующих смысловых ориентаций: «Ориентация на жизненные цели» («Цели»), «Ориентация на жизненный результат» («Результат»), «Ориентация на жизненный процесс» («Процесс»), «Локус-контроль-Я – хозяин жизни» («ЛК-Я»), «Локус-контроль-Жизнь (управляемость жизни)» («ЛК-Ж»), «Общий показатель жизненной ориентации» («ОЖ») (табл. 1).

Так, у лиц с высокой адаптированностью по сравнению с низко адаптированными в большей степени определены цели ($U_{\text{эмп.}} = 128,5$, $p \leq 0,01$), которые придают их жизни осмыслен-

ность и временную перспективу. Они воспринимают процесс своей жизни как более интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом ($U_{\text{эмп.}} = 97$; $p \leq 0,01$), считая прожитый жизненный отрезок как результативный ($U_{\text{эмп.}} = 156$; $p \leq 0,01$). Им в большей мере характерно стремление к самоактуализации своей личности в ее количественных и качественных проявлениях; считать себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями: («ЛК-Я» ($U_{\text{эмп.}} = 112,5$; $p \leq 0,01$), «ЛК-Ж» ($U_{\text{эмп.}} = 143$; $p \leq 0,01$), «ОЖ» ($U_{\text{эмп.}} = 99,5$; $p \leq 0,01$)).

Как заметила И. Г. Малкина-Пых, достижение гармонии между ориентацией на будущее и умением жить настоящим актуально в период юности, когда происходит формирование ценностно-смысловой сферы, что необходимо на протяжении всей последующей жизни. И, если молодой человек не в состоянии осуществить выбор между жизнью в настоящем и направленностью в будущее, возможно либо полное пренебрежение интересами будущего в различных формах (вплоть до ухода в наркотики), либо абсолютное лишение радостей в настоящем (полный уход в учебу или построение карьеры) [5]. Поэтому осмыслению данного феномена следует уделять особое внимание.

Результаты исследования влияния факторов смысловых ориентаций низко адаптированных военнослужащих на уровень их адаптации показали, что при увеличении оценок по шкалам методики СЖО происходит улучшение адаптации испытуемых: ориентация на жизненные цели ($F_{\text{эмп.}} = 13,28$; $p < 0,001$); ориентация на процесс жизни

($F_{эмп.} = 4,04$; $p < 0,05$); ориентация на достигнутые жизненные результаты ($F_{эмп.} = 8,25$; $p < 0,007$); ЛК-Я

($F_{эмп.} = 9,62$; $p < 0,004$); ЛК-Ж ($F_{эмп.} = 4,01$; $p < 0,05$); ОЖ ($F_{эмп.} = 9,88$; $p < 0,003$).

Таблица 1

Факторы смысложизненных ориентаций военнослужащих по призыву с учетом их адаптированности в условиях армии

Смысложизненные ориентации	Группа в/с с низкой адаптированностью		Группа в/с с высокой адаптированностью		Критерий U Вилкоксона-Манна-Уитни
	Ср. знач. (M)	Дисперсия	Ср. знач. (M)	Дисперсия	
Ориентация на цели в жизни	24,60	54,78	35,98	36,51	128,50*
Ориентация на жизненный процесс	22,40	76,15	34,07	21,47	97,00*
Ориентация на результат в жизни	21,20	49,85	29,84	18,41	156,00*
ЛК-«Я»	16,15	17,61	23,81	15,60	112,50*
ЛК-«Жизнь»	22,60	48,99	33,97	47,05	143,00*
ОЖ	108,60	802,25	157,41	450,35	99,50*

Примечание: * $p \leq 0,01$

Нами определено, что для военнослужащих с высокой адаптированностью при увеличении оценок по шкале «Ориентация на жизненные цели» ($F_{эмп.} = 5,00$; $p < 0,02$) их адаптация возрастает.

Таким образом, мы можем заключить, что зависимость между исследуемыми показателями у военнослужащих с высокой и низкой адаптированностью – прямая. При возрастании уровня одного показателя увеличивается уровень другого.

Итак, в ходе нашего исследования выявлено, что факторы смысложизненных ориентаций личности оказывают влияние на адаптацию. Установлены различия в системе жизненных ориентаций у юношей с различным уровнем адаптированности. В связи с этим возникает проблема изучения ценностного-смыслового компонента личности военнослужащего в процессе работы по укреплению воинской дисциплины и регулированию взаимоотношений между военнослужащими, индивидуально-воспитательной деятельности. Военнослужащим по призыву с низким уровнем адаптированности необходимо оказывать психологическую помощь и поддержку во время службы в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, помочь им увидеть перспективы личностного, военно-

профессионального роста, самореализации их личности на данном этапе возрастного психического развития.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология регуляции деятельности // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1996. – № 4.
3. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 13-27.
4. Леонтьев Д.А. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы междунар. конф. / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2005.
5. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С. 489.

Приступа Ирина Владимировна, соискатель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: pristupairina@mail.ru

Pristupa Irina Vladimirovna, competitor for candidate degree, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: pristupairina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье исследуются наиболее значимые психологические факторы и личностные качества, определяющие готовность обучающегося в вузе к исполнению профессиональных обязанностей в экстремальных ситуациях; особенности формирования психологической готовности в образовательном процессе на примере Михайловской военной артиллерийской академии.

Ключевые слова: психологическая готовность; экстремальная ситуация; личностный адаптационный потенциал; мотивационная готовность, курсанты вузов РВ и А.

D.S. Petrov

THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS IN THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL DUTIES IN EXTREME SITUATIONS

In the article the most significant psychological factors and personal features defining readiness of higher educational institution's student to performance of their professional duties in extreme situations are researched; the features of formation of psychological readiness in the educational process on the example of Mikhailovsky Military Artillery Academy are revealed.

Keywords: psychological readiness; extreme situation; personal adaption potential; motivational readiness; cadets of the higher educational institutions of RV and A.

Формирование психологической готовности выпускника вуза к действиям в экстремальных ситуациях является весьма актуальной проблемой современного образовательного процесса, что обусловлено противоречием между необходимостью формирования психологической готовности к действиям в нестандартных ситуациях и недостаточной ориентированностью образовательного процесса современного вуза на решение данной задачи.

Наше исследование, проведенное в 2010 г. в Санкт-Петербурге на базе двух факультетов Михайловской военной артиллерийской академии

(МВАА) (В анкетировании приняло участие 410 курсантов 2005 – 2009 годов набора, из них 1курс-35, 2 курс – 122, 3 курс – 68, 4курс -94 и 5 курс – 91 человек), показало, что количество курсантов, оценивающих личную психологическую готовность как низкую и испытывающих беспокойство перед трудностями предстоящей профессиональной деятельности, меняется в зависимости от курса обучения.

Динамика изменения субъективной оценки психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях представлена на рис. 1.

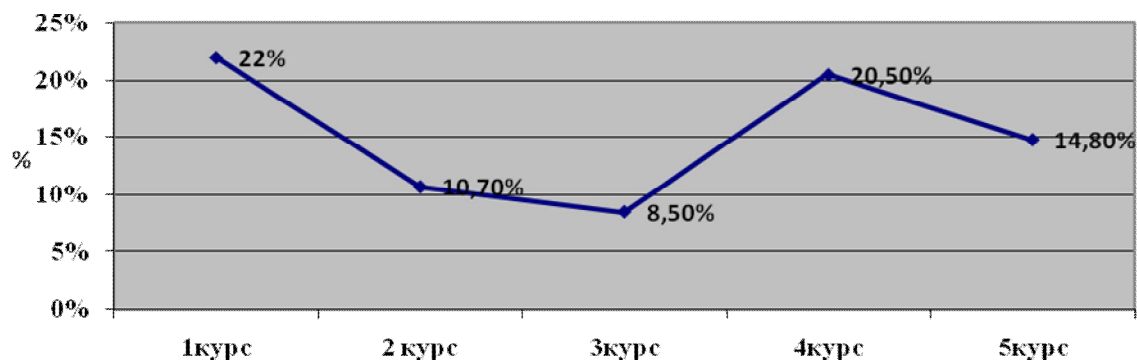


Рис. 1. Динамика количества курсантов, оценивающих как «низкую» личную психологическую готовность к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях

Наименьшее количество таких курсантов наблюдается на 3-м курсе, а к 4 и 5-му возрастает до 20 и 14% соответственно. Данные цифры подтверждают важность и необходимость работы по совершенствованию процесса формирования психологической готовности курсантов в ходе обучения в вузе.

Изучение литературы, анализ процесса формирования психологической готовности к действиям в экстремальных ситуациях и опыта выпускников ряда военных вузов позволили выявить и сформулировать наиболее значимые психологические факторы и личностные качества, определяющие психологическую готовность офицера к действиям в экстремальных ситуациях.

К важнейшим психологическим факторам в большинстве исследований отнесены особенности мотивационной сферы личности, которые выступают внутренней предпосылкой успешной профессиональной деятельности и основой для мобилизации сил в экстремальных ситуациях. Поэтому к факторам психологической готовности вероятнее всего отнести наличие особых субъективно значимых для индивида мотивов. Именно они придают личностный смысл профессиональной деятельности и определяют степень значимости решаемой задачи, особенно в экстремальных условиях.

Кроме мотивов к факторам, определяющим психологическую готовность к действию в экстремальных ситуациях, ряд авторов относит личный опыт мобилизации сил для решения задач большой трудности, умение контролировать и регулировать уровень своего состояния психологической готовности; умение самонастраиваться, создавать оптимальные внутренние условия для предстоящей деятельности [1, с. 21-22].

В ряде исследований в качестве фактора, определяющего готовность и способность к преодолению критических ситуаций, рассматривается состояние эмоционального (внутреннего) равновесия. Под равновесием понимается способность функционировать в определенном диапазоне, наиболее благоприятном, и поддерживать такое состояние, которое необходимо именно для данной деятельности [2, с.18].

Г.В. Курносов считает, что к факторам, определяющим готовность к действиям в экстремальных ситуациях, следует отнести: а) адекватную регуляцию личностно-смыслового, ситуативно-целевого и операционально-исполнительного уровня; б) способность гибко регулировать состояние эмоционально-волевой сферы, низкую тревожность; в) высокий уровень

субъективного контроля; г) профессиональную моторно-двигательную адекватность; д) регуляторно-компенсаторную компетентность и активность [3, с.7-8].

А.А. Понукалин в структуре готовности к деятельности выделяет физиологический уровень, который обеспечивает его энергетически посредством интенсификации общей и специфической активности [6, с.136-144].

Психологическая готовность, по мнению большинства специалистов, в наибольшей степени характеризуется в целом функциональным состоянием, которым принято обозначать совокупность процессов, происходящих в организме человека, а также степень развития и целостности его структур, уровень их функционирования. Чем выше уровень функционального состояния, тем выше работоспособность человека. Уровень функционирования систем организма определяется эффективностью адаптации, которая зависит как от генетически обусловленных свойств нервной системы, так и от условий воспитания, адекватности соизмерения своих потребностей и возможностей, осознания мотивов своего поведения.

Понятие адаптации — одно из основных в научном исследовании организма, поскольку именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях внешней среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимальное функционирование всех систем организма и сбалансированность в системе «человек – среда».

Важное методологическое значение имеет выделение в функциональном состоянии субъективной и объективной составляющих. При этом субъективная составляющая обеспечивает мотивационное поведение, а объективная – восстановление нарушенного равновесия систем. Под субъективной стороной понимают психические явления, относящиеся к личностным образованиям [4, с. 25-26].

Методологически значимым для нас является заключение А.Г. Маклакова о том, что основные причины возникновения тех или иных функциональных состояний необходимо искать внутри личности, в ее структуре и динамике. Именно особенности личности во многом определяют характер функционального состояния человеческого организма в различных условиях внешней среды.

Личностный принцип регуляции состояний и деятельности в настоящее время является общепризнанным. Из него следует что формирование

состояний во многом обусловлено отношением человека к самому себе, окружающей действительности и собственной деятельности.

Экспериментальные исследования ученых позволили выявить личностные качества, имеющие первоочередное значение для эффективной адаптации к условиям военно-профессиональной деятельности. А.Г. Маклаков назвал совокупность данных качеств личностным адаптационным потенциалом (ЛАП). Чем выше уровень развития адаптационного потенциала, тем в более жестких условиях военнослужащий может успешно выполнять свои профессиональные обязанности. В связи с этим называются относительно стабильные личностные характеристики, определяющие успех адаптации: уровень нервно-психической устойчивости, особенности самооценки личности, ощущений своей значимости для окружающих, уровень конфликтности, ориентация на моральные нормы общества, степень принятия групповых норм воинского коллектива. Данные характеристики отражены в многоуровневом личностном опроснике «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина через такие показатели, как моральная нормативность, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал.

Адаптивные качества, характеризующие уровень моральной нормативности индивида, восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения нашли свое отражение в показателе моральной нормативности (МН).

Основными элементами показателя поведенческой регуляции (ПР) являются самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих людей.

Коммуникативный потенциал (КП) составляют возможности человека достигнуть контак-

та и взаимопонимания с окружающими. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности.

Таким образом, к наиболее значимым психологическим факторам, определяющим готовность офицера к действиям по профессиональному предназначению в экстремальных ситуациях, следует отнести наличие субъективно значимого для индивида мотива; наличие опыта мобилизации сил на решение сложных задач; умение контролировать и регулировать уровень своего состояния готовности; способность функционировать в определенном, наиболее благоприятном для конкретной деятельности состоянии. Среди личностных качеств, определяющих готовность к исполнению профессиональных обязанностей в экстремальных ситуациях, наибольшее значение имеют уровень нервно-психической устойчивости, ориентация на общепринятые моральные нормы поведения, интеллектуальные и коммуникативные качества, степень принятия групповых норм воинского коллектива.

Основываясь на том, что субъективно значимый мотив является определяющим фактором психологической готовности к действиям в экстремальных ситуациях, нами был проведен сравнительный анализ оценочных показателей выполнения профессиональных задач в условиях имитации экстремальных ситуаций. С этой целью были выделены курсанты, имеющие положительные общественно значимые мотивы деятельности, и курсанты, имеющие слабую мотивацию на выполнение профессиональных задач.

Различия по показателям среднего балла за выполнение нормативов специальной подготовки «высокомотивированных» (n=49) и «слабомотивированных» (n=32) курсантов представлены в табл.1.

Таблица 1

Показатель	1-я группа (высокомотивированные курсанты)	2-я группа (слабомотивированные курсанты)	Достоверность
	(X1±m1)	(X2±m2)	
Средний балл	3,96±0,12	3,55±0,09	t = 2,7 p<0,05

Как видно из таблицы, при выполнении одиночных нормативов специальной подготовки в условиях имитации экстремальных ситуаций «высокомотивированные» курсанты отличаются от «слабомотивированных» достоверно более

высоким показателем среднего балла полученных оценок.

Различия по показателю среднего балла за «точность» «высокомотивированных» и «слабомотивированных» курсантов представлены в табл.2

Таблица 2

Показатель	1-я группа (высокомотивированные курсанты)	2-я группа (слабомотивированные курсанты)	Достоверность
	($X1 \pm m1$)	($X2 \pm m2$)	
Средний балл за «точность»	4,2±0,14	3,43±0,22	t = 2,95 p<0,05

Как видно из таблицы, при выполнении задач по показателю «точность», «высокомотивированные» курсанты также отличаются от «слабомотивированных» достоверно более высокими показателем среднего балла полученных оценок.

При выполнении нормативов в условиях имитации экстремальных ситуаций по показателю среднего балла за «время» значимых различий между группами нет, однако следует отметить, что «слабомотивированные» курсанты затрачивают меньше времени на решение задач в экстремальных условиях, допуская при этом большее количество ошибок по показателю «точность».

Таким образом, исследование профессиональной деятельности курсантов в условиях имитации экстремальных ситуаций подтверждает гипотезу о том, что высокая длительная мотивация позволяет более успешно и качественно решать профессиональные задачи. Следует отметить, что курсанты со сформированной длительной мотивацией показывают устойчивые положительные результаты независимо от ситуативного настроения, их ведущие мотивы «высокого порядка» под воздействием обстоятельств, как правило, не изменяются, остаются устойчивыми и лежат в основе деятельности в любых ситуациях.

Выявление личностных качеств, определяющих готовность к действию в экстремальных

ситуациях, позволило проследить динамику их формирования от курса к курсу в течение 2006-2010 гг. на примере курсантов МВАА набора 2006 г. (n=115). При этом для проведения исследования нами был выбран многоуровневый личностный опросник (МЛО) "Адаптивность". Данный тест принят в качестве стандартизированной методики и рекомендован к использованию для решения задач профессионального психологического отбора, психологического сопровождения профессиональной деятельности военных специалистов. Он оценивает адаптационные возможности индивида исходя из особенностей не только психологического, но и нравственного развития [5, с. 164-174.], что позволило практически объединить в одном тесте теоретические положения различных психологических школ относительно проблемы адаптации и применить его для диагностики психологической готовности к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях. После обработки данных с использованием автоматизированного рабочего места специалиста группы профессионального психологического отбора результаты обследования были представлены в виде 10-балльной шкалы (стенах).

Обследование показало, что наиболее значимые изменения происходят на 1, 3 и 5-м курсах (рис. 2).

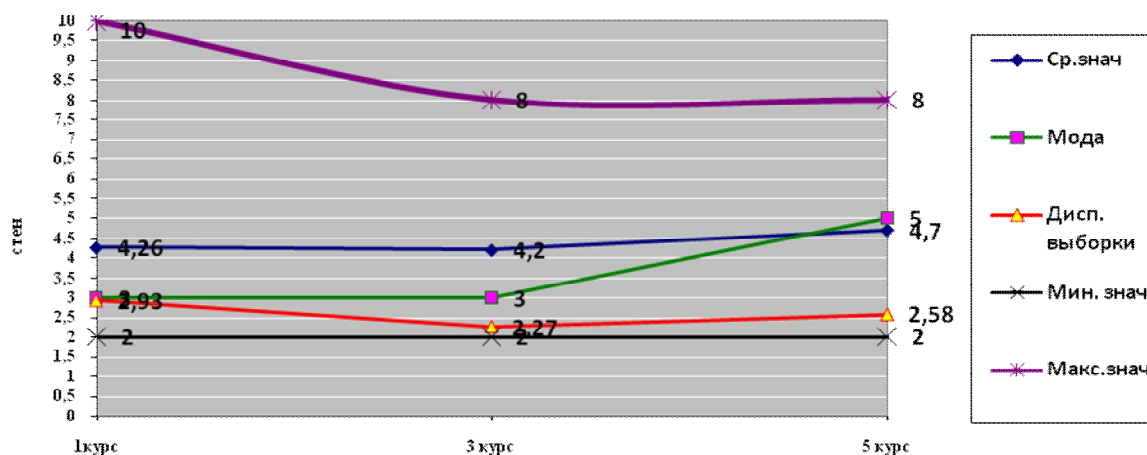


Рис.2. Динамика показателей ЛАП

Как видно, ЛАП курсантов от 1-го к 3-му курсу снижается, а от 3-го к 5-му курсу несколько возрастает. Такую тенденцию, по нашему

мнению, можно объяснить возрастанием учебной нагрузки к третьему курсу и началом изучения сложных узкоспециальных дисциплин. Та-

ким образом, на первом курсе происходит адаптация курсантов в целом к военной службе и роли военнослужащего, на втором курсе происходит адаптация к должности курсанта и специальным обязанностям, связанным с ней. Данный процесс происходит непрерывно на фоне больших эмоциональных, физических и психологических нагрузок, обусловленных сочетанием курсантами учебы с исполнением общих и специальных обязанностей военнослужащего, что приводит к снижению количества ресурсов адаптационного потенциала. На 3-м курсе к этому добавляется осознание себя как будущего офицера-артиллериста-ракетчика. Происходит знакомство с большим объемом будущих сложных функциональных обязанностей и, как следствие, некоторое снижение веры в себя и свои силы. На 4 и 5-м курсах по мере усвоения, закрепления и совершенствования знаний навыков и умений происходит формирование более четкой картины предстоящей профессиональной деятельности и своего места в ней как профессионала, как следствие, восполнение ресурсов ЛАП.

Анализируя значения ЛАП, следует отметить большой разброс значений – от минимально возможного до высокого. Некоторое сужение интервала значений ЛАП происходит только к 5-му курсу. В связи с тем, что разброс значений в выборке все же остается на высоком уровне, говорить об успешности процесса формирования психологической готовности при существующей системе обучения в вузе не приходится.

Для ответа на вопрос «Как связан уровень ЛАП с успешностью выполнения профессиональных задач в экстремальных условиях?» нами были изучены группы курсантов «успешных» (n=42) и «отстающих» (n=38) в образовательном процессе. Так, в сложных ситуациях в ходе проведения полевых выходов, тактических учений, сдачи экзаменов, войсковой стажировки лучше справляются с задачами и показывают более высокую успеваемость курсанты с высоким уровнем ЛАП. Различия между группами «успешных» и «отстающих» курсантов представлены в табл. 3.

Таблица 3

№ п/п	Показатель	Группа «успешных»	Группа «отстающих»	Достоверность
		(X1±m1)	(X2±m2)	
1	ЛАП 1 курс	6,46±0,47	3,69±0,35	t = 4,7 p>0.05
2	ЛАП 3 курс	5,35±0,2	3,13±0,23	t = 1,91 p<0.05
3	ЛАП 5 курс	5,27±0,33	3,7±0,34	t = 3,31 p<0.05

Сравнивая показатели ЛАП, следует отметить, что на первом курсе достоверных различий между «успешными» и «отстающими» курсантами по данному показателю выявлено не было. Вместе с тем с первого курса у «успешных» курсантов наблюдается устойчивое падение показателя, а у «отстающих» с 3-го по 5-й курс отмечается значительный рост. Данная тенденция, по нашему мнению, обусловлена личным восприятием ситуаций курсантами, их отношением к складывающейся обстановке. Так, курсанты с высоким показателем ЛАП в процессе обучения легко справляются с нагрузками без значительных психоэмоциональных затрат. К пятому курсу наблюдается привыкание к специфике решаемых задач, уверенность в своих силах и «успокоение», т. е. уровень требований, предъявляемых со стороны образовательного процесса, недостаточен для дальнейшего развития курсантов, не требует использования ими дополнительных резервов организма для развития адаптивных возможностей. У курсантов с более низким показателем ЛАП, напротив, под постоянным воздействием окружающей обста-

новки, воспринимаемой ими как сложной, происходит мобилизация всех сил организма, адаптация к специфике профессиональной деятельности, адаптивные возможности возрастают. Таким образом, интенсивный образовательный процесс воспринимается курсантами по-разному. Следовательно, работа по формированию адаптационного потенциала должна носить дифференцированный характер.

Значимыми факторами, характеризующими психологическую готовность курсантов к экстремальным ситуациям, являются отдельные показатели, составляющие ЛАП: поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность.

Результаты исследования динамики показателя поведенческой регуляции (ПР) представлены на рис. 3. Из рисунка видно, что средние значения данного показателя на 1, 3 и 5-м курсах изменяются незначительно. Обращают на себя внимание следующие факты: 1) по курсам обучения падает максимальное значение данного показателя; 2) средние значения показателя на третьем курсе снижаются, при этом большое

число курсантов по данному показателю показывают результаты ниже среднего; 3) имеются курсанты с очень низкими значениями, которые в ходе обучения незначительно меняются в лучшую сторону только к 5-му курсу, что указывает на высокую вероятность срыва профес-

сиональной деятельности в экстремальных условиях.

Полученные результаты, по нашему мнению, объясняются как личностными качествами курсантов, так и в целом организацией образовательного процесса в конкретном вузе.

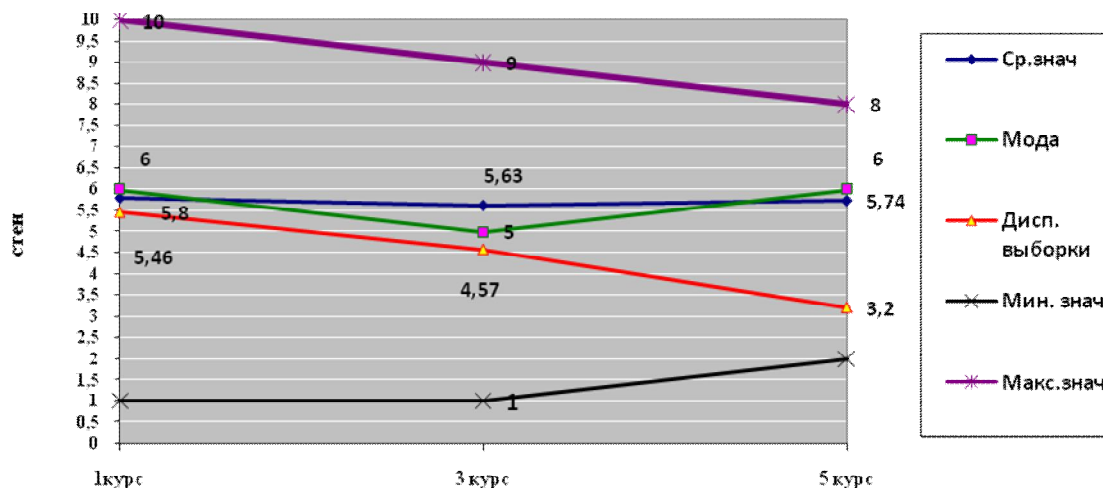


Рис. 3. Динамика показателя поведенческой регуляции

Результаты исследования динамики показателя коммуникативного потенциала (КП) представлены на рис. 4.

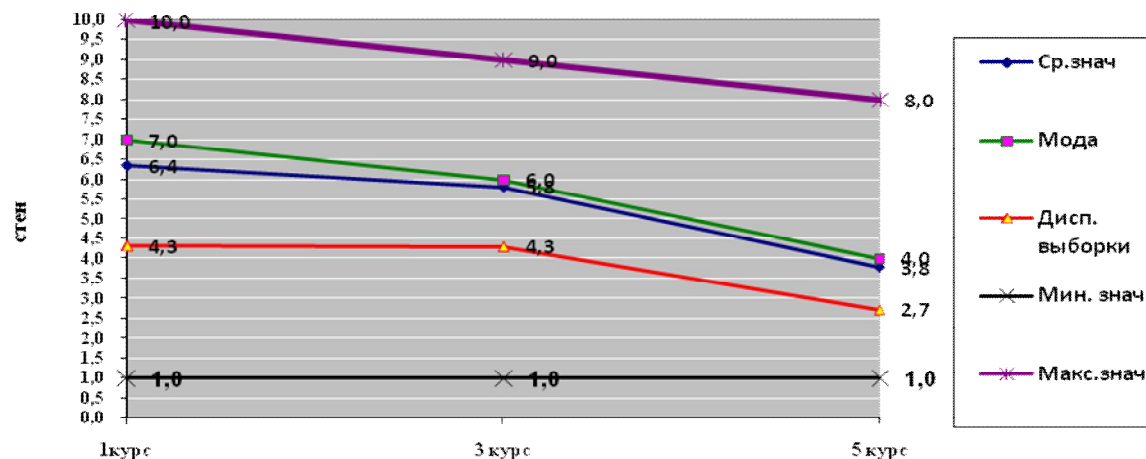


Рис.4. Динамика показателя коммуникативного потенциала

Представленные на рисунке результаты показывают, что курсанты на первом курсе имеют достаточно высокие значения данного показателя, к 3-му курсу происходит уменьшение его значений, а к 5-му курсу наблюдается падение КП.

Данная динамика, по всей видимости, обусловлена следующими обстоятельствами: 1) на 1 и 2-м курсе вследствие специфики процесса обучения количество контактов у курсантов ог-

раничено рамками вуза. Взаимодействие осуществляется в узком кругу с устоявшимися связями, традициями, по определенным правилам. Такие обстоятельства не требуют привлечения дополнительных адаптационных ресурсов, что приводит к некоторому снижению КП; 2) с 3-го курса на занятиях и в повседневной деятельности, в рамках процесса привития командирских навыков, курсанты активно привлекаются к выполнению задач в роли командиров (старших

команд, стажеров, помощников руководителя) различных подразделений. Кроме того, в данный период у курсантов начинается личная жизнь за пределами учебного заведения. Таким образом, круг общения расширяется. Но для установления контактов в новом качестве не хватает личностных ресурсов, т.к. они не развивались; 3) на 4 и 5-м курсах личностные качества курсантов совершенствуются на фоне осознания себя как будущего командира – единоначальника, формируется собственный опыт, авторитет, повышается уровень самооценки, при этом уменьшается значимость мнения окружающих, игнорируются существовавшие ранее авторитеты. Это зачастую приводит к конфликтам с сослуживцами, командирами, нежеланию общаться с некоторыми членами коллектива. Пик данных показателей приходится на момент выпуска и получения первого офицерского звания. Так, показатель КП на 5-м курсе составляет 4 стены, что интерпретируется как удовлетворительный уровень. Однако при таком значении показателя у курсантов наблюдаются неадекватное самопредставление, болезненная реакция на критику,

могут возникать значительные затруднения в адаптации к новому коллективу после выпуска.

Одной из причин снижения коммуникативного потенциала, по всей видимости, является увлечение компьютерной техникой. В курсантских подразделениях наблюдается ситуация, когда сну после отбоя, убытию в увольнение, занятиям спортом, общению между собой определенная часть курсантов предпочитает работу на компьютере, он-лайн общение и игры. В выходные дни в вузе может оставаться до 50 % личного состава с единственной целью – работа на компьютере.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что низкий уровень коммуникативных способностей в повседневной деятельности приводит к затруднению контактов с окружающими, а в экстремальных ситуациях – к конфликтам, непониманию, неэффективной коллективной работе и возможному срыву выполнения задач.

Результаты исследования динамики показателя моральной нормативности (МН) представлены на рис. 5.

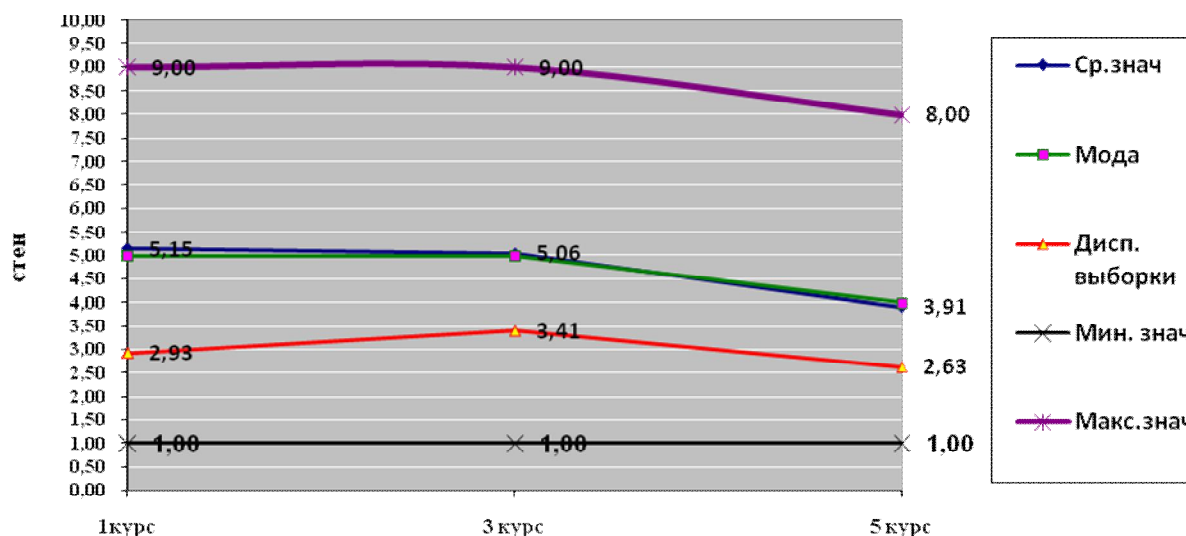


Рис. 5 Динамика изменения показателя моральной нормативности

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с первого по пятый курс происходит падение показателя, при этом минимальные значения не изменяются, а максимальные уменьшаются до 8-ми стен. Наиболее заметное уменьшение МН выявлено на 3-м и 5-м курсах.

Обращает на себя внимание среднее значение данного показателя на 5-м курсе (3,91). При этом курсанты не всегда ориентированы на соблюдение общепринятых и социально одобряемых норм поведения, личные интересы, как правило, преобладают над групповыми.

Полученные данные позволяют сделать заключение о необходимости целенаправленной работы по улучшению показателя МН, т.к. в экстремальных ситуациях он, как правило, имеет тенденцию к еще большему снижению.

В группу личностных опросников при проведении исследований нами была включена шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина [7].

Результаты исследования личностной тревожности (ЛТ) показали, что у 21% курсантов из проверенной выборки показатель ЛТ на 5-м кур-

се повысился по сравнению с их же показателями на 1-м курсе, у 46% курсантов было выявлено снижение данного показателя, у 33% показатель не изменился.

Исследование динамики ситуативной тревожности (СТ) курсантов выявило значительное колебание в зависимости от вида деятельности и ее значимости.

Так, нами были проведены исследования СТ у курсантов выпускного курса в пункте постоянной дислокации (ППД), а также в ходе подготовки и проведения 3-дневных учений с боевыми пусками.

По результатам обследования 63 курсантов с помощью шкалы самооценки уровня ситуативной тревожности Ч.Спилбергера-Ханина была выявлена динамика среднего значения ситуативной тревожности при переходе от повсе-

дневной деятельности к решению учебно-боевых задач (рис. 6).

Анализ динамики, представленной на рис. 6, показывает, что непосредственно за день до начала учения средние значения СТ превышают показатели, зафиксированные в ППД (в ходе планового учебного процесса) на 1,5-2 стана, что, по нашему мнению, объясняется сложностью предстоящих задач и неопределенностью ситуации.

Снижение уровня тревожности в первый и второй день, по всей видимости, объясняется осознанным включением в профессиональную деятельность.

Повышение у большинства курсантов показателя СТ в третий день свидетельствует о возрастании личной ответственности за конечный результат (боевые пуски).

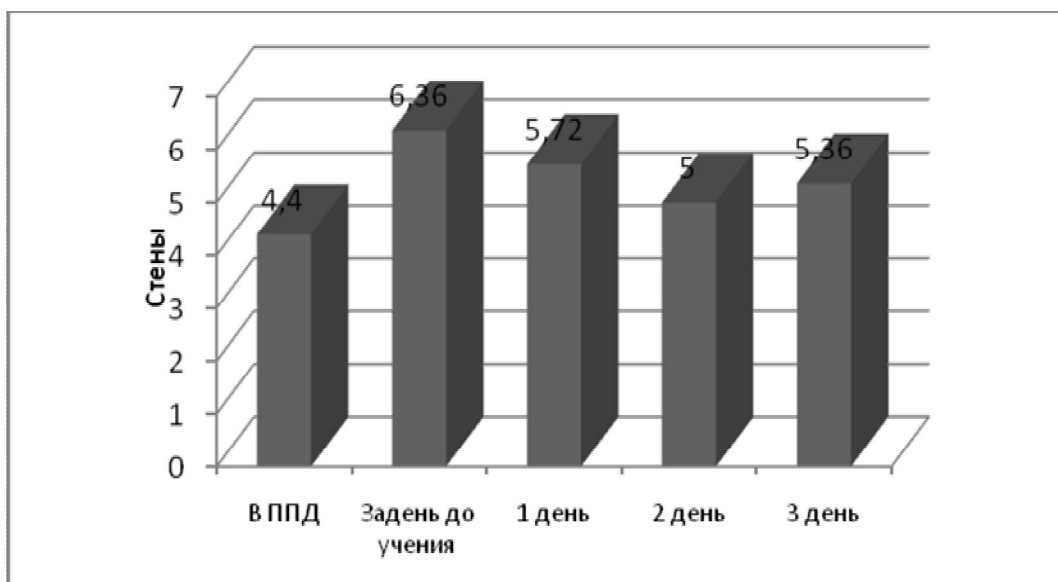


Рис. 6. Динамика изменения среднего значения ситуативной тревожности

Таким образом, исследование наиболее значимых психологических факторов, оценка уровня развития личностных качеств, определяющих готовность к действиям в экстремальных ситуациях, и их динамики позволили автору сделать следующее заключение: формирование и развитие важнейших личностных качеств, определяющих готовность к действию в экстремальных ситуациях, в образовательном процессе вуза протекает неравномерно. Более успешно данный процесс проходит на первом курсе. На 2-м курсе наблюдается снижение темпов изменения показателей психологической готовности. На 3-м курсе – значительное изменение показателей нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. На 4-м и 5-м курсах у курсантов

происходит незначительное изменение показателей готовности.

Оценка уровня развития личностных качеств, определяющих готовность к действию в экстремальных ситуациях, позволяет: 1) осуществить выбор наиболее эффективных организационно-педагогических средств и методов формирования психологической готовности; 2) разработать и внедрить в учебно-воспитательный процесс специальную педагогическую систему формирования психологической готовности курсантов вуза к исполнению профессиональных обязанностей в экстремальных ситуациях.

Литература

1. Адаев А. И. Оценка и прогноз психологической готовности сотрудников органов внутренних дел МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – С.21-22.
2. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – СПб., 1996. – С.18.
3. Курносоев А.Г. Формирование психологической готовности курсантов вузов МЧС России к профессиональной деятельности в условиях риска: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009. – С.7-8.
4. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996. – С.25-26.
5. Маклаков А.Г. Многоуровневый личностный опросник "Адаптивность" // Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации: метод. рекомендации. – М., 1994. – С. 164-174.
6. Понукалин А.А. Состояние готовности к труду в условиях проблемной ситуации // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М., 1991. – С.136-144.
7. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л., 1976. – 46 с.

Петров Данила Сергеевич, адъюнкт кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Михайловской военной артиллерийской академии; С.-Петербург, ул. Комсомола д. 22; e-mail: petrodanil@yandex.ru, тел. 8(905)214-95-88.

Petrov Danila Sergeevich, adiunct, department of humanitarian and socioeconomic disciplines, Mikhailovsky Military Artillery Academy; St.Petersburg, Comsomol Str., 22; e-mail: petrodanil@yandex.ru, тел. 8(905)214-95-88.

УДК 796.071.2

© В.Э. Булутов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ-БОКСЕРОВ

Аннотация: в статье приводятся результаты факторного анализа исследования копинг-стратегий совладающего поведения спортсменов-боксеров разной национальной принадлежности и уровня квалификации.

Ключевые слова: предсоревновательный стресс, копинг-стратегии, совладающее поведение, факторный анализ, спортсмены-боксеры.

V.E.Bulutov

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SPORTSMEN-BOXERS' COPING BEHAVIOR

In the article the results of factorial analysis of the research in coping behavior of sportsmen-boxers of different nationalities and qualification level are given.

Keywords: precompetitive stress, coping strategies, coping behavior, factorial analysis, sportsmen-boxers.

На современном этапе высокоразвитых профессиональных достижений в спортивной деятельности психологические знания становятся особенно необходимыми, т.к. возрастает потребность не только в совершенствовании спортивной деятельности, но и в формировании личностных и поведенческих особенностей, характерных для компетентноспособной и успешной личности. Давно установленным фактом является то, что результат спортсмена на соревнованиях определяется не только чисто спортивными характеристиками – высоким уровнем мышечной и функциональной тренированности, технической и тактической готовностью, но и психо-

логическими качествами спортсмена. Чтобы реализовать в полной мере эти виды готовности в условиях соревнований, больше того, раскрыть резервные возможности спортсмена, ему необходимо психологически подготовиться к напряженным условиям конкретной деятельности, найти дополнительные морально-волевые ресурсы для успешного преодоления соревновательного периода. На этапе соревновательной деятельности соперниками зачастую становятся спортсмены одной квалификации, поэтому в этих условиях большое значение приобретают такие психологические характеристики, как психологическая устойчивость, надежность,

применение конструктивных копингов совладающего поведения [2].

Научный интерес к проблеме преодоления трудных ситуаций и совладающего поведения в последнее время существенно возрос. Активно изучается онтогенетический аспект данной проблемы (Е.Е. Данилова, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, Б. Кириш, К. Вагнер, Н.А. Сирота, Н.А. Bosma, I. Seiffge-Krenke и др.). Однако до настоящего времени мало исследований, посвященных изучению трудных ситуаций и стратегий совладающего поведения в подростково-юношеском периоде. Практически отсутствуют (за редким исключением) исследования, посвященные стратегиям защитно-совладающего поведения в условиях спортивной деятельности, мало изучены личностные особенности, детерминирующие поведение человека в трудных ситуациях.

В рамках исследования Т.Л. Крюковой удалось интегрировать междисциплинарное понятие совладающего поведения в структуру современной отечественной психологической науки и дать его обобщенную формулировку.

Психологическое совладание реализуется через совладающее поведение. Совладающее поведение определяется как поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение направлено на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его результативности и здоровья [3].

Целью нашего исследования является выявление психологических особенностей преодоления предсоревновательного стресса в юношеском возрасте на примере спортсменов-боксеров, а также влияния занятий спортом на поведение спортсменов различной квалификации и спортивного опыта.

В качестве объекта исследования выступили спортсмены-боксеры, тренирующиеся в специализированных спортивных клубах г. Улан-Удэ: БГУ, ВСГУТУ, Училище олимпийского резерва, а также студенты высших учебных заведений, занимающиеся боксом, в возрасте от 17 до 20 лет. В исследовании принимали участие представители юношеского возраста в количестве 105 человек, средний возраст составил 18,8 лет. Из общего количества респондентов буряты составили 50,4%, русские – 46,6%, другие нацио-

нальности – 2,8%. Также спортсмены-боксеры дифференцировались по различным уровням квалификации; из общего числа респондентов спортсмены квалификации «Мастер спорта России» (МС) – 3 чел. (2 чел. – татары, 1 чел. – русский); квалификации «Кандидат в мастера спорта» (КМС) – 25 чел. (12 чел. – буряты, 13 чел. – русские); квалификации «I спортивный разряд» (I р.) – 30 чел. (19 чел. – буряты, 11 чел. – русские); квалификации «II спортивный разряд» (II р.) – 46 чел. (21 чел. – буряты, 25 ч. – русские).

В нашей работе были использованы следующие методы сбора и обработки фактического материала: метод тестирования, который проводился на основе копинг-тестов: «WCQ» (Опросник о способах копинга) Р. Лазаруса, С. Фолкман, «Индикатор стратегий преодоления стресса» Амирхана, тест интегративной тревожности (ИТТ, ситуативная и личностная шкала), методика диагностики мотивации к избеганию неудач Т. Элерса.

Для изучения факторов – скрытых причин согласованной изменчивости наблюдаемых переменных – в проведенном нами эмпирическом исследовании применялся факторный анализ, представляющий собой комплекс аналитических методов и позволяющий выявить латентные признаки, их внутренние закономерности и взаимосвязи, с последующим вращением «varimax» Кайзера.

Факторный анализ проводился по общей выборке спортсменов-боксеров бурятской и русской национальности.

Данные таблицы 1 показывают, какой процент общей дисперсии объясняет каждый из выделенных факторов. Из таблицы видно, что наиболее значимые шесть факторов объясняют 59,8% общей дисперсии. Проанализируем их с точки зрения наличия взаимосвязей с использованными в исследовании психологическими переменными (см. табл. 2).

В результате проведенного факторного анализа было выделено 6 факторов, объясняющих 59,8% общей дисперсии.

Первый, то есть генеральный фактор, который условно можно назвать «тревожность», вообрал в себя 11 переменных с положительным значением. В целом объяснительная «сила» фактора или факторный вес, составила 23,8% общей дисперсии по выборке.

В состав генерального фактора вошли переменные, характеризующие компоненты тревожности (в скобках указывается факторная нагрузка переменной): личностная тревожность: общая тревожность (0,870), эмоциональный дискомфорт (0,612), астенический компонент тревож-

ности (0,616), фобический компонент (0,679), тревожная оценка перспективы (0,666); ситуативная тревожность: общая тревожность (0,917), эмоциональный дискомфорт (0,809), астенический компонент тревожности (0,737), фобический компонент (0,747), тревожная оценка перспективы (0,748), социальная защита (0,709). Анализируя этот фактор и учитывая, что в него вошли переменные компонентов личностной и ситуативной тревожности, можно сделать вывод о том, что спортсмены находятся в состоянии постоянного эмоционального напряжения, тре-

воги, озабоченности своим будущим. Возможно, это объясняется тем, что спорт, в частности, бокс, является экстремальным видом деятельности, так как входит в состав боевых единоборств. Календарный год спортсмена-боксера состоит из множества соревнований различного уровня, между которыми есть еще и тренировочный этап подготовки. Таким образом, спортсмен всегда находится в состоянии боевой готовности, которая, в свою очередь, и может вызывать состояние тревожности.

Таблица 1

Факторные веса по выборке русских и бурятских спортсменов-боксеров разной квалификации

№ фактора	Собственные значения	% общей дисперсии	Накопленные собственные значения	Накопленная дисперсия
Фактор 1	6,448	23,882	6,448	23,882
Фактор 2	2,906	10,763	9,354	34,645
Фактор 3	2,421	8,967	11,775	43,612
Фактор 4	1,552	5,746	13,327	49,358
Фактор 5	1,502	5,564	14,829	54,922
Фактор 6	1,333	4,935	16,161	59,857

Второй фактор, который условно можно назвать «Позитивные копинги», объясняющий 10,76% общей дисперсии, в два раза меньше, чем генеральный фактор, и представлен тремя переменными: поиск социальной поддержки (0,689), планирование решения проблемы (0,732), положительная переоценка (0,764). Выбор позитивных (адаптивных) копингов объясняется тем, что спортсмены юношеского возраста, сталкиваясь с трудными ситуациями, направляют свои усилия на поиск информации, получение материальной, информационной, эмоциональной поддержки, интерпретируют обстановку в позитивных терминах, ищут в любой ситуации позитивный смысл, вырабатывают план действий по разрешению проблемой ситуации и следуют этому плану.

Третий фактор «Психоэмоциональные состояния» объясняет 8,96% общей дисперсии, в который вошли переменные: самочувствие (0,881), активность (0,837), настроение (0,889). Данный фактор показывает, что в целом у спортсменов преобладают позитивные психоэмоциональные состояния, хорошее самочувствие, позитивное настроение и высокая активность.

Четвертый фактор – «Уход от проблемы», объясняющий 5,74% общей дисперсии, в который вошли переменные: конфронтация (0,730), дистанцирование (0,558), избегание (0,783). В отличие от конструктивных копингов, данный фактор во-

брал в себя отрицательные (неконструктивные копинги); спортсмену, сталкивающемуся со множеством стрессогенных факторов в процессе подготовки к соревнованиям, на начальном этапе легче уйти от проблемной ситуации, он мысленно стремится и прилагает поведенческие усилия к бегству и избеганию проблемной ситуации.

Пятый биполярный фактор – «неустойчивое разрешение», объясняющий 5,56% общей дисперсии. В данном факторе следующие переменные: разрешение проблемы (0,777), избегание (-0,676) находятся на двух противоположных полюсах. Положительный полюс содержит фиксацию на поиске оптимальных способов разрешения проблемы. Отрицательный полюс свидетельствует о стремлении человека уйти от трудной ситуации. В целом данный фактор говорит о том, что как бы ни хотел спортсмен уйти от трудной ситуации, впоследствии он направляет свою деятельность на разрешение проблемы.

Шестой фактор – «мотивация», объясняет 4,9% общей дисперсии и включает только одну переменную: мотивация к избеганию неудач (0,609). Мотивация в спорте играет огромную роль; спортсмен, желающий победить, повысить свой квалификационный уровень, стремится всячески защитить себя от негативных мыслей, опрометчивых действий, предпочитает малый, или, наоборот чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает его престижу.

Таблица 2

Корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными русских и бурятских спортсменов-боксеров разной квалификации

		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
Копинг-стратегии по методике WCO	<i>Конфронтация</i>	0,042	0,187	-0,019	<u>0,730</u>	0,090	0,017
	<i>Дистанцирование</i>	0,036	0,121	-0,235	<u>0,558</u>	0,207	-0,275
	<i>Самоконтроль</i>	0,076	<u>0,717</u>	0,039	0,038	0,215	-0,277
	<i>Поиск социальной поддержки</i>	0,076	<u>0,689</u>	0,002	-0,101	-0,052	0,100
	<i>Принятие ответственности</i>	0,020	0,064	0,314	0,487	0,059	0,390
	<i>Избегание</i>	-0,050	0,094	-0,029	<u>0,783</u>	-0,149	-0,036
	<i>Планирование решения проблемы</i>	0,073	<u>0,732</u>	0,109	0,135	0,069	0,302
	<i>Положительная переоценка</i>	0,009	<u>0,764</u>	0,073	0,310	-0,192	-0,096
Копинги по Амирхану	<i>Разрешение проблемы</i>	-0,025	-0,054	0,034	0,092	<u>0,777</u>	0,016
	<i>Поиск социальной поддержки</i>	-0,132	0,022	0,046	0,180	-0,055	-0,261
	<i>Избегание</i>	0,081	-0,070	-0,154	0,158	<u>-0,676</u>	-0,100
	<i>Мотивация к избеганию неудач</i>	-0,005	0,069	-0,044	-0,136	0,211	<u>0,609</u>
Личностная тревожность	<i>Общая тревожность</i>	<u>0,870</u>	0,021	-0,096	0,019	0,090	-0,161
	<i>Эмоциональный дискомфорт</i>	<u>0,612</u>	0,096	-0,038	0,091	0,313	-0,347
	<i>Астенический компонент тревожности</i>	<u>0,616</u>	0,239	-0,146	-0,077	0,003	-0,269
	<i>Фобический компонент</i>	<u>0,679</u>	-0,162	-0,117	0,062	0,186	-0,199
	<i>Тревожная оценка перспективы</i>	<u>0,666</u>	0,149	0,111	0,008	0,068	-0,366
	<i>Социальная защита</i>	0,436	-0,036	-0,019	-0,059	-0,153	0,047
Ситуативная тревожность	<i>Общая тревожность</i>	<u>0,917</u>	0,032	-0,007	-0,051	-0,121	0,095
	<i>Эмоциональный дискомфорт</i>	<u>0,809</u>	0,038	-0,103	-0,001	-0,083	0,165
	<i>Астенический компонент тревожности</i>	<u>0,737</u>	0,109	0,070	-0,009	-0,061	-0,205
	<i>Фобический компонент</i>	<u>0,743</u>	-0,068	-0,003	-0,009	0,011	0,226
	<i>Тревожная оценка перспективы</i>	<u>0,748</u>	0,125	0,054	0,032	-0,077	0,116
	<i>Социальная защита</i>	<u>0,709</u>	-0,077	-0,055	0,150	-0,049	0,150
САН	<i>Самочувствие</i>	-0,011	0,048	<u>0,881</u>	0,038	-0,011	0,115
	<i>Активность</i>	-0,025	0,170	<u>0,837</u>	-0,143	0,095	-0,101
	<i>Настроение</i>	-0,093	-0,056	<u>0,889</u>	0,033	0,024	-0,019

Обобщая итоги факторного анализа полученных данных, можно сказать, что деятельность спортсмена носит экстремальный характер. Спортсмен в ходе подготовки к соревнованиям сталкивается с предсоревновательным стрессом, который так или иначе влияет на результат соревновательной деятельности. На этапе подготовки организм спортсмена находится в постоянном физическом и психическом напряжении, отсюда и проявление общей тревожности, эмоционального дискомфорта, озабоченности будущим. Но несмотря на это, спортсмены-боксеры прилагают усилия по конструктивному решению стресснапряженных ситуаций, обладая позитивным психоэмоциональным состоянием, хорошим самочувствием и высокой активностью, направляют свои усилия на поиск информации, получение информационной, эмоциональной поддержки, интерпретируют обстановку в позитивных терминах, ищут в любой ситуации позитивный смысл, вырабатывают план

действий по разрешению проблемной ситуации и следуют этому плану.

Литература

1. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1986.
2. Раднагуруев Б. Особенности психологической подготовки борцов вольного стиля к соревновательной деятельности / Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004.
4. Либина А., Либин А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? // Стиль человека: психологический анализ /под ред. Либина А.В. – М.: Смысл, 1998.
5. Малкина-Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. – 2005. – Вып. 12 – С. 45-48.

Булутов Владимир Эдуардович, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ), e-mail: v_bulutov@mail.ru

Bulutov Vladimir Edwardovich, postgraduate student, department of developmental and pedagogical psychology, Buryat State University (Ulan-Ude), e-mail: v_bulutov@mail.ru

УДК 37.015.3

© Т.С. Базарова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

В статье представлен один из компонентов модели социального работника – личностная компетентность. Рассмотрены основные профессионально-значимые личностные качества специалиста – психофизические и психоаналитические характеристики, а также готовность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации.

Ключевые слова: *социальный работник, профессиональная компетентность, личностная компетентность, психологические характеристики личности, психоаналитические качества.*

T.S. Bazarova

THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER

In the article one of the components of the model of social worker - personal competence is represented. The basic professionally significant personal features of specialist, psychophysical and psychoanalytical characteristics, as well as the readiness for prevention of personal professional deformation have been considered.

Keywords: *social worker, professional competence, personal competence, the psychological characteristics of personality, psychoanalytical features.*

Многие исследователи, характеризуя профессиональную компетентность специалиста социальной работы, выделяют такие его компоненты,

которые мы относим к личностной компетентности.

Личностная компетентность социального работника включает такие свойства личности как профессиональное самоопределение и самосознание, способность к решению творческих профессиональных задач, наличие индивидуального стиля профессиональной деятельности, постоянное стремление к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию. Главной характеристикой личностной компетентности специалиста является, по нашему мнению, готовность к профессиональной деятельности в качестве субъекта социально-преобразовательной деятельности.

Стиль поведения социального работника, обусловленный совокупностью личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений, которую он формирует. Некоторые социальные работники чувствуют себя комфортно в конфликтных ситуациях, другие – в ситуациях сотрудничества и взаимопомощи. Одни умело общаются со слишком говорливыми клиентами, другие успешно находят общий язык с замкнутыми и молчаливыми. Одни выдерживают агрессивное, враждебное отношение к себе, другие нет.

Поэтому роль личностных качеств социального работника, несомненно, велика, и профессиональное образование ориентировано, прежде всего, на личность специалиста. Целесообразность данного подхода заключается в том, что необходимо рассматривать не отдельные черты и характеристики психики, а качества личности как целостные образования, как ее системно-базовые свойства.

Значительное количество исследований последних лет показывает, что выпускники образовательного учреждения различаются не только запасом знаний. Нередко при одинаковом уровне образованности они различаются сформированностью профессионально значимых качеств, что определяет сущность их работы по окончании учебного заведения, темпы профессионального роста.

Понятие «профессионально важные качества» впервые появилось в работах Ф. Парсонса. Согласно предложенному им подходу, каждой профессии соответствует набор психологических и физических качества индивида, а успешность овладения профессией находится в прямой зависимости от степени соответствия индивидуальных качеств и требований к профессии.

Поэтому существует проблема, которая проявляется в субъективной трудности индивида в решении вопроса соединения своих личностных психологических характеристик направленности

с общественной значимостью профессии. Эта проблема более чем актуальна для профессий системы «человек-человек», в т.ч. социальной работы.

Как известно, направленность личности характеризуется многообразием проявлений в потребностях и интересах, т.е. можно быть заинтересованным в чем-либо, а можно проявлять интерес к чему-либо. В психологическом смысле интерес является специфической направленностью личности, которая опосредованно обусловлена осознанием общих интересов.

Специфичность интереса, выражающего направленность личности, заключается в том, что интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля зрения.

Интерес к тому или иному предмету побуждает к соответствующей деятельности. Тем самым интерес порождает склонность или переходит в нее. В психологии различается интерес как направленность на предмет, побуждающая нас заняться им, и склонность как направленность на соответствующую деятельность. Но интерес и склонность могут быть как единством, так и противоречием. Распространенным в литературе является пример о том, что интерес к психологии может сочетаться с отсутствием склонности к профессиональной психотерапевтической деятельности.

Выделяют несколько этапов интереса: становление круга интересов в небольшое число связанных между собой систем, приобретающих известную устойчивость; переключение интереса с частного и конкретного в отвлеченное и общее; появление интереса к практическому применению приобретенных знаний; рост интереса к психическим переживаниям, в том числе к своим собственным; дифференциация и специализация интересов, то есть направленность на определенную сферу деятельности, профессию. Направленность интересов и пути их формирования у каждого человека индивидуальны, иначе не было бы многообразия в профессиональном выборе. Следовательно, очень важным является знание системы интересов, которые выступают фундаментом профессиональной направленности личности.

В понимании психологии личности С.Л. Рубинштейн исходил из основных положений:

1. Психические свойства личности в ее поведении, действиях, поступках, которые она совершает, одновременно и проявляются и формируются. То есть личность и ее психические свойства одновременно и предпосылка и резуль-

тат деятельности. Внутреннее психическое содержание, складывающееся в ситуации, особенно значимой для личности, переходит в относительно устойчивые свойства личности, а свойства, в свою очередь, сказываются в ее поведении. Нельзя, таким образом, ни отрывать личность от динамики ее поведения, в которой она проявляется и формируется, ни растворять.

2. В психическом облике выдвигаются различные сферы или черты, характеризующие различные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретном действии человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности. Поэтому неправильны как точка зрения, для которой единство личности выражается в аморфной действительности, превращающая ее психический облик в туманность, так и противоположная ей, которая видит в личности лишь отдельные черты, устранив внутреннее единство психического облика личности.

3. Психический облик личности во всем многообразии психических свойств определяется реальным бытием, действительной жизнью человека и формируется в конкретной деятельности. Эта последняя формируется по мере того, как человек в процессе воспитания и обучения овладевает исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры (3, с.517).

Таким образом, содержание профессионального образования должно быть направлено на удовлетворение заинтересованности личности в избранной профессии и формирование на этой основе все более осознаваемых мотивов будущей профессиональной деятельности.

Личность тем более значительна, чем больше она отражает в своих качествах и деятельности тенденции общественного развития, чем ярче и специфичнее выражены в ней социальные качества, в какой мере ее деятельность носит своеобразный характер. В этом смысле характеристика понятия «личность» должна быть дополнена понятием «индивидуальность».

В специалисте социальной работы мы особо выделяем индивидуальность, творчество, новаторство в применении различных технологий, при социальной помощи, поддержке, реабилитации различных категорий населения. Наличие у социального работника индивидуального «почерка», стиля деятельности очень значимо.

Это подчеркивают психологи, которые рассматривают индивид как субъект особого рода, специфика которого состоит в реализации своей сущности.

«Совпадение личности и субъекта, – пишет Б.Г. Ананьев, – относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т.д.), определяющих положение человека в обществе, в структуре определенной общественно-экономической формации». Под деятельностью он имеет в виду труд, общение и познание, игру и учение, спорт и самодеятельность разных видов. Поэтому индивидуальная деятельность в известной мере отождествляется им с деятельностью общества в целом, поскольку и та, и другая носят общественный характер.

Другой подход к исследованию сущности индивидуальности рассматривает ее через соотношение с триадой «индивид», «личность», «субъект». Первый компонент триады используют для характеристики человека как природного существа, он синонимичен понятию «организм», второй – для обозначения социальной сущности человека, третий – для идентификации человека как субъекта деятельности. Названная триада образует грани единой системы, целостная структура которой выступает в форме синтеза в человеке всех его свойств как индивида, личности и субъекта деятельности.

В итоге Б.Г. Ананьев приходит к выводу, что «...индивидуальность – всегда есть индивид с комплексом природных свойств, хотя, конечно, не всякий индивид является индивидуальностью. На наш взгляд, ... для этого индивиду нужно стать личностью. Сложные субординационные и иерархические связи здесь можно представить так: индивид – личность – индивидуальность» (1, с.330).

При таком понимании индивидуальности возникает необходимость четкого разграничения ее от понятия личность. Это может быть осуществлено с опорой на высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему.

Вместе с тем определяющей основой формирования и развития личности как профессионала являются базовые качества, свойства человека. Основу личностной характеристики составляют профессионально обусловленные качества личности социального работника, необходимые для усвоения специальных знаний, умений и навыков, а также для эффективности профессиональной деятельности. Они включают следующие

свойства: интеллектуальные (мышление), эмоциональные (чувства), волевые (способности к управлению), организаторские (механизм деятельности).

Качества личности специалиста по социальной работе, социального педагога рассматриваются в исследованиях В.Г. Бочаровой, Н.П. Клушиной, М.Н. Коньгиной, Р.М. Куличенко, Е.И. Холостовой, Б.Ю. Шапиро, Т.Д. Шевеленковой, Н.Б. Шмелевой и др.

Т.Д. Шевеленкова особую роль в личностной характеристике отводит эмоциональной стороне. Эмоциональными особенностями, определяющими профессиональную пригодность, она считает следующие: легкость выражения эмоций, экстравертированность; эмоциональную устойчивость; синергетический характер эмоциональных переживаний; оптимальный уровень тревожности; толерантность; эмпатийность (7, с.50).

К числу профессионально желательных личностных характеристик Б.Ю. Шапиро относит способность к эмпатии, сопереживанию, высокий социальный интеллект, открытость, коммуникабельность, терпение, стрессоустойчивость (6, с.89).

А.К. Маркова отмечает следующие качества личности, которые способствуют успешности, результативности деятельности: следование профессиональной этике, индивидуальная (социальная и экономическая) ответственность, внутренний локус контроля, помехоустойчивость и конкурентоспособность, гибкость и оперативность, внутренняя диалогичность личности, адекватная самооценка (2, с. 29).

Среди других черт характера социального работника мы выделяем альтруизм (бескорыстная забота, помощь людям). Это ценностная ориентация личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы других людей.

Ряд исследователей (Л.Д. Демина, Е.И. Холостова) представляют следующие группы качеств социального работника:

первая – психологические характеристики, являющиеся частью способности к данному виду деятельности;

вторая – психоаналитические качества, ориентированные на совершенствование социального работника как специалиста-профессионала;

третья – психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния (5, с.20).

В первую группу качеств включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к психическим процессам: воспри-

ятию, памяти, воображению, мышлению, психическим состояниям – усталости, апатии, стрессу, тревожности, депрессии, вниманию как состоянию сознания; эмоциональным (сдержанность, индифферентность) и волевым (настойчивость, последовательность, импульсивность) характеристикам. Некоторые из этих психологических оснований являются главными, без них вообще невозможна качественная профессиональная деятельность. В связи с этим представляет интерес классификация качеств, данная А. К. Марковой, которые способствуют результативности деятельности в современных условиях: следование профессиональной этике, индивидуальная (социальная и экономическая) ответственность, стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах; помехоустойчивость и конкурентоспособность; гибкость и оперативность, внутренняя аналогичность личности, адекватная самооценка и т. д. (2, с.117).

Ко второй группе качеств относятся психоаналитические качества, направленные на совершенствование специалиста как личности, как работника-профессионала. Это самоконтроль, самокритичность, самооценка, стрессоустойчивость, самовнушаемость, умение переключиться и управлять эмоциями.

К третьей группе качеств относятся: коммуникабельность, эмпатийность, визуальность (внешняя привлекательность личности), красноречивость и др. Эта группа качеств связана и базируется на некоторых психологических теориях коммуникации.

Важное значение для эффективного самопредъявления имеют внешний облик, одежда, окружающая обстановка, цветовая гамма, пространственная и временная среда общения. Следует выделить в самопредъявлении и такую личностную особенность социального работника, как уверенность в себе, а также отзывчивость на нужды другого. Такой человек, как правило, вызывает доверие других людей, спокоен, легко адаптируется к изменению ситуации. Данное личностное качество социального работника свидетельствует, как правило, об уважении к другому человеку, дает ему надежду на улучшение ситуации, на то, что у клиента есть силы, чтобы с этой ситуацией справиться, дает возможность социальному работнику проявить заботу и инициативу в небойкой, не ущемляющей достоинство человека форме, не ставит последнего в зависимость от социального работника.

Социальному работнику должны быть также присущи такие личностные особенности, как:

гибкость, проявляющаяся на интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом уровнях; высокая степень личностной и социальной ответственности; адаптированность, которая проявляется как открытость в общении, способность принять и разделить нормы, ценности другого человека.

Рассматривая личность социального работника как субъекта профессиональной деятельности, ученые особо выделяют многоплановое, комплексное понятие «личностный потенциал». Это понятие ориентировано на представление о человеке как целостном субъекте профессиональной деятельности, что достаточно полно характеризует личность социального работника. Структура личностного потенциала включает в себя в качестве компонентов:

- а) профессиональные знания, умения, навыки (квалификационный потенциал);
- б) работоспособность (психофизиологический потенциал);
- в) интеллектуальные способности (образовательный потенциал);
- г) креативные способности (творческий потенциал);
- д) способность к сотрудничеству и взаимодействию (коммуникативный потенциал);
- е) ценностно-мотивационную сферу (нравственный потенциал).

Н.Б. Шмелева выделяет в характеристике личности социального работника как субъекта деятельности следующие концептуальные основы:

- Личность социального работника есть субъект профессиональной деятельности, включенный в конкретные социокультурные условия.
- Личность социального работника – это профессионализированный индивид, осуществляющий свою профессиональную деятельность в системе: «человек-человек».
- Личность социального работника есть целостность, но не замкнутая в себе, а находящая выход в профессиональной деятельности. Целостность личности можно представить как единство природного и результатов социализации и персонализации; единство социального, нравственного, психологического, общекультурного, профессионального; нерасторжимость профессионально обусловленных качеств личности с деятельностью.
- Личность социального работника формируется, развивается, самореализуется, самосовершенствуется в профессиональной деятельности и как активный субъект этой деятельности она изменяет себя и деятельность (8, с.98). Следовательно, личностная компетентность социального работника должна, по нашему мнению, содержать

такие составляющие как способность к развитию своей личности и индивидуальности средствами профессии, владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, саморефлексия; профессиональное творчество (инновационность, креативность, творческое отношение к делу, индивидуальный стиль деятельности); адаптивная компетентность (умение предвидеть изменения в профессии и быть готовым к ним, владение приемами противостояния профессиональным деформациям личности, готовность к профессиональному росту, мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию).

Мы также дополняем характеристику личностной компетентности социального работника компетенциями, включенными в новый ФГОС ВПО (4):

- готовность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального выгорания;
- готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности;
- готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, считаем правомочным определить совокупность профессионально значимых личностных качеств социального работника как личностную компетентность, которая должна включать следующие компоненты:

- нравственно-гуманистическая направленность личности (способность к сопереживанию, альтруизму, милосердию; следование профессиональной этике; гражданская зрелость);
- субъектная позиция (профессиональное самоопределение и самосознание; индивидуальный стиль деятельности; стремление к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию; профессиональная креативность);
- психологические характеристики (развитие психических процессов, эмоциональных и волевых характеристик; способность мобилизовать психофизические ресурсы для реализации деятельности);
- психоаналитические качества (социальный интеллект; ответственное отношение к деятельности, внутренний локус контроля; способность к саморегуляциям и саморефлексии; перцептивность).

Таким образом, формирование личностной компетентности будущего специалиста должно

являться одной из главных задач профессионального образования.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата 040140 – Социальная работа [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки

№ 709. – М., 8 декабря 2009 г. Режим доступа: [http:// www.mongov.ru](http://www.mongov.ru)

5. Холостова Е.И. Социальная работа: учеб. пособие для вузов по спец. "Социальная работа" / Е.И. Холостова. – 6-е изд. – М.: Дашков и К, 2009. – 858 с.
6. Шапиро Б.Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация / Б.Ю. Шапиро // Социальная работа. – 1992. – Вып. 5. – С. 32-43.
7. Шевеленкова Т.Д. О личностной характеристике социального работника / Т.Д. Шевеленкова // Социальная работа. – 1992. – Вып. 5. – С.25-32
8. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала / Н. Б. Шмелева. – М.: Дашков и К, 2004. – 196 с.

Базарова Татьяна Содномовна, доктор педагогических наук, декан социально-психологического факультета Бурятского государственного университета. E-mail:

Bazarova Tatiana Sodnomovna, doctor of pedagogical sciences, Dean of the socio psychological faculty, Buryat State University. E-mail:

УДК: 796:159.923

© Г.Я. Галимов, В.А. Садовский

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Двигательный потенциал специалиста железнодорожного транспорта есть качественная характеристика личности, формирование ее средствами физической культуры является главной задачей разрабатываемой технологии профилированного физического воспитания.

Ключевые слова: *двигательный потенциал специалиста, компоненты и критерии его оценки, технология формирования двигательной готовности, профессионально важные качества.*

G.Ya. Galimov, V.A. Sadovsky

THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A SPECIALIST IN RAILWAY TRANSPORT BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE

The motor potential of a specialist in railway transport is a qualitative characteristic of personality, and its development by means of physical culture is the main goal of the technology of profiled physical education that is being worked out.

Keywords: *motor potential of a specialist, components and criteria of its evaluation, technology of formation the motor readiness, professionally important features.*

К проблеме развития личности в педагогике и психологии профессиональной деятельности относятся исследования Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, В.Т. Лисовского, Е.А. Климова, М.В. Сокольской и др.

Методологической основе нерешенных вопросов формирования активно обучающейся личности, реализации ее двигательного потен-

циала, развития творческого мышления, интеллектуальных и психофизиологических способностей посвящены работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и других ученых.

Одной из основополагающих идей Л.С. Выготского является мысль о том, что личность должна присвоить исторический опыт человечества в активной форме, в том числе и посредст-

вом двигательной деятельности. А.Н. Леонтьев (1984) отмечал, что в процессе деятельности происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций. По его мнению, принцип деятельности является одним из ведущих, определяющим специфическим условием, вызывающим активность субъекта, и через эту активность происходит его развитие и реализация способностей.

Одна из основных проблем формирования личности специалиста, по мнению А.В. Петровского (1987), заключается в том, что обучение в традиционном варианте осуществляется в разрез будущей профессиональной деятельности. Он подчеркивает, что с самого начала студент поставлен в противоречивые условия, поскольку должен соответствовать явно выраженным требованиям учебной деятельности и менее явным, но не менее необходимым требованиям будущей профессиональной деятельности. Данное противоречие особенно ярко прослеживается при рассмотрении в педагогике вопроса о двигательной активности, физической готовности, двигательном потенциале, двигательной компетенции, развития физических качеств специалиста и т.д. [Жидких В.П., 2000; Коровин С.С., 2005; Кабачков В.А. и др., 2010].

В области среднего и высшего профессионального образования, развитие двигательного потенциала учащихся, формирование двигательных способностей и психофизиологических функций частично затронуты в работах С.А. Косилова, Е.А. Анисимова, В.А. Кабачкова, С.А. Полиевского, С.С. Коровина и др.

Вполне очевидно, что для студентов учебных заведений железнодорожного транспорта как будущих специалистов это противоречие выражено наиболее ярко, так как существующая система профессиональной ориентации и отбора в бывшей системе МПС и в Федеральном агентстве железнодорожного транспорта при Министерстве транспорта России существует изолированно. Если при приеме в отраслевые учебные заведения железнодорожного транспорта осуществляется отбор по медицинским показателям, то отбор по психофизиологическим и двигательным, личностным показателям полностью отсутствует. Критерии, которыми руководствуются учебные заведения при подготовке специалиста, закреплены в лицензионном документе «Квалификационные характеристики специалистов железнодорожного транспорта» (1983, 2004), разработанном для двадцати трех специальностей. Данный документ содержит основные требования к знаниям, умениям и навыкам

выпускника: основы общетеоретических и инженерных дисциплин, вопросы технической эксплуатации устройств и систем, методы проведения проектных и изыскательских работ, организация технологических процессов на железнодорожном транспорте, вопросы стандартизации и технических измерений, экономика отрасли. Однако физическое развитие, профессиональное здоровье, двигательный потенциал и многое другое не нашли в нем свое отражение.

В то же время Е.А. Климов (2003), рассматривая разновидности традиционных путей установления взаимоотношений между способностями человека и требованиями к профессиональным личностным характеристикам, указывает на два основных пути выхода из ситуации конфликта личных качеств человека и требований деятельности. По его мнению, необходимо искать согласование между имеющимися возможностями в системе профессионального образования и формированием психических свойств личности. Автор считает, что пригодность личности к предстоящей профессиональной деятельности формируется в учебной деятельности, а уже в процессе подготовки специалиста надо ее диагностировать и формировать. В физическом воспитании пригодность, подготовленность, дают возможность диагностировать, формировать не только физические, но и психофизиологические способности студента, корректировать их в связи с требованиями настоящего времени.

Проблема использования двигательного потенциала всегда и неразрывно связана с изучением индивидуальных особенностей человека. Рассматривая такие понятия как «качества», «способности», «личностные характеристики», «задатки», «резервы», «человеческий: потенциал, капитал, ресурс, фактор», с психолого-педагогической точки зрения, мы придерживаемся мнения Е.П. Ильина (2000). Под качествами личности автор понимал совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее поведение в социальной производственной сфере. Способности означают индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

В литературе по теории и методике физического воспитания используются термины «физические качества» и «двигательные способности». Так, Л.П. Матвеев (1991) определяет физические качества как важные, благодаря которым возможна физическая активность человека. В.И. Лях (1996) определяет двигательные спо-

способности как индивидуальные особенности, определяющие уровень двигательных возможностей человека. Ю.Ф. Курамшин (2004) предлагает физические качества человека раскрывать как физические способности к выполнению двигательной деятельности.

Исходя из приведенных примеров, трудно определить, в чем заключается существенное различие между качествами и способностями, индивидуальными чертами личности и тем более личности конкретного специалиста. И как указывает Е.П. Ильин (2000, С. 75), «...способности являются врожденными, а качества – это возможности, обусловленные сплавом врожденного и приобретенного». Понятие «качество» отличается от понятия «способности» еще и тем, что может количественно измеряться в секундах, килограммах, метрах и т.д., а способности могут только прогнозироваться на основе выявления задатков. Уровень проявления качества зависит от антропометрических и функциональных характеристик человека, существенно меняющихся в онтогенезе и в то же время практически стабильны как способности. Качество может характеризовать возможности человека как личности, т.е. личностные качества, что является наиболее правильным при обсуждении процесса формирования личности специалиста при развитии его способностей, формирования свойств, черт характера применительно к отраслевой специфике трудовой деятельности.

Мы считаем, что «...двигательный потенциал личности специалиста» – это интегральная характеристика, обозначающая степень реализации способностей данного человека в практической деятельности.

При обсуждении двигательного потенциала личности возникает вопрос о ее составляющих компонентах: физические способности (физические качества), физиологические особенности (свойства нервной системы), психические процессы (связанные с восприятием, вниманием, памятью, мышлением и т.д.), свойства характера (уравновешенность, обязательность, исполнительность, аккуратность и др.). Мы присоединяемся к мнению профессора Р.Д. Санжаевой (2005), М.В. Сокольской (2008), что двигательный потенциал специалиста железнодорожного транспорта может состоять из следующих составных частей: целевая установка; мотивационный компонент к действию; двигательная ориентация к производственной деятельности; двигательно-операционный формирующий и регулятивный компонент взаимодействия; компонент психологических свойств, черты характера, качеств; компонент функциональной готовности; оценочный компонент деятельности и их реализация (рис. 1).

Целевой компонент определяется тем, какую цель и какие задачи ставит перед собой специалист в данной отрасли производства и трудовой деятельности в частности.

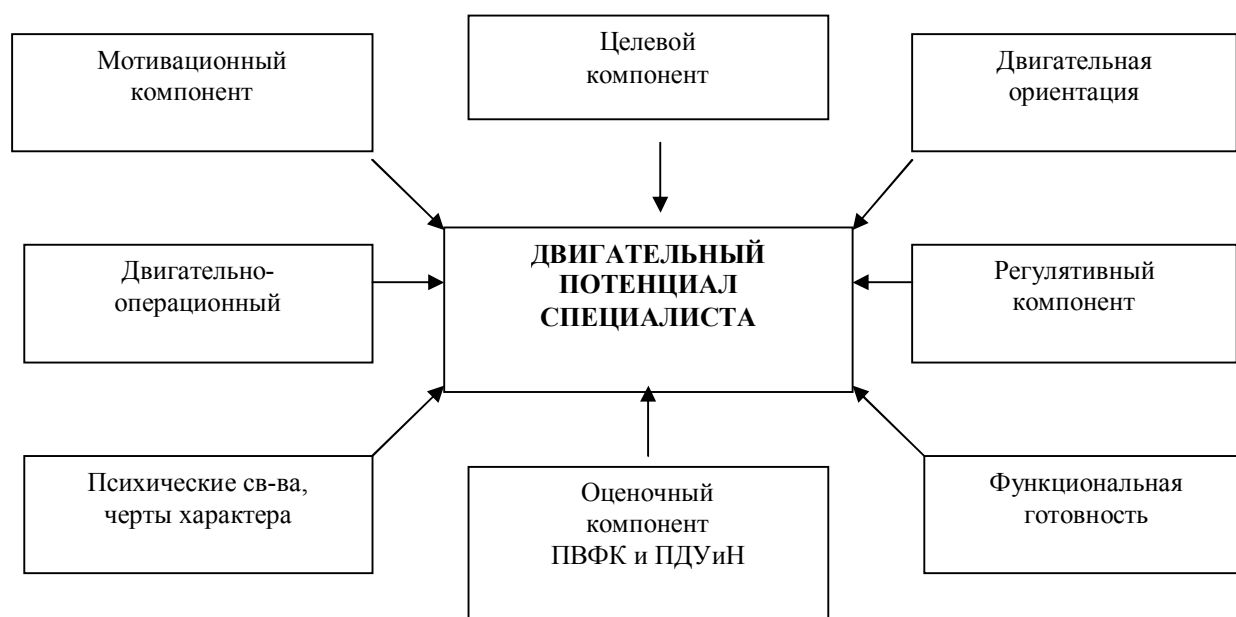


Рис. 1. Системная структура готовности двигательного потенциала личности специалиста к профессиональной деятельности

Мотивационная готовность субъекта к профессиональной деятельности рассматривается как актуализация у будущего специалиста потребности в личном и профессиональном саморазвитии. Она проявляется в мотивационном санкционировании конкретного направления профессионализации, формировании уровня притязаний и самооценки, зависящих от качественных характеристик субъекта в процессе обучения и трудовой деятельности [Санжаева Р. Д., Дондуков С.Ц., 2005].

Двигательная операционная готовность субъекта к профессиональной деятельности может быть определена через выявление реализации содержания основных этапов деятельности определенных в конкретном профессиональном контексте, выступающих как надежность субъекта и его потенциала (двигательного) [Никифоров Г.С., 1996].

Компонент двигательной ориентации характеризуется пространственно-двигательными составляющими субъекта, его потенциальными возможностями обучения, саморазвития и здоровья для конкретной трудовой деятельности [Сокольская М.В., 2008]. Она обеспечивается концептуальной моделью будущей деятельности специалиста, сформированностью профессионально важных физических качеств, умений и навыков.

Регулятивный компонент двигательного потенциала субъекта определяется целями и результатами труда, конкретными факторами, структурой и процессуальной стороной данного вида деятельности.

Компонент функциональной готовности определяет степень функционального состояния организма к решению сложных, трудоемких и долговременных задач производственной деятельности.

Психический компонент готовности включает уровень развития психических свойств, степень сформированности профессионально важных физических качеств и функциональную зрелость, и, как волевая сторона готовности к выполнению трудовой деятельности, через «...двигательную рецептуру мозговой деятельности, которая заканчивается мышечными движениями» [Сеченов И.М., 1952. С. 144]

Оценочный компонент готовности субъекта к профессиональной деятельности регулируется в процессе двигательной подготовки как относительно самостоятельная сознательная деятельность со специфическим содержанием функции процесса профессионализации субъекта.

Эффективность подготовки учащейся молодежи к трудовой деятельности средствами фи-

зической культуры оценивается сформированностью двигательного потенциала и реализацией его выраженности в повышении производительности труда [Суходольский Г.В., 2004].

Для подготовки учащейся молодежи к производственной деятельности, а также исследований профессиональной пригодности к современным видам труда специалистов железнодорожного транспорта большое значение имеет изучение и формирование комплекса психомоторных способностей [Коровин С.С., 1997].

В исследованиях В.М. Зацюрского (1968), Л.П. Матвеева (1991) показано, что весь комплекс физических качеств можно условно представить двумя группами: качества физического развития и собственно психомоторные качества. Качества физического развития традиционно подразделяются на статическую и динамическую силу, активную и пассивную гибкость, общую координацию и ловкость, общую и специальную выносливость, быстроту движений.

В исследованиях Л.В. Царевой (2002), касающихся изучения психомоторных способностей специалистов мосто- и тоннеле-строителей железнодорожного транспорта, раскрыты и дифференцированы качества по их значимости, которые перечислены по убывающей: 1 – концентрация, переключение и распределение внимания; 2 – умение устанавливать контакты с коллегами (аккуратность, исполнительность, ответственность); 3 – эмоциональная устойчивость при взаимодействии в коллективе; 4 – устойчивость внимания; 5 – способность быстро принимать правильное решение; 6 – инициативность; 7 – объем внимания; 8 – стойкость; 9 – самообладание; 10 – смелость и решительность.

Для специалистов строительных профессий, деятельность которых связана с производством и обслуживанием на железнодорожной дороге, в исследованиях Л.К. Тропиной (2004), Л.Н. Рютиной (2006) определены следующие психофизические способности: внимание (объем, распределение, устойчивость); реакция слежения (монтаж, сборка, ремонт); общая ловкость и координация движений; мышечная выносливость; коммуникативные и организаторские способности, ответственность.

Отличие в развитии психических способностей специалистов железнодорожного транспорта от специалистов других профессий заключается в самостоятельности, дисциплинированности, активности, обязательности и аккуратности [Санжаева Р.Д., Дондуков С.Ц., 2005].

По мнению К.Н. Кахтанова (1987), психические способности профессий железнодорожного транспорта оцениваются по таким категориям,

как легкость (скорость выполнения задания), гибкость (количество переключений с одного класса объектов на другие), оригинальность (способность к нестандартному решению задач). Все категории творческих способностей так или иначе проявляются в любой деятельности, в том числе и физкультурной, что обеспечивает их формирование и положительный перенос на профессиональную деятельность при условии перехода двигательного навыка в разряд стереотипного действия.

Разработка педагогической технологии, формирования двигательного потенциала личности специалиста к выполнению производственной деятельности, рассматривается в двух аспектах. Первый предполагает определенный способ дифференциации личностью различных ценностей по степени их важности и значимости для самой личности. Таким образом, в процессе физкультурной деятельности важно сформировать отношение личности к тем ценностям, ради которых и разворачивается сама двигательная деятельность, показать роль и значение «для себя», расположив их в порядке значимости как для труда с целью преуспеть в профессиональном обучении, так и дальнейшей работе. К числу ценностей «для себя» следует отнести приобретаемые личностью идеалы человека труда (династии), его роли и места в обществе и производстве, личностных качеств, обеспечивающих успешность обучения и трудового процесса.

Вторая сторона разрабатываемой инновационной технологии предполагает формирование таких граней личности, как нравственно-мировоззренческие, этические, гражданские оценки личностью окружающей действительности и нахождение своего места в социальной, конкретной производственной сфере. Поэтому технологию формирования двигательного потенциала следует рассматривать как действенное средство социализации личности, даже в отдельно взятой отрасли производства. Формирование двигательного потенциала специалиста должно быть направлено на усвоение ценностей социально-производственного опыта, расширение форм общественной и трудовой деятельности, становление самосознания и активности личности в оценке происходящих в обществе и отрасли явлений, а также на формирование активной жизненной позиции.

Знания основ теории и методики физической культуры с профилированной направленностью определяют и формируют сознательное отношение личности к своему профессиональному делу. Сформированность комплекса знаний про-

фессиографического характера подчеркивает их направленность к конкретной учебной и производственной деятельности. А адекватное использование средств и методов физической культуры в профессиональном становлении личности специалиста определяет специфику технологии (профилирования) всей системы физического воспитания [Кабачков В.А., Полиевский С.А., Буров А.Э., 2010].

Основными дидактическими требованиями к процессу формирования личности специалиста и его компетенции, по мнению И.А. Зимней (2008), являются следующие принципы:

1. Единство теоретической подготовки и ключевых компетенций обучающихся. При этом полнота и ценность овладения знаниями не должны идти в ущерб двигательной компетенции.

2. Соответствие формируемых знаний и двигательного опыта реальным целям и задачам, отвечающим требованиям и специфике производственной деятельности, а также возрастным особенностям занимающихся.

3. Обеспечение последовательности сообщения знаний на основе межпредметных, междисциплинарных связей, имеющегося опыта учащихся и специфики получаемой профессии.

4. Использование всего многообразия методов и методических приемов активизации познавательной деятельности обучающихся (эмоции, мотивы, ценностные ориентации, элементы проблемного и активного обучения, анализ происхождения и т.д.).

5. Обеспечение оперативного, текущего и этапного контроля и самоконтроля за уровнем овладения знаниями, важными качествами и значимыми двигательными умениями и навыками (программирование, совмещенные с практической деятельностью контроль и тестирование, ведение дневника).

В классификации важных черт и качеств личности специалистов железнодорожного транспорта выделяют: отношение к себе, к людям и к труду. В связи с этим С.Л. Рубинштейн (1989) и А.В. Петровский (1987) отмечают, что данные отношения проявляются через щедрость, бережливость, аккуратность, исполнительность, смелость, настойчивость. Через отношения к другим людям устанавливается отношение человека к самому себе и формируются самообладание, собственное достоинство, самоуважение, гордость и честь, самолюбие и скромность, профессиональное достоинство [Любицкая О.А., 2006]. Отношение к труду, в особенности у представителей железнодорожных профессий, представлено трудолюбием и дисциплиниро-

ванностью, ответственностью и добросовестностью, обязательностью и активностью, деловитостью, организованностью и собранностью, что характеризует личность профессионального работника железной дороги как высококвалифицированного специалиста [Васельцева И.А., 2004; Тропина Л.К., 2004; Санжаева Р.Д., Дондуков С.Ц., 2006; Сокольская М.В., 2008 и др.].

При формировании характера личности важны мотивы, которые, переходя в действия и закрепляясь в них в виде привычек, позитивно влияют на черты характера. Каждый действенный мотив поведения, приобретающий устойчивость, есть впоследствии черта характера. Из черт характера, подчеркивающих отношение личности к обществу и коллективу, основными являются идейность, чувство долга, солидарность и принципиальность в отраслевом сообществе единомышленников одной деятельности [Суходольский Г.В., 2004].

Таким образом, усиливая положительную мотивационную направленность личности на профессиональную деятельность и моделируя ее в ходе формирования двигательного потенциала студентов, можно добиться идентичности формируемых и требуемых для той или иной профессии черт характера и качеств личности, что подтверждается нашими исследованиями.

Целенаправленное использование специально подобранных видов двигательной деятельности (игра, учеба, труд, общение, соревнования) в составе профилированной системы физического воспитания студентов открывает широкие перспективы для формирования арсенала прикладных знаний, умений и навыков, черт характера, необходимых для становления и реализации высококвалифицированного специалиста отрасли.

Литература

1. Жидких В.П. Профессионально-прикладная физическая культура в системе подготовки специалистов-строителей / дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 [Сиб ГАФК]. – Омск, 2000. – 324 с.
2. Заиорский, В.М. Двигательные качества спортсменов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.04. М., 1968. – 38 с.
3. Ильин Е.П. Физическая культура как составная часть здорового образа жизни / Е.П. Ильин // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – С. 337-360.
4. Кабачков В.А. Профессиональная физическая культура в системе непрерывного образования молодежи: науч.-метод. пособие // В.А. Кабачков, С.А. Поливский, А.Э. Буров. – М.: Советский спорт, 2010. – 296 с.

5. Кахтанов К.Н. Педагогические основы производительного труда. – М.: Высшая школа, 1987. – 359 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 456 с.
7. Климов Е.А. Путь в профессионализм (Психологический журнал): учеб. пособие. – М.: Московский псих.-социальный ин-т: Флинт, 2003. – 320 с.
8. Коровин С.С. Теоретические и методологические основы профессиональной физической культуры учащейся молодежи / дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 [ВНИИФКиС]; – 1997. – 371 с.
9. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю.М. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.1. – 392 с.; Т. 2. – 320 с.
11. Лях В.И. Координационные способности школьников. – Минск, Полымя, 1989. – 126 с.
12. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб., 1996. – 174 с.
13. Петровский, А.В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности // Вопр. психологии, 1987. – № 1. – С. 15-26.
14. Рютина, Л.Н. Динамика физической подготовленности студентов железнодорожного вуза // Теория и практика физ. культуры. – 2006. – №11. – С. 50-52.
15. Санжаева Р.Д., Дондуков С.Ц. Психологическая безопасность и готовность личности к деятельности на железнодорожном транспорте: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. – 110 с.
16. Сокольская М.В. Личное здоровье профессионала: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – 303 с.
17. Сеченов И.М. Участие нервной системы в рабочих движениях // Избранные произведения. – Т. 1. – М., 1952. – 516 с..
18. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л., 1986. – 165 с.
19. Теория и методика физического воспитания: учебн. для ин-тов физ. культ. / под ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова. – М.: Физкультура и спорт, 1976. Ч. 1, 2. – 229, 238 с.
20. Тропина Л.К. Формирование профессионально значимых качеств инженеров путей сообщения в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 и 13.00.08. – Екатеринбург, 2004. – 21 с.
21. Царева Л.В. Формирование основ профессиональной физической культуры у студентов специальности «Мосты и транспортные тоннели»: монография. – Хабаровск: ДВГУПС, 2002. – 107 с.

Галимов Геннадий Яковлевич, доктор педагогических наук., чл.-корр. Российской академии естествознания, профессор кафедры «Теории физической культуры» Бурятского государственного университета (БГУ), г. Улан-Удэ. E-mail: 89027602726@mail.ru.

Galimov Gennady Yakovlevich, doctor of pedagogical sciences, correspondent member of the Russian Academy of Natural Science, professor, department of physical education theory, Buryat State University (BSU), Ulan-Ude.

Садовский В.А., канд. пед. наук, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт» Дальневосточного государственного университета путей сообщения (ДВГУПС), г. Хабаровск.

Sadovsky V.A., candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of physical education and sport, Far Eastern State University of Transport Routes (FESUTR), Khabarovsk.

IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922.767

© Е.Д. Громыко

ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена рассмотрению детерминант успешного профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот высших и средних специальных педагогических учебных заведений. Описаны критерии профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот, выделены этапы профессионального самоопределения личности. Намечены перспективы развития и оптимизации профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот – будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональное и личностное самоопределение, студенты-сироты, профессиональная предрасположенность, жизненная перспектива, этапы профессионального самоопределения личности.

E.D. Gromyko

DETERMINANTS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF- DETERMINATION OF ORPHAN STUDENTS – THE FUTURE TEACHERS

The article is devoted to the consideration the determinants of successful professional and personal self-determination of orphans students of higher and secondary special pedagogical educational institutions. The criteria of professional and personal self-determination of orphan students have been described, stages of personality's professional self-determination have been allocated. The prospects of development and optimization of professional and personal self-determination of orphan students – the future teachers have been outlined.

Keywords: professional and personal self-determination, orphan students, professional predisposition, vital prospect, stages of personality's professional self-determination.

Успешное личностное и профессиональное самоопределение позволяет молодым людям вступать в разнообразные отношения с окружающим миром и оставаться при этом самими собой, сохраняя индивидуальность, самоактуализируясь, достигая высокого уровня в профессиональной деятельности. В период студенчества происходит интенсивное формирование профессионального самоопределения, которое не сводится к профессиональному выбору, а выступает как содержательный процесс духовного развития личности, когда центром внутренней жизни является стремление к самопознанию, самосовершенствованию. Вслед за Я.В. Дидковской, мы рассматриваем профессиональное самоопределение студенческой молодежи как процесс ее интеграции в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личностном уровне через

ценностный выбор студентами вариантов профессионального развития [3].

Нерешенность экзистенциальных проблем, проблем, связанных с выбором, в том числе и профессиональным, смыслом жизни, ответственностью за свое решение, свободой определяет трудности становления и развития личности студентов-сирот. Студенты-сироты в большей степени, чем студенты, воспитывающиеся в семье, испытывают трудности в развитии и становлении личности. Процесс профессионального самоопределения детей-сирот имеет свои особенности, так как он не опирается на опыт профессионального становления родителей, не имеет широких и разнообразных связей (значимое ближайшее окружение), позволяющих человеку быть профессионально ориентированным.

Анализ работ Е.А. Климова [5], Н.С. Пряжниковой [8], Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой,

М.Ю. Уваровой [9] позволил нам выделить следующие этапы профессионального самоопределения личности:

1 этап – определяющий – предрасположенность к выбранной профессии (способности, склонности, интересы, способность соотносить свое настоящее, прошлое, будущее со своими целями, ценностными ориентациями и возможностями, сформированность адекватного «Образа Я», адекватные притязания, готовность к профессиональному самоопределению, осознанность профессионального выбора);

2 этап – активизирующий – процесс освоения профессии – активизация процессов самопознания, самооценивания и саморазвития, формирование в себе тех качеств, которые необходимы для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности, построение своей профессиональной и личной перспективы, жизненных планов (поиск смысла своего существования), профессиональная компетентность;

3 этап – реализующий – «Я в профессии» – формирование адекватного отношения к самому себе как к специалисту, стремление к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности, реализация профессиональной и личной перспективы, направленность в будущее с учетом прошлого и настоящего опыта; готовность к постоянному профессиональному росту; поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности.

Мы сделали акцент на первых двух уровнях профессионального самоопределения личности, полагая, что их успешная реализация будет способствовать формированию у студентов-сирот адекватного отношения к самому себе как к специалисту, стремлению к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности, реализации профессиональной и личной перспективы, так как временная перспектива личности и ее развитие является одним из важнейших факторов профессионального самоопределения личности [6].

Анализ представленных этапов профессионального самоопределения личности позволяет выделить следующие критерии профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот:

- степень предрасположенности к педагогической деятельности (обусловлено спецификой выборки);
- степень самоактуализации и самореализации;
- уровень самоуважения и самопринятия;

- связность событий прошлого, настоящего и будущего и их эмоциональная оценка;

- наличие профессиональных планов и путей их достижения.

В свою очередь, указанные критерии определяют уровни профессионального и личностного самоопределения – высокий (все критерии соответствуют высокому уровню развития), средний (возможны некоторые затруднения по одному или нескольким критериям) и низкий (выделенные критерии не выражены).

Отвечая на вопрос о детерминантах успешного профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот – будущих педагогов, посвящено данное исследование, участниками которого стали студенты (35 чел.) и студенты-сироты (35 чел.) ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», а также студенты (35 чел.) и студенты-сироты (35 чел.) ОГБОУ СПО «Иркутский региональный колледж педагогического образования». Общий объем выборки составил 140 чел., средний возраст испытуемых – 19 лет. Дифференциация групп была выполнена для того, чтобы на основе сопоставительного анализа показать общее в характеристиках профессионального и личностного самоопределения, присущее студентам и студентам-сиротам, тем самым прояснить роль психологической травмы, связанной с потерей родителей, в процессе профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот – будущих педагогов.

Для изучения детерминант успешного профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот – будущих педагогов использовался опросник для выявления профессиональной предрасположенности и методика Кроника-Головахи «Мой жизненный путь» для выявления представлений испытуемых о своем будущем (жизненные и профессиональные планы), количестве событий на протяжении всего жизненного пути и их эмоциональную оценку. Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивались применением надежных и апробированных в отечественной психологии психодиагностических методик, а также использованием методов математической статистики (компьютерная программа «SPSS for Windows» (Statistics 19), U-критерий Манна-Уитни, корреляционный метод Пирсона).

Анализ результатов исследования начнем с рассмотрения особенностей профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот, выделенных с помощью опросника для выявления профессиональной предрасположенности [7].

Если обратиться к анализу литературы по проблеме профессиональной предрасположенности к профессиям типа «человек – человек» и рассмотрению профессиограммы педагога (учителя), не делая акцент на его специализации, то можно сделать заключение, что о высоком уровне предрасположенности к педагогической деятельности свидетельствуют следующие показатели: прежде всего, это высокий уровень контактности, самоконтроля и внутренней дисциплины, высокий уровень оценки компетентности во времени, уровень самоактуализации личности и высокая степень разделения ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности, гибкость в реализации своих целей и ценностей, умение отдавать себе отчет в своих потребностях, продуманные и целенаправленные действия, высокий уровень самоуважения и самопринятия, положительное восприятие природы человека, а также целостное восприятие мира и людей, восприятие агрессии как неестественное проявление природы человека, высокий уровень стремления к приобретению знаний об окружающем мире и творческая направленность.

Дадим анализ значимых различий в показателях профессионального и личностного самоопределения студентов и студентов-сирот – будущих педагогов. Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что для студентов вуза характерен более высокий уровень оценки компетентности во времени ($U=990,5$ при $p=0,01$), высокий уровень поддержки самоактуализации в сравнении со студентами колледжа ($U=1013,5$ при $p=0,01$), более высокий уровень самоуважения ($U=977$ при $p=0,01$) и самопринятия ($U=973,5$ при $p=0,01$) и более высокий уровень контактности ($U=950$ при $p=0,001$) в сравнении с показателями студентов колледжа.

Сравнение показателей студентов-сирот вуза и колледжа указывает на тот факт, что уровень поддержки самоактуализации у студентов-сирот вуза достоверно выше, чем у студентов-сирот колледжа ($U=1083,5$ при $p=0,05$). Так же студентов-сирот вуза в сравнении со студентами-сиротами колледжа отличает большее разделение ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности ($U=1017,5$ при $p=0,05$), высокая гибкость в реализации своих ценностей ($U=1047,5$ при $p=0,05$), способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации ($U=1075,5$ при $p=0,05$), способность отдавать себе отчет в потребностях и чувствах ($U=1072,5$ при $p=0,05$). При этом студенты-сироты вуза проявляют меньшую способность к продуманным целенаправленным действиям, уровень спонтанности ($U=1075$ при $p=0,05$) ниже у сту-

дентов-сирот колледжа; студенты-сироты вуза в большей степени склонны принимать свою агрессию, гнев и раздражение как естественное проявление человеческой природы, нежели студенты-сироты колледжа ($U=1046,5$ при $p=0,05$). Внутренняя дисциплина и самоконтроль выше у студентов-сирот колледжа (14 %) в сравнении со студентами-сиротами вуза (только 3 %), такие показатели, на наш взгляд, могут быть обусловлены спецификой учебно-воспитательного процесса в колледже ($U=1425$ при $p=0,05$).

Сравнение показателей студентов вуза и студентов-сирот вуза показало, что студентов вуза отличают более высокие показатели по шкале компетентности во времени ($U=990,5$ при $p=0,01$), способность жить настоящим и ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего; высокая поддержка самоактуализации ($U=1013,5$ при $p=0,01$), высокий уровень самоуважения ($U=977$ при $p=0,01$), высокий уровень самопринятия ($U=973,5$ при $p=0,01$) и высокий уровень контактности ($U=950$ при $p=0,001$).

Студентов колледжа в сравнении со студентами-сиротами колледжа отличают такие особенности профессионального и личностного самоопределения как высокий уровень компетентности во времени ($U=1009,5$ при $p=0,01$), способность жить настоящим и ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего; высокая поддержка самоактуализации ($U=983,5$ при $p=0,01$), гибкость в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации ($U=979,5$ при $p=0,01$). При этом студенты колледжа проявляют меньшую способность к продуманным целенаправленным действиям, уровень спонтанности ниже у студентов-сирот колледжа ($U=1045,5$ при $p=0,05$). Высокий уровень самопринятия проявляется у студентов колледжа чаще в сравнении со студентами-сиротами колледжа ($U=980,5$ при $p=0,01$).

Объединение показателей по шкалам опросника позволяет нам выявить степень предрасположенности студентов и студентов-сирот средних специальных и высших учебных педагогических заведений к различным сферам человеческой деятельности, что наглядно представлено в таблице 1.

Данные таблицы позволяют говорить о том, что у студентов выделенных групп наблюдаются низкие показатели предрасположенности к педагогической деятельности, работе, связанной с общением и взаимодействием с людьми (высокие показатели по шкале «оценка гибкости поведения», шкале «оценка синергичности» и

«оценка контактности», а также низкие показатели по шкале «оценка сензитивности»). На наш взгляд, именно выраженные показатели профессиональной предрасположенности к педагогической деятельности могут выступать детерминантой успешного профессионального и личностного самоопределения, в том числе и студентов-сирот – будущих педагогов. Отметим, что наи-

большая предрасположенность к педагогической деятельности проявляется у студентов вуза и колледжа в сравнении со студентами сиротами вуза и колледжа, что также может указывать на низкий уровень профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот – будущих педагогов и затруднять процесс профессионального и личностного самоопределения.

Таблица 1

Распределение показателей предрасположенности студентов и студентов-сирот средних специальных и высших учебных педагогических заведений к различным сферам человеческой деятельности (в %)

Сферы человеческой деятельности	Студенты вуза	Студенты колледжа	Студенты-сироты вуза	Студенты-сироты колледжа
Руководитель в любой сфере; управление людьми	29,5	13,5	6,75	3,75
Творческие специальности	20	8,5	8,5	20
Личный индивидуальный труд	19	11,3	6,7	12,7
Труд в составе коллектива	23,7	32,3	35	40
Общественные должности, культурно-просветительская работа	27,5	17	10	4,5
Работа, связанная с общением и взаимодействием с людьми	15	12,3	7,5	8

Анализ методики Кроника-Головахи «Мой жизненный путь» [1] позволил нам выделить представления испытуемых о своем будущем (жизненные и профессиональные планы, вре-

менная перспектива), оценку событий жизненного пути, что наглядно представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение студентами и студентами-сиротами средних специальных и высших учебных педагогических заведений событий своего жизненного пути (средние значения)

	События									Всего
	Прошлое			Настоящее			Будущее			
	+	0	-	+	0	-	+	0	-	
Студенты Вуза	4,8	0,3	0,9	1,1	0,1	0,2	5,3	0,2	0,3	
Всего	6			1,4			5,8			13,2
Студенты колледжа	3,4	0,5	0,7	1,2	0,2	0,1	3,7	0,1	0,4	
Всего	4,6			1,5			4,2			10,3
Студенты-сироты Вуза	4,1	0,6	2,1	1,1	0,1	0,1	5,3	0,2	0,1	
Всего	6,8			1,3			5,6			13,7
Студенты-сироты колледжа	2,2	0,3	1,1	0,8	0,1	0,1	4,7	0,1	0,2	
Всего	3,6			1			5			9,6

Качественный и количественный анализ результатов методики «Мои жизненные планы» (как видно из таблицы 2) свидетельствует о том, что у студентов данной выборки низкая способность жить «настоящим», ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, видеть свою жизнь целостно. События настоящего на жизненном пути занимают меньшую часть, нежели события будущего и прошлого. При этом студенты вуза и студенты-сироты вуза (13,2 и 13,7) склонны к более детальному анализу своего жизненного пути, чем студенты колледжа и студенты-сироты колледжа (10,3 и 9,6). Достоверность и значимость таких различий подтверждается ($U=1064$ при $p=0,05$; $U=993,5$ при $p=0,01$). Студенты-сироты вуза по сравнению со студентами-сиротами колледжа относятся к своему прошлому более положительно и способны осознать его, при этом студенты-сироты вуза указывают большее количество событий в прошлом, чем студенты-сироты колледжа ($U=944,5$ при $p=0,001$). Более детальный анализ планов в будущем представлен у студентов вуза в сравнении со студентами колледжа ($U=1009,5$ при $p=0,01$). Тогда как студенты колледжа в сравнении со студентами-сиротами колледжа в большей степени осознают и рассматривают настоящее как необходимый и жизненно важный этап на их жизненном пути ($U=1082$ при $p=0,05$).

Четкое видение индивидом ближайшей и отдаленной перспективы является важнейшим моментом развития личности в период перехода от юности к взрослости, когда решаются главные проблемы жизнеустройства, происходит процесс профессионального самоопределения и становления личности. Что касается событий будущего, то для студентов колледжа в сравнении со студентами вуза характерно отсутствие видения жизненной перспективы, тогда как у студентов вуза появляется видение перспективы на всем жизненном пути ($U=940,5$ при $p=0,001$). Отсутствие видения своей жизненной и временной перспективы свойственно и студентам колледжа, тогда как студенты-сироты колледжа видят все свои значимые события на протяжении более десяти лет, для них характерно видение отдаленной перспективы ($U=1536,5$ при $p=0,001$).

Отметим, что только студенты вуза считают, что общество не может повлиять на процесс их профессионального и личностного самоопределения. Тогда как студенты колледжа, студенты-сироты вуза и студенты-сироты колледжа указывают на тот факт, что все события, происходящие на их жизненном и профессиональном пути, будут зависеть от общества ($U=1505$ при

$p=0,01$; $U=1435$ при $p=0,05$). При этом, чем большую зависимость от общества ощущают студенты, тем в меньшей степени они стремятся к самоактуализации ($r=-0,177$ на уровне значимости $0,05$), тем ниже уровень их самоуважения ($r=-0,238$ на уровне значимости $0,01$) и тем в меньшей степени студенты способны принимать свою агрессию, гнев и раздражение как неестественное проявление человеческой природы ($r=-0,213$ на уровне значимости $0,05$).

Анализ результатов исследовательской работы позволяет сделать вывод о том, что студентов вуза и колледжа в сравнении со студентами-сиротами вуза и колледжа отличают более высокие показатели компетентности во времени, самоактуализации личности, ее поддержки, способность проявлять гибкость в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации, способность к продуманным, целенаправленным действиям, адекватное принятие себя с учетом оценки своих достоинств и недостатков, восприятие природы человека в целом положительно, принятие агрессии и гнева человека как неестественное проявление человеческой природы, предрасположенность к педагогической деятельности. Такие показатели позволяют говорить о достаточно высоком уровне профессионального и личностного самоопределения студентов вуза и колледжа и могут выступать детерминантами успешного профессионального личностного самоопределения.

Неспособность к целостному восприятию мира и людей у студентов-сирот вуза и колледжа, неспособность к быстрому установлению глубоких контактов с людьми, отсутствие восприятия целостности жизни (события настоящего, прошлого и будущего не связаны друг с другом), низкая способность жить «настоящим», низкий уровень предрасположенности к педагогической деятельности, наоборот, позволяют говорить о низком уровне профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот вуза и колледжа. Такие показатели, в первую очередь, обоснованы негативным жизненным опытом студентов-сирот, психологической травмой, вызванной потерей родителей, социальной ситуацией развития студентов-сирот (воспитание в приемной семье, детском доме), а также и тем, что студенты-сироты при выборе профессии и учебного заведения не опираются на опыт профессионального становления родителей, не имеют широких и разнообразных связей (значимое ближайшее окружение), позволяющих человеку быть профессионально ориентированным.

В связи с этим, рассматривая перспективу исследований по данной проблеме, можно предположить, что особое внимание должно быть направлено на развитие у студентов-сирот позиции активного субъекта жизнедеятельности; переосмысление студентами своего социального опыта, развитие у них социально значимых жизненных ценностей, опыта социально-позитивного поведения, формирование реального позитивного образа личного и профессионального будущего; создание условий для самореализации.

Литература

1. Баранова В.В., Зеленова И.Е. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 5-20.
2. Геращенко Л.В. Социально-педагогические условия ресоциализации дезадаптированных студентов сирот в условиях среднего профес-

- сионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2003.
3. Дидковская Я.В. Динамика профессионального самоопределения студентов // Социс. – 2001. – №7. – С. 132-135.
 4. Дубровина И.В., Минкова Э.А., Бардышевская М.К. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М.: ТОО «Симе», 1995.
 5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д., 1996.
 6. Леснянская Ж.А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2008.
 7. Пакет психодиагностических методик // сост. А.Г. Асеев, Иркутск. – 1991. – С. 145-163.
 8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.
 9. Уварова М.Ю. Структура и оптимизация профессионального самоопределения студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2007.

Громыко Елена Дмитриевна – аспирант кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск). e-mail:pion04@mail.ru

Gromyko Elena Dmitrievna – postgraduate student, department of general and pedagogical psychology, East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk). e-mail:pion04@mail.ru

УДК 159.922.27

© **Е.Е. Ли**

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАНИЕ»

Основной идеей статьи является изучение проблемы воспитания. Описываются различные подходы к определению понятия «воспитание». В заключении автор делает вывод, что воспитание следует изучать как социально-психологическую систему.

Ключевые слова: воспитание, социально-психологическая система, процесс воспитания.

Е.Е. Li

TO THE ISSUE OF THE PROBLEM OF DEFINITION THE CONCEPT "EDUCATION"

The basic idea of this article is to study the problem of education. The various approaches to the definition of the concept of education are described. In conclusion the author concludes that education should be studied as a social psychological system.

Keywords: education, social psychological system, education process.

Социально-психологические особенности современного общества предъявляют человеку все более и более жесткие требования. Так, динамика и содержание происходящих изменений требуют от личности проявлять такие качества, как: адаптивность, стрессоустойчивость, целеустремленность и т.д. Во многом определяющим фактором при их формировании является специфика социальной ситуации развития личности

на ранних этапах жизнедеятельности, а именно – внутрисемейные отношения.

Семья является основным социальным институтом, закладывающим основу для дальнейшего развития ребенка. Ключевым моментом в этом процессе являются детско-родительские отношения, а это есть воспитание подрастающего поколения. Данный вопрос, вероятно, никогда не утратит своей актуальности. В то же вре

мя смена культурно-исторических эпох непременно приводит и к необходимости изменения стратегии воспитания детей, что зачастую является большой сложностью для родителей.

Вместе с тем в науке воспитание является одним из наиболее дискутируемых предметов изучения. Интерес к нему проявляли такие философы и ученые, как: Демокрит, Аристотель, Платон, Декарт, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт, И.А. Зимняя и многие другие. Однако многие вопросы до сих пор остались не раскрытыми. Среди них и столь важная проблема как определение понятия «воспитание».

В различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных установок и актуальных задач. При этом оно чаще заботилось о своей стабильности, чем о развитии личности. Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано и с тем, какой аспект данного явления является для исследования наиболее значимым.

Одними из первых данным вопросом заинтересовались философы Древней Греции. В различных работах так или иначе отчетливо прослеживалась тема взаимосвязи воспитания и общества. Так, Демокрит (460 до н.э. – 380 до н.э.), определяя движущей силой человечества материальные потребности, говорил о важности формирования внутренних убеждений человека, обеспечивающих нравственное поведение. При этом основная роль при формировании данных убеждений отводилась именно воспитанию. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что одна из важнейших задач воспитания, с точки зрения Демокрита, – формирование у человека убеждений, соответствующих нормам общества.

В отличие от Демокрита, Платон (428 до н.э. – 348 до н.э.) акцентировал внимание на изучении социальной природы данного явления. Он говорил о том, что основная цель воспитания – формирование у подрастающего поколения убеждений, способствующих сохранению того или иного государства. В связи с этим он утверждал, что детей необходимо воспитывать с самых малых лет не в семье, а в государственных учреждениях. Там ребенка приучат к поведению «по образцам» и к выполнению ограниченной социальной роли. Таким образом, Платон рассматривал процесс воспитания лишь как функцию государства, которую оно должно выполнять для обеспечения собственного существования.

Более глубокую систему взглядов о природе и роли воспитания в обществе создал Аристотель (384 до н.э. – 322 до н.э.), который вслед за

Платоном сформулировал положение о том, что одной из функций воспитания является стабилизация имеющегося государственного строя. Но, в отличие от Платона, Аристотель не считал сохранение государства ни единственной, ни даже главной функцией воспитания. Основная цель воспитания, по мнению Аристотеля, – гармоническое развитие личности; в развитии «высших сторон души»: разумной, нравственной и волевой. Аристотель особо отмечал, что в человеке от природы заложены лишь определенные задатки наших качеств и способностей, а развиваются они под воздействием воспитания.

Таким образом, можно говорить о том, что представители философии Древней Греции были одними из первых, кто обратил свое внимание на проблему воспитания. Однако, как мы видим, даже на первых этапах ее изучения возникли методологические противоречия, не позволяющие говорить о единстве мнений и не дающие ответов на целый ряд возникающих вопросов. Так, открытым остался вопрос, чем же является воспитание по своей природе, а именно: необходимо ли его рассматривать как некий процесс, функцию государства или же это есть некое воздействие, оказываемое старшим поколением на младшее?

В свою очередь, если рассматривать воспитание как функцию государственных институтов, то любой государственный институт, выполняющий функцию воспитания должен предложить некую технологию воспитания, определенные принципы, орудия и условия для воспитания человека. Такой вывод мы можем сделать, исходя из анализа понятия «функция», предложенного Р.С. Немовым, который понимал под ним «...роль, назначение того или иного психологического образования: процесса, свойства или состояния в жизни человека» [6, с. 286]. Однако в философии данный аспект исследователями не затрагивается вовсе. В связи с чем определение «воспитание» как некая функция государственных институтов, на наш взгляд, является неполным. По нашему мнению, более правомерным было бы говорить о функции самого воспитания как некоего социально-психологического явления, нежели рассматривать самовоспитание как некую функцию.

В то же время недостаточное раскрытие определения понятия «воспитание» как воздействие старшего поколения на младшее, поскольку воздействие представляет собой некую деятельность, соответственно, обладает всеми основными характеристиками данного явления, которые были описаны в теории деятельности, а именно: потребностями, мотивами, целями, дей-

ствиями, операциями и задачами. При этом в рамках аристотелевского подхода, к сожалению, вычленив данные элементы, с помощью которых можно описать воспитание именно как воздействие, не представляется возможным. Сам исследователь говорил только о цели воспитания, под которой он подразумевал гармоническое развитие личности; развитие «высших сторон души»: разумной, нравственной и волевой. Однако остальные компоненты деятельности так и остались нераскрытыми.

Неоднозначным является и подход, предлагающий рассматривать воспитание как процесс формирования у подрастающего поколения убеждений, способствующих сохранению того или иного государства. Так, при попытке выделить некие стадии или этапы данного процесса мы сталкиваемся с рядом трудностей, связанных с отсутствием четких границ этих периодов и признаков их реализации (прохождения). Несмотря на указанные трудности, стоит отметить, что рассмотрение воспитания как некоего процесса является наиболее распространенным подходом, который развивается и в рамках других наук: педагогики, педагогической психологии и т.д. Однако и там данная проблема не нашла своего разрешения.

Таким образом, в рамках философии при изучении проблемы воспитания основной акцент делается на зависимость системы воспитания от характера государственного строя, на роль и значение воспитания в стабилизации и сохранении этого строя, на необходимость воспитания единства личных и общественных интересов у молодого поколения. В то же время представители философии Древней Греции, анализируя проблему воспитания, в основном рассматривают его с функциональной стороны и при этом они в принципе не дают четкого определения воспитанию как таковому. Все это обуславливает невозможность изучения воспитания собственно экспериментальным путем.

Кроме философии, изучением проблемы воспитания занимались и социологи. В рамках данной науки было создано отдельное направление, получившее название «социологии воспитания», начало развития которой положил Э. Дюргейм. Предметом изучения данного направления является воспитание, рассматриваемое как общественный процесс. При этом на передний план выходит проблема роли социальных институтов, а также роли макро- и микросреды в данном процессе. Изучая вопросы последовательного прохождения этапов социализации человека, включения его в систему общественных отношений в разные этапы его жизни, особое внима-

ние «социология воспитания» уделяет вопросу формирования автономности и суверенности личности. Также исследуются факторы, наиболее глубоко воздействующие на этот процесс, социальные механизмы взаимодействия личности с социальной средой, а также степень и возможности влияния самой личности на ее социальное окружение. Необходимо сказать и о том, что в социологической науке воспитание рассматривается как часть процесса социализации. Так, согласно социологической энциклопедии, воспитание – это часть процесса социализации, протекающая под определенным педагогическим контролем [7]. В этом случае роль педагога сводится к осуществлению целенаправленной деятельности, призванной сформировать у воспитуемых определенную систему качеств, взглядов и убеждений.

Как отмечает А.А. Козлов, ссылаясь на педагогическую энциклопедию, воспитание в широком смысле – это функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с целями и интересами тех или иных классов, социальных групп. В узком смысле А.А. Козлов определяет воспитание как «...процесс сознательного, целенаправленного и систематического формирования личности, осуществляемый в рамках социальных институтов с целью подготовки этой личности к выполнению определенных социальных функций и ролей, жизнедеятельности в различных сферах социальной практики и на разных ролях, различных ролевых композициях» [4]. В этом определении, на наш взгляд, не совсем понятно, о каких конкретно социальных институтах идет речь: семья, школа, университет, референтная группа и т.д. Так, если подразумеваются все возможные социальные институты, то тогда воспитание по своей сути будет приравниваться к процессу социализации, что, по нашему мнению, не совсем корректно. В то же время обращает на себя внимание и то, что при таком подходе к рассмотрению воспитания постулируется активность только одного из субъектов данной системы, а именно – самого воспитателя. Сам же воспитуемый предстает как некое пассивное образование, скорее представляющее не субъект воспитания, а объект, лишенный личностного содержания. Данная проблема становится особенно очевидной, когда речь идет о самовоспитании человека, и источником воспитательных мер является сама личность. Развитие личности происходит посредством выполняемой ею предметной деятельности. При этом наиболее

важным моментом является активная позиция самой личности: именно благодаря активности самого субъекта происходит развитие личности человека как качественно нового психического новообразования (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и т.д.).

Как видно из вышесказанного, представление социологов о воспитании мало чем отличается от философов. Иными словами, социология рассматривает воспитание как некий социальный институт, обеспечивающий устойчивость и целостность социальной системы, а также ее выживание и саморазвитие, наиболее отчетливо выраженный в его социальных функциях. Основным отличием является указание в рамках социологического подхода роли педагога в данном процессе. При этом непонятным остается вопрос – кто является данным педагогом: идет ли речь о конкретной личности либо об обществе в целом?

Кроме того, представители социологии анализируют воспитание в основном с позиции общества, говоря о том, что воспитание является социальным институтом. При этом ими не учитывается роль самого субъекта воспитания, на которого оказывается воздействие, что, по нашему мнению, не позволяет сформировать полную картину того, чем же является воспитание как некое социально-психологическое явление. В свою очередь, на наш взгляд, давая определение понятию «воспитание», необходимо отразить не только роль педагога как одного из участников данного процесса, но и самого воспитываемого. Последний в этом случае должен быть изучен как активный элемент системы воспитания в целом, которым он и является.

Большой вклад в изучение проблемы воспитания внесли представители педагогической науки. Однако первые работы в этой области носили скорее философско-педагогический характер. Родоначалники отечественной педагогики говорили о содержании и сущности воспитания, но не давали четкого научного определения данному понятию. Так, А.В. Сухомлинский, основатель гуманистической концепции воспитания, говорил о том, что воспитывать детей необходимо только положительной оценкой. Он разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой», в противовес авторитарному стилю воспитания. При этом под воспитанием он понимал «единство духовной жизни воспитателя и воспитанника», что отражает его философские взгляды, но не может быть научным определением.

В свою очередь, К.Д. Ушинский, вклад которого в отечественную и мировую педагогику

также чрезвычайно велик, в самом широком смысле определяет воспитание как помощь в развитии какого-либо организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной. Разделяя все организмы на единичные и общественные, К.Д. Ушинский сравнивает человека с неким органом в организме общества, следовательно, отсюда и вытекает его идея народности воспитания. Система воспитания в каждой стране, подчеркивал он, связана с условиями исторического развития народа, с его нуждами и потребностями. «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа», – писал Ушинский К.Д. [6].

Представители современной педагогики в значительной степени отошли от философских размышлений в сторону научной конкретизации столь сложного явления как воспитание. В частности, И.П. Подласый, называя воспитание свойством и потребностью организма, предлагает рассматривать его как процесс приспособления к окружающей среде. Он говорит о том, что человек не может оставаться просто биологическим существом, потому что обязательно воспитывает себя, приспособляясь к жизни. При этом данный автор дает отдельно и определение воспитательному процессу, понимая под ним движение воспитания к своей цели. В данном подходе, на наш взгляд, существует некая неточность в самих определениях, которые не позволяют с ним согласиться. Так, процессом приспособления человека к окружающей среде скорее является адаптация, нежели воспитание. В то же время в психологической литературе описано достаточно большое количество случаев, когда ребенок, который воспитывался животными вне социального окружения, в итоге не имел никаких характеристик воспитанного человека. В связи с этим, на наш взгляд, правомерно будет говорить о том, что в процессе адаптации к окружающей действительности человек не всегда будет самовоспитываться.

Согласно другому определению, воспитание – это процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина). В определении, на наш взгляд, остается непонятным, чем является вос-

питание: процессом или результатом данного процесса. Так, результатом процесса воспитания может являться, по нашему мнению, скорее воспитанность как некая характеристика личности, нежели само воспитание. В то же время, если это процесс, тогда возникает вопрос о том, какие этапы в нем можно выделить; чем характеризуется его динамика и т.д. В свою очередь, мы считаем, что более правильно будет говорить о процессе относительно отдельных воспитательных актов. Так, процессом может являться воспитание такой черты личности, как уважение к старшим. В этом случае условно можно выделить три стадии воспитания данного акта. Первая стадии будет характеризоваться тем, что ребенок будет получать от воспитателя информацию о том, как нужно себя вести при общении со взрослыми. В рамках второй стадии происходит интериоризация полученной информации и переход ее во внутренний регулятор поведения. И, соответственно, уже на третьей стадии будет происходить реализация усвоенных социальных норм на поведенческом уровне. В свою очередь, представители педагогической науки, которые рассматривают воспитание как процесс, никакие стадии не выделяют вовсе.

Вслед за данными авторами в современной теории воспитания можно выделить два подхода к определению понятия воспитания: объектный и субъектный. Объектный подход: ребенок рассматривается как объект педагогического процесса. В этом случае главной направляющей силой развития и формирования ребенка является внешнее воздействие. Многие исследователи видят главный смысл воспитания в целенаправленном управлении развитием личности (М. Монтессори, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова), в целенаправленном воздействии на сознание и поведение ребенка (Ю.К. Бабанский), в целенаправленном создании условий для развития личности (А.В. Мудрик).

Субъектный подход ориентирует свой взгляд на ребенка как субъекта воспитания. Он предполагает признание ребенка главной, высшей ценностью в педагогическом процессе, осознание и признание его права на самоопределение, признание приоритетности субъект-субъектных отношений в области образования и воспитания. Гуманистическая парадигма воспитания, где ребенок рассматривается как субъект развития и воспитания, берет свое начало в философских трудах Б. Спинозы, Р. Декарта, И. Канта и других ученых, которые пропагандировали новый взгляд на человека как на субъекта жизни, истории и культуры.

Данный подход получил наибольшее распространение в рамках педагогической психологии, представители которой рассматривают воспитание как практико-преобразующую деятельность, направленную на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого (А.А. Реан, Н.В. Бордовская). В этом определении обращает на себя внимание, как нам кажется, неточность некоторых понятий. Так, не совсем понятно, что именно подразумевается под «практико-преобразующей деятельностью». В свою очередь, любая ведущая деятельность (игра, учеба, профессиональная деятельность и т.д.) будет оказывать влияние на психическое состояние, мировоззрение и сознание человека.

А. Адлер предлагает рассматривать воспитание как процесс подготовки человека к жизни в социуме. Воспитание, по мнению ученого, представляет собой попытку вырастить и направить личность. А. Адлер вводит понятие «социальное воспитание», под которым подразумевает привитие ребенку необходимых навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие с социумом. Воспитание должно согласовываться с дальнейшей жизнью человека, с реальностью, с которой ему предстоит столкнуться. При этом главная цель процесса воспитания, по мнению А. Адлера, состоит в социальной адаптации ребенка [1].

Как мы видим, наибольшее распространение в психолого-педагогической литературе получило определение понятия воспитания как некоего целенаправленного процесса. По сути дела, это является на сегодняшний день основной линией развития данной проблематики. Однако при этом возникает ряд вопросов. Во-первых, о возможности достижения конечной цели воспитания, за какой бы то ни было промежуток времени, поскольку ее достижение будет означать остановку процесса воспитания как такового, а, соответственно, и процесса развития личности в целом. Исходя из этого предположения, на наш взгляд, говоря о целенаправленности процесса воспитания, скорее можно предположить последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Во-вторых, кем ставится, кем определяется цель? Предполагается, что воспитание возникло вследствие необходимости формирования того или иного типа личности, что, в свою очередь, способствовало бы сохранению и развитию всего общества в целом в рамках той или иной исторической эпохи (другими словами, речь идет о некоем социальном заказе). Этот заказ отражается в нормативно-

правовых документах государства, программах и планах работы различных министерств и ведомств, обращениях и резолюциях различных конференций и собраний. Так, в рамках любого государственного образовательного учреждения существует такое направление как «воспитательная работа». При этом концепция воспитания предлагается Министерством образования и социального развития РФ в виде определенных воспитательных программ, которые должны быть реализованы в рамках учебного учреждения. В этих документах формулируются требования государства и общества к социальному стандарту гражданина, определяются основополагающие для данного периода развития страны нормативы, ценности, идеалы и т.д. В то же время, если говорить о концепции воспитания в рамках одной семьи, то здесь также наблюдается влияние общества. Ярким примером служит концепция коммунистического воспитания в эпоху СССР. Все это делает проблему воспитания особенно актуальной в эпоху социальной нестабильности, которой характеризуется современное общество. В настоящий момент достаточно сложно выделить какие-то единые четкие ориентиры для процесса воспитания. В итоге это приводит к тому, что каждая семья вынуждена воспитывать своих детей, опираясь лишь на собственные представления о целях воспитания. Все это приводит к тому, что процесс воспитания в современном обществе становится более ориентированным на доведение воспитанника до некоего, якобы известного воспитателям «общественного идеала», нежели на сам процесс становления и развития личности.

Кроме того, «процесс» (от лат. «processus» – продвижение) – это последовательная смена конкретных периодов, в рамках которых происходят количественные и качественные изменения. В свою очередь, это предполагает наличие неких показателей, свидетельствующих об окончании одного периода и начале следующего. В качестве примера подобных показателей можно рассматривать нормативные кризисы, выделяемые в процессе взросления человека. Однако в рамках подхода, рассматривающего воспитание как процесс, подобные показатели не выделяются.

В то же время, как отмечают И.А. Липский и Л.Е. Никитина, описание процесса – это описание объекта в нескольких сменяющих друг друга состояниях. Другими словами, невозможно выявить структуру процесса воспитания, не рассмотрев само воспитание как целостное и сложное явление.

Выделенные противоречия находят свое разрешение при рассмотрении воспитания как некой системы со всеми характеристиками. В рамках данного подхода существует значительно меньше работ. При этом авторы чаще всего ограничиваются лишь определением понятия «воспитание» как системы, не раскрывая существенных особенностей этого явления. Так, те же Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина в своей работе приводят определение, к сожалению, без указания источника, понятия «воспитание» как целенаправленной, управляемой и открытой системы взаимодействия детей и взрослых, направленной на развитие и саморазвитие человека в определенных культурных и социально-экономических условиях.

Идея рассмотрения воспитания как системы прослеживается и в трудах Л.С. Выготского, который рассматривал воспитание как «планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма» [3, с. 59]. На наш взгляд, можно говорить о том, что в большей степени Л.С. Выготский анализировал воспитание именно как некую систему, выделив в ней ее структурные компоненты: 1) активный воспитатель; 2) активный воспитуемый; 3) активные отношения, складываемые между ними; 4) среда, в которой растет индивид. В данном случае особое внимание обращает на себя понятие «активный воспитуемый». Так, Л.С. Выготский утверждал, что неправомерно рассматривать ребенка просто как некий объект воспитательного процесса. Ученый говорил о том, что ребенок воспитывается только благодаря своей личной активности, что в значительной степени противоречит пониманию воспитания в современной психолого-педагогической науке, особенно в ее практическом плане.

Подобной точки зрения придерживаются и представители гуманистической психологии, которые в центр своего исследования поставили целостную личность, стремящуюся к самоактуализации, открытую для восприятия нового опыта, способную на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической психологией главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в педагогике. Сторонники этого подхода видят свою задачу в том, чтобы способствовать становлению и совершенствованию личности. По их мнению, педагогическое воздействие должно уступить место взаимодействию. В свою очередь, это неизбежно требует

учета в системе воспитания индивидуально-психологических особенностей ребенка, а также его потребностей, мотивов и целей. Однако в реальности воспитатель, как правило, исходит только из своих собственных интересов, продиктованных социумом. Л.С. Выготский, в свою очередь, видел роль воспитателя в создании неких условий, при которых ребенок получает возможность самовоспитываться. С психологической точки зрения, воспитатель выступает организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролем ее взаимодействия с воспитанником. Это, в свою очередь, позволяет дифференцировать понятие воспитания от понятия социализация, под которым понимается процесс «вхождения» человека в общество.

В основу же самого процесса воспитания исследователь положил принцип формирования реакций с ее тремя компонентами: восприятие его переработка и ответное действие. Л.С. Выготский утверждал, что знание, не проведенное через личный опыт, не является знанием как таковым. Вследствие этого ребенок должен учиться не только воспринимать, но и реагировать. Таким образом, можно говорить о том, что «воспитывать – значит, прежде всего, устанавливать новые реакции, вырабатывать новые формы поведения» [3, 60]. Подобную мысль высказывал в 80-х гг. XIX в. У. Джемс, который определял понятие воспитание как «организация приобретенных привычек поведения и склонностей для действия» и сводил его «к организации в человеке таких средств и сил для действия, которые дадут ему возможность приспособиться к окружающей социальной и физической среде». В практическом плане У. Джемс предлагал конкретные рекомендации по формированию полезных привычек, которые как результат воспитания, и призваны составить достоинство зрелой личности.

Идея рассмотрения воспитания как процесса формирования «правильных» реакций получила широкое распространение в рамках бихевиористского направления в трудах Дж. Уотсона и его последователей, который отрицал любые природные предпосылки становления личности, сведя тем самым процесс воспитания к поощрению одних реакций и подавлению других.

Неправомерность данного подхода была широко продемонстрирована отечественными психологами. Так, Л.С. Выготский, выделяя биологический и социальный факторы воспитания, указывал на то, что биологический фактор определяет собой тот базис, тот фундамент, ту основу врожденных реакций, из пределов которой

организм не в состоянии выйти и над которой настраивается система приобретенных реакций. Последняя, в свою очередь, детерминируется структурой среды, в которой растет и развивается организм.

Таким образом, проанализировав различные подходы к определению понятия воспитания, в нашей работе мы будем рассматривать его как социально-психологическое явление, представляющее собой систему искусственно созданных социально-психологических условий, способствующих формированию и развитию новых форм поведения, которые обеспечивают адаптацию личности к изменяющимся условиям окружающей среды.

При этом ключевым понятием в данном определении мы считаем «искусственно созданные социально-психологические условия», т.к. воспитание возможно только в специально организованных условиях, позволяющих ребенку усваивать новый опыт, что отмечали такие авторы, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Дж. Локк, Дж. Уотсон и др.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
2. Большой Энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова [Интернет ресурс] / <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/246322> – доступен 15.08.2011; прямая ссылка.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель-Хранитель, 2008.
4. Козлов А.А. О патриотическом и гражданском воспитании. [Интернет-ресурс] http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2323 – доступен 15.09.2011; без регистрации.
5. Липский И.А., Никитина Л.Е. Полифункциональная структура воспитательного процесса в системе образования [Интернет ресурс] / pi.sfedu.ru/rspu/structure/social_department/qa/polyfunc.doc.
6. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. [Текст] – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – Ч. 2.
7. Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов [и др.], 2003 г. [Интернет ресурс] <http://www.encyclopedia.ru/cat/online/detail/38901/> – доступен 15.09.2011; прямая ссылка.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Интернет ресурс] / www.i-u.ru/biblio – доступен 15.09.2011; без регистрации.

Ли Евгений Енханович – аспирант Иркутского государственного университета. E-mail: zh_l@mail.ru
Li Evgeny Enkhanovich – postgraduate student, Irkutsk State University. E-mail: zh_l@mail.ru

УДК 37.034

© Ж.Б. Балданова, Р.Д. Санжаева

БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Авторы раскрывают сущность, базовые компоненты, критерии и уровни нравственной культуры младших школьников как интегрированного личностного образования. Рассматривается воспитательная функция семьи в формировании нравственной культуры детей.

Ключевые слова: нравственная культура, базовые компоненты, критерии, уровни, младшие школьники.

Zh.B. Baldanova, R.D. Sanzhaeva

THE BASIC COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF MORAL CULTURE OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The authors reveal the essence, basic components, criteria and levels of moral culture of junior schoolchildren as integrated formation of personality. The educational function of a family in the moral culture formation of children is considered in the article.

Keywords: moral culture, basic components, criteria, levels, junior schoolchildren.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркивает исключительную роль нравственного воспитания учащихся [3].

В этой связи актуальной представляется концепция возрождения человека культуры и нравственности [5], содержательные базовые компоненты которой включают:

- интериализацию универсальных общечеловеческих ценностей, сохранение совокупного духовного опыта человечества: диалог между различными культурами и народами; уважение к человеческой жизни;

- овладение детьми основными сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми; забота о здоровье и жилье; охрана природы и среды обитания; общение с родителями и друзьями; совместные экскурсии и путешествия; оказание помощи младшим и старшим;

- освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры;

- формирование опыта гражданского поведения: участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, противодействие аморальным явлениям;

- накопление опыта эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения: организация детьми актов милосердия, проявление заботы о близких, уважение прав и достоинства других людей;

- овладение детьми ситуациями реальной ответственности, самостоятельности: принятие решений, свободный выбор поступков и ответственность за них, овладение способами самовоспитания и совершенствования.

Нравственная культура личности – это показатель степени восприятия индивидом нравственного сознания и культуры общества. О глубине и органичности усвоения требований нравственности свидетельствуют поступки человека. Нравственная культура личности формируется под воздействием разнообразных факторов: жизненного опыта человечества и самовоспитания, этического просвещения.

Нравственная культура, по определению Л.В. Чепиковой, представляет собой интегрированное личностное образование, выражающееся в совокупности нравственных достижений ребенка, владеющего на личностно-смысловом уровне нравственными компетенциями [7].

Нравственные компетенции включают способность проявлять мотивационно-ценностные и морально-нравственные отношения, расши-

рять нравственный опыт, умение осуществлять принятие морального выбора в различных жизненных ситуациях, способность адекватно оценить свои действия и их результаты.

Нравственные императивы сформулированы как объективные и личные моральные требования. Объективный смысл раскрывает черты желаемого для всех членов общества, нравственно оправданного отношения человека к своей собственной и к внешней природе. Личные моральные требования показывают направление нравственного совершенствования, способствуют формированию правильной реакции на отклонения от желаемого идеала общества и личности. Исходя из этих представлений, А.В. Разин предлагает четыре группы нравственных императивов [6]:

1. Безусловная ценность жизни каждого человека, недопустимость ситуации, когда героизм одних покрывает ошибки или служит корыстными целям других.

2. Гарантии основных прав человека, обеспечение справедливости на основе идеи равных возможностей для каждого, стремление каждого к справедливости и поддержание чувства симпатии к тем, кто справедлив.

3. Уважение всех форм жизни, сострадание к различным формам жизни.

4. Предпочтение активности перед пассивностью, самореализация на основе общественных ценностей.

Критериями проявления основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста являются [1]:

– степень развития нравственного сознания и нравственных компетенций;

– проявление нравственных чувств и гуманных отношений;

– реализация нравственного поведения;

– степень развития рефлексии.

Процесс формирования нравственной культуры рассматривается как результат духовного развития личности и характеризуется уровнем усвоения моральных ценностей, участием человека в их создании. Нравственная культура проявляется в способности личности осознанно выполнять требования моральных норм, демонстрировать поведение, соответствующее личным убеждениям и общественным интересам. Нравственная культура – это качественная характеристика морального развития и моральной зрелости личности.

О нравственной культуре человека можно говорить только тогда, когда он нравственно ведет себя в силу внутреннего побуждения, когда в качестве контроля выступают его собственные

взгляды и убеждения. Выработка таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения и составляют сущность нравственного воспитания.

Выделяют три уровня нравственной культуры [2]:

I. Культура нравственного сознания, выражающаяся в знании моральных требований общества, способности человека сознательно обосновать цели и средства деятельности.

II. Культура нравственных чувств, обеспечивающая внутреннее принятие моральных целей и средств, внутреннюю готовность их реализации.

III. Культура поведения, посредством которой реализуются поставленные и принятые нравственные цели, и превращаются в активную жизненную позицию.

В зависимости от зрелости этих специфических компонентов существует несколько уровней индивидуальной нравственной культуры [4]:

- низкий уровень нравственной культуры, когда человек не обладает элементарными моральными знаниями и часто нарушает общепринятые нравственные нормы;

- «мозаичная культура», когда отрывистые моральные знания соседствуют с нравственными поступками, совершенными под воздействием общественного мнения, традиций в семье и т.д.;

- рациональный тип нравственной культуры, характеризующийся чисто вербальным усвоением моральных норм без внутренней убежденности в их правомерности и необходимости;

- эмоционально-экспрессивная культура, когда человек приобретает обостренное нравственное чувство добра и зла, справедливого и несправедливого, но ему не хватает знаний и чаще всего воли для их материализации;

- высокая зрелость нравственной культуры, когда глубокие и научно-обоснованные знания находятся в единстве с богатством чувств и практическим действием.

В формировании нравственной культуры детей значима воспитательная функция семьи. Влияние семьи – особое, оно начинается с первых шагов ребенка. А поэтому уровень нравственной культуры родителей, их убеждения, жизненные планы и цели, опыт социального общения, семейные традиции и нормы поведения, словом, вся атмосфера семьи имеет решающее значение в воспитании ребенка.

Семья является важнейшим фактором, влияющим на формирование личности. Именно в семье дети просто и естественно приобщаются к жизни. В семье закладываются основы пони-

мания ребенком мира, с первых лет он усваивает моральные ценности, социальные нормы, культурные традиции.

Семья создает благоприятный эмоционально-психологический климат, который невоспроизводим в каких-либо иных обстоятельствах, т.к. основан на неповторимой близости воспитателей и воспитанников. Особенно важно эмоциональное общение детей младшего возраста с матерью. Это общение удовлетворяет крайне выраженную потребность ребенка в положительных эмоциях, которые служат для него стимулятором духовного развития.

Наличие положительных эмоций специалисты считают залогом будущей нравственности человека [2]. Недостаток эмоционального общения в детстве невосполним. Равнодушное, холодное отношение нарушает психическое развитие, является причиной его задержки. В условиях семейного эмоционального климата ребенок получает опыт любви, доверия, ощущение безопасности, защищенности, возможность делиться переживаниями, получать помощь.

Семья направляет общение детей, все более расширяя их контакты с родственниками, соседями, сверстниками, корректируя частоту и характер общения ребенка.

В семье формируется отношение ребенка к нравственным ценностям общества. Как правило, культура поведения закладывается в семье, а школа лишь помогает воспитательной функцией закрепить культуру общения, внимательного отношения к людям, правила поведения в общественных местах, в кругу друзей, в семье. Таким образом вырабатываются хорошие манеры, этикет.

Балданова Жалма Балдановна – учитель начальных классов Могойтуйской средней общеобразовательной школы № 2, Забайкальский край, п. Могойтуй. E-mail: zhbaradievna@mail.ru

Baldanova Zhalma Baldanovna – teacher of primary school, Mogoituisky secondary comprehensive school №2, Zabaykalsky territory, Mogoitui settlement.

Санжаева Римма Дугаровна – доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: rimmasan@pochta.ru

Sanzhaeva Rimma Dugarovna – doctor of psychological sciences, professor, department of developmental and pedagogical psychology, Buryat State University (Ulan-Ude).

Выйдя из дома, придя в школу, находясь в общественных местах, транспорте, вступая в контакт с людьми, учащийся проявляет себя на определенном уровне культуры.

Литература

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа. – 2005 – №11 – С. 68-71.

2. Егоров М.Н. Формирование нравственной культуры младших школьников на традициях народной педагогики саха: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.

3. Концепция модернизации российского образования до 2010 г. / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2001 г. № 1756-р // Документы и материалы Правительства Российской Федерации. – С. 263-282. – <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2004/09/15/0000176475/15.pdf>

4. Новикова В.И. Воспитание у младших школьников нравственных ценностей : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031200 (050708) – Педагогика и методика начального образования / В. И. Новикова; – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2006.

5. Опыт разработки концепции воспитания. – Ростов н/Д., 1993. – Ч.1. – С. 30-31.

6. Разин А.В. Онтологические основы морали в сознании современного общества / А.В. Разин // Вестник Московского университета. – Серия 7. – Философия. – №4. – 2004. – С. 58-79.

7. Чепикова Л.В. Педагогические условия воспитания основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2007. – С.5.

УДК 37.013.77

© В.А. Сидоркин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ

В статье рассмотрена проблема психолого-педагогических условий формирования готовности детей к опасности пожара. Проанализированы труды ряда ученых в данной области по изучаемой проблеме. Предложены некоторые варианты решения проблемы.

Ключевые слова: пожарная безопасность, образование детей, чувства и эмоциональное состояние, потребность в безопасности, формирование готовности к безопасному поведению.

V.A. Sidorkin

THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN PROVISION THE CHILDREN SAFETY

In the article the problem of psychological and pedagogical conditions of formation the children readiness to a fire hazard has been considered. The works of the scientists in this field on the researched problem have been analyzed. Some versions of the problem solution have been proposed.

Keywords: fire safety, education of children, feelings and emotional state, need in safety, formation of readiness for safe behavior.

Проблема безопасности в России становится чрезвычайно актуальной в связи с особенностями развития нашей страны, проводящей, по сути, революционные преобразования государственной системы. Не вызывает сомнения потребность обучения подрастающего поколения безопасному для себя и окружающих поведению [1]. Решение этой проблемы необходимо для дальнейшего позитивного экономического и социального развития общества, что требует осуществления определенной образовательной политики в области безопасности.

Очень важно подводить человека к осознанию необходимости безопасного поведения [2].

Безопасность человека и человечества в целом рассматривается в рамках трех составляющих сфер его жизненного пространства – природной, техносферы и социальной сферы [3].

Безопасность как элемент содержания обучения и воспитания включает систему знаний, способов деятельности, ценностей, норм, правил безопасности, основная функция которых – формирование и развитие у детей готовности к предупреждению опасных факторов, использованию социальных условий безопасности. Ведущая роль в достижении этой цели принадлежит образовательным учреждениям.

Как показывает статистика последних лет (2006–2010 гг.), во многом благодаря комплексным мероприятиям, проведенным государственными органами власти и общественными организациями, осуществляющими деятельность по обучению населения (детей) в области пожарной безопасности, удалось добиться тенденции к снижению количества погибших и пострадав-

ших при пожарах детей. Усиление работы с этой категорией населения позволяет прогнозировать улучшение обстановки с пожарами и их последствиями в Российской Федерации и в будущем (рис. 1).

В решении задач пожарной безопасности важная роль принадлежит специфической, сложной социально-экономической системе – системе обеспечения пожарной безопасности [4].

Вместе с тем необходимо иметь ввиду, что за вышеуказанный период антропогенная деятельность в стране привела к возникновению более одного млн пожаров (примерно 19 тыс. по причине детской шалости с огнем), на которых погибло свыше 75 тыс. человек, из них более 3 тыс. – детей (около 70 % в возрасте до 6 лет), травмировано свыше 6 тыс. детей (рис. 2-3).

Потребность общества в подготовке населения, учащихся и воспитанников образовательных учреждений к действиям в чрезвычайных ситуациях является первоочередной. В то же время воспитатели, учителя образовательных учреждений и в том числе преподающие предмет ОБЖ, недостаточно ориентированы на изучение, исследование эмоционального состояния воспитанников и учащихся при наличии опасности.

Малоэффективно используется потенциал психологов организаций и школьных психологов в исследовании посттравматического состояния детей, в диагностике и коррекции поведения обучающихся и воспитанников с учетом их психофизиологических и возрастных особенностей в случае опасности, с целью формирова-

ния у них конструктивного отношения к опасности пожара, чрезвычайным ситуациям и готовности к безопасному поведению [5]. Недоработка программ обучения и недостаточность времени, отводимого на изучение вопросов пожарной безопасности в базисном учебном плане,

отсутствие в основной массе образовательных учреждений оборудованных классов и уголков пожарной безопасности, неинформированность родителей – все это снижает уровень формирования готовности детей к опасности.

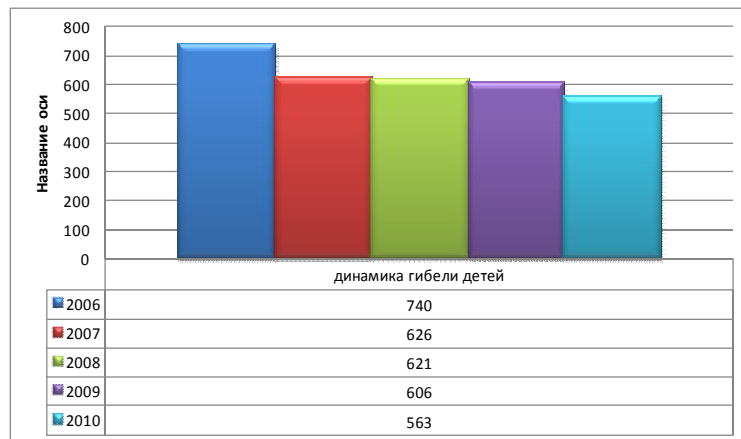


Рис. 1. Динамика гибели детей

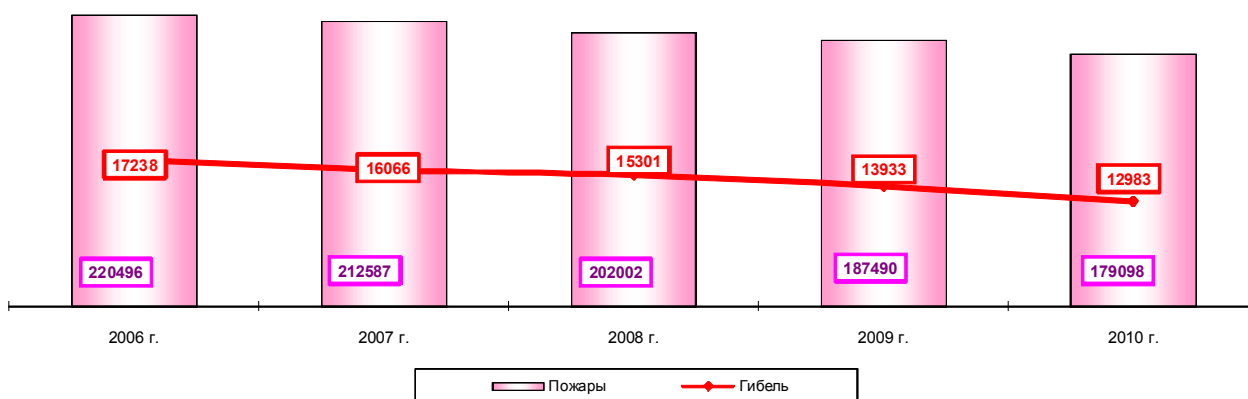


Рис. 2. Оперативная обстановка с пожарами в Российской Федерации 2006–2010 гг.

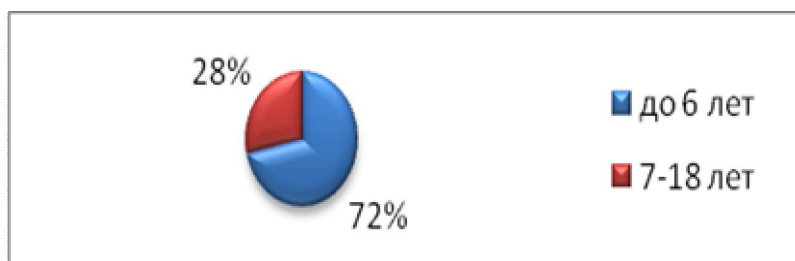


Рис. 3. Распределение детей по возрасту, погибших при пожарах в 2006–2010 гг.

Все, с чем сталкиваются дети в повседневной жизни, вызывает у них то или иное отношение, те или иные чувства [6].

Чувства – это одна из форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности. Одни явления, ситуации

нравятся ему, радуют, другие же наоборот, беспокоят, настораживают, создавая чувство дискомфорта и дезадаптации.

Мир чувств детей разнообразен. Повседневно находясь в школьных кабинетах, учителя, а тем более дети не задумываются, не обращают вни-

мания на окружающую угрозу пожарной опасности. Это ветхая, провисающая электропроводка и незакрепленные электророзетки, горючий отделочный материал на стенах, металлические решетки, наглухо вмонтированные в оконные проемы, мебель, расставленная на путях эвакуации из помещений. И в домашних условиях мамы, развешивая над газовой плитой белье для сушки, пользуясь неисправными бытовыми электроприборами, оставляя детей без присмотра, подводят их к опасной черте. Опасность, которая затаилась, и, дождавшись момента, когда человек теряет бдительность, застаёт его врасплох. Потеря осторожности, отсутствие чувства опасности к возможности возникновения пожара и непредвиденных последствий, как правило, приводят к непоправимым ошибкам.

Человеческие чувства являются положительной ценностью и жизнь человека невозможна без переживаний. Причем для эмоционального насыщения нужны не только положительные чувства, но и чувства, связанные с беспокойством.

К.Е. Изард выделил следующие основные или, как он назвал их, «фундаментальные» эмоции, определяющие все остальные (интерес, радость, удивление, страдание, гнев, страх, презрение), которые стимулируют деятельность, увеличивают энергию или наоборот, дезорганизуют, тормозят действия, в частности, и поведение человека в целом.

Положительные эмоции человек испытывает, когда реальные результаты деятельности согласуются с намеченными или ожидаемыми. Состояние диссонанса субъективно переживается как дискомфорт, внутреннее неудобство, от которого человек стремится избавиться. Для этого у каждого человека есть только два выхода: изменить свои ожидания так, чтобы они соответствовали реальности, или попытаться получить информацию, которая бы устранила противоречие и согласовалась с прежними ожиданиями. Таким образом, возникающие эмоциональные состояния рассматриваются как основная причина соответствующих действий и поступков.

Эмоциональные состояния определяются имеющимися у ребенка желанием или силой актуальной потребности, с одной стороны, и оценкой, которую он дает вероятности ее удовлетворения, – с другой. Эту оценку вероятности он производит на основе врожденного и ранее приобретенного им опыта. Причем эмоция возникает тогда, когда имеется рассогласование между тем, что необходимо знать для удовлетворения желания и тем, что на самом деле известно. Например, обжигаясь огнем от спички

или видя, как горит тополиный пух, а затем пламя охватывает все, что способно гореть, он задумывается о силе и мощи огня, непоправимых последствиях, которые он может принести.

То есть ребенок постоянно вольно или невольно сопоставляет необходимую ему информацию (о средствах, времени, ресурсах), которая требуется для удовлетворения желания, с информацией, имеющейся у него в данный момент. Так, например, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты в случае пожара в доме, не зная, кто находится там, имеется ли в доме газ или хранятся ЛВЖ, ГЖ.

Психофизиологом П.В. Симоновым на основе исследования информационного баланса человека разработана формула эмоций, согласно которой:

$$\mathcal{E} = - \text{П} (\text{Ин} - \text{Ис}),$$

где: \mathcal{E} – эмоция (ее сила и качество);

П – потребность (в формуле она берется с отрицательным знаком «-»);

Ин – информация, необходимая для удовлетворения существующей потребности;

Ис – информация существующая, т.е. те сведения, которыми человек располагает в данный момент (то, что известно).

Следствия, вытекающие из формулы, таковы: если у человека нет потребности ($\text{П}=0$), то эмоции он не испытывает ($\mathcal{E}=0$); эмоция не возникает в том случае, когда человек, испытывающий какое-либо желание, обладает полной возможностью для его реализации ($\text{Ин}=\text{Ис}$). Если вероятность удовлетворения потребности велика, проявляются положительные чувства ($\text{Ис}>\text{Ин}$). Отрицательные эмоции возникают, если человек отрицательно оценивает возможность удовлетворения потребности ($\text{Ис}<\text{Ин}$). При этом максимум положительных или отрицательных эмоций при постоянной силе потребности человек испытывает, когда $\text{Ин}=0$ или $\text{Ис}=0$.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что внутри человека как бы находится барометр, показания которого зависят от того, какая информация имеется о том, что требуется для удовлетворения потребности, и о том, чем он располагает, в зависимости от их соотношения испытываются различные эмоции.

Ситуативность чувств проявляется также в том, что одно и то же чувство человек переживает по-разному в зависимости от обстоятельств. Так, ученик, информированный об опасности, идущей от технической неисправности электрооборудования, наличия препятствий на путях эвакуации или брошенного взрослыми окурка на

горючий материал (трава, пух, бумага), ощутит беспокойство, дискомфорт и мобилизует себя для дальнейших действий. То ли предупредит взрослых и своих товарищей об опасности, то ли попытается уйти подальше от возникшей угрозы. Другой же, менее информированный, не обратит внимания на создавшуюся ситуацию и спокойно продолжит начатую деятельность, не предчувствуя беды.

Оценочная (отражательная) и сигнальная функции чувств непосредственно связаны с побудительной, или стимулирующей, функцией. Так, в случае пожара, при отсутствии полной информации, человек испытывает страх и двигается от беды. Что побудило его так поступить? Вероятно, именно эмоция страха, неизвестность, боязнь получить термический ожог. Чувства как бы определяют направление поиска, способное привести к положительному решению задачи. Эмоциональное переживание содержит образ предмета удовлетворения потребности и свое пристрастное отношение к нему, что побуждает человека к действию.

Переживания выполняют также роль регулятора нашего поведения, деятельности и способов его осуществления.

Эмоции – это непосредственное, временное переживание какого-либо чувства. Поэтому понятие «эмоция» уже, чем понятие «чувство».

Являясь субъективной формой выражения потребностей, эмоции предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя ее. Находясь в определенной жизненной ситуации, субъект решает, что ему делать, как и когда, в итоге любого поведенческого акта он получает конкретный результат, характеризующий эффективность данного способа поведения [7].

Согласно А. Маслоу, подобно тому, как недостаток определенных витаминов вызывает физическую болезнь, точно так же неудовлетворение определенных базовых потребностей приводит к неврозу и психологической непригодности. Примером фундаментальных базовых потребностей могут служить физиологические потребности, такие как голод, жажда, потребность во сне. Неудовлетворение этих потребностей ведет к болезни, которая может быть излечима только их удовлетворением. Динамический подход к мотивации предполагает за ней непрерывное движение и постоянное изменение, и только фундаментальные, базовые потребности остаются неизменными. Для сохранения здоровья должны удовлетворяться и определенные психологические потребности: потребность в безопасности, в стабильности, в защите, в сво-

бде от страха, тревоги и хаоса. Подобно физиологическим, эти желания тоже могут доминировать в организме. Так же, как в случае с физиологическим позывом, мы можем сказать, что рецепторы, ум, память и все прочие способности индивидуума в данной ситуации превращаются в орудие обеспечения безопасности. Так же, как в случае с голодным человеком, главная цель не только детерминирует восприятие индивидуума, но и предопределяет философию будущего, философию ценностей. Если это состояние набирает экстремальную силу или приобретает хронический характер, то мы говорим, что человек думает только о безопасности.

Потребность в безопасности у детей проявляется в их тяге к постоянству, к упорядочению повседневной жизни. Ребенку явно больше комфортнее, когда окружающий его мир предсказуем, размерен, организован. Всякая несправедливость или проявление непоследовательности, непостоянства со стороны одноклассников, родителей, учителей, опасности возникновения пожара вызывают у ребенка тревогу, беспокойство, одним словом, дискомфорт.

Реакция испуга часто возникает у детей в ответ на столкновение с новыми, незнакомыми, неуправляемыми стимулами и ситуациями. Например, вследствие любознательности ребенка и притягательной силы, еще с древних времен для человека, огня, из-за отсутствия информации и неумелого разведения огня в доме (квартире), возникает неконтролируемое распространение огня, что зачастую приводит к трагическим последствиям.

Потребность редко выступает как активная сила, она доминирует только в ситуациях критических, экстремальных, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой [8]. Можно привести сотни и тысячи случаев, когда дети, находясь дома без родителей, в случае пожара берут ответственность на себя, в течение секунды принимают решение и спасают младших по возрасту, находящихся в очаге пожара. Но опять следует заметить, что не каждый ребенок адекватно отреагирует на данную ситуацию. Мы, взрослые определенными условиями и средствами должны учить детей незамедлительно и адекватно реагировать на ситуацию опасности.

Необходимо своим поведением, примером реакции на опасность, более того, знать, понимать самим и доводить до сведения детей информацию о физико-химических явлениях, происходящих в процессе горения, скорости распространения и опасных факторах пожара (задымление, повышенная температура, возмож-

ность обрушения конструкций, недостаток кислорода), средствах пожаротушения, знаках безопасности и, главное, действиях в случае возникновения пожара.

Организуя шефство учащихся средних и старших классов над детскими садами, яслями, мы даем возможность старшим детям реализовать самостоятельность, а также чувство ответственности за безопасность младших и передачу последним знаний по отношению к опасности пожара.

Как пример системной практики, необходимо отметить шефскую воспитательную деятельность курсантов Технического пожарно-спасательного колледжа № 57 г. Москвы. При проведении занятий-бесед в игровой и доступной форме малыши открыто и с доверием воспринимают информацию в области безопасного поведения, которую преподносят «взрослые» дети.

Эффективный подход демонстрируют представители психоанализа [9]. В классическом психоанализе исходной причиной возникновения страхов считается первичная травма. Первоначальные страхи ребенка – страх темноты и страх одиночества – связаны с отсутствием матери; по З. Фрейду, в таких ситуациях воспроизводится родовая травма, т.е. разлучение с матерью. Фрейд отмечает, что для каждого возраста существуют свои условия возникновения страха и по мере развития старые должны исчезать, что, однако, не относится к невротическому развитию, при котором как бы «удерживаются» прежние условия.

Различия между реальными и невротическими страхами заключаются, по З. Фрейду, не только в феноменологии, но и в том, с какими подструктурами личности они соотносятся; реальным страхам соответствует инстанция «Я», невротическим – «Оно».

Для А. Адлера источником страха служит переживание собственной неполноценности, связанной с ожиданием угрозы со стороны внешнего мира, прежде всего формирующееся в семье на протяжении первых пяти лет жизни.

К. Хорни, развивая идеи А. Адлера, в качестве базового явления выделяет «основную тревогу», изначально присущую человеку и развивающуюся на базе «основного зла», т.е. тех ошибочных форм отношений, которые практикуют родители в отношении детей, фрустрируя их потребность в безопасности.

Попадая в трагическую ситуацию зависимости от родителей и возникшей на базе «исходного зла» агрессивности по отношению к ним, ребенок вырабатывает средства защиты от внут-

реннего конфликта (бессознательно); в качестве одного из них выступает приписывание угрожающей функции не родителям, а какому-либо иному объекту.

Роль детства, по К. Хорни, является определяющей; в частности, страхи, подавленные в детстве, существуют в бессознательном взрослого, как бы фиксируя невротический конфликт.

Исходя из изложенного, согласно взглядам представителей психоанализа, страхи в плане своего образного содержания отражают не непосредственно истинный источник угрозы (во всяком случае, в ситуации невротического развития), а его «символическое замещение»; исходным же моментом, определяющим возникновение страха выступает бессознательный внутренний конфликт, по отношению к которому страх выступает как одна из форм защиты.

В гуманистической психологии проблема страха также связывается с фрустрацией потребности в безопасности, что, согласно общей тенденции данного направления, препятствует возможности самоактуализации личности (А. Маслоу).

Таким образом, необходим позитивный вектор образовательной, диагностической и коррекционной работы с детскими страхами (тревожностью), несущий в себе как расширение субъективной «зоны безопасности» ребенка за счет включения его в новые типы взаимодействия со взрослыми и сверстниками, так и стимуляцию творческой активности, инициативности и самостоятельности ребенка, как средство снятия «барьера страха». Переход от позиции ведомого к позиции ведущего, от подчинения поведения логике страха к подчинению образа страха логике творческой деятельности.

Литература

1. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. – М.: Просвещение, 2006.
2. Служев В.И. Физика и культура безопасности общества. – М.: Академия ГПС МЧС России, 2002.
3. Воробьев Ю.Л., Акимов В.А., Соколов Ю.И. Комплексная безопасность человека. Основы безопасности жизнедеятельности. – Вып. 11. – М., 2011. – С. 13-16.
4. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2003.
5. Рогов Е.И. Эмоция и воля. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
7. Годфруа Ж. Что такое психология. – Т.1. – М.: Мир, 1992.

8. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе. – Кн.1 – М.: НМЦ ДАР им. Л.С. Выготского,

Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997.

Сидоркин Владимир Александрович – кандидат педагогических наук, профессор академии государственной противопожарной службы МЧС России. E-mail: sivolodya@rambler.ru

Sidorkin Vladimir Aleksandrovich – candidate of pedagogical sciences, professor, Academy of State Fire Prevention Service, Russian Ministry of Extreme Situations. E-mail: sivolodya@rambler.ru

УДК 159.923

© Н.Я. Большунова

РАЗВИТИЕ ХАРАКТЕРА В ДЕТСКОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены положения о развитии характера детей и молодежи в современных социокультурных условиях, основанные на представлениях о характере в отечественной психологии и авторской концепции организации образования в формах детской субкультуры.

Ключевые слова: характер, развитие, воспитание, самовоспитание, детская субкультура.

N.Y. Bolshunova

THE DEVELOPMENT OF CHARACTER AT THE CHILD AND ADOLESCENT AGE

The article presents some theses on children and youth character development in modern socio-cultural conditions based on ideas, concerning character in national psychology and on author's conception of organization of education in the forms of child subculture.

Keywords: character, development, education, self-education, child subculture.

Несмотря на многовековую историю исследований характера [5], в современной отечественной психологии эта проблема не отличается популярностью. Возможно, это обусловлено тем, что большинство серьезных исследований проблемы характера относятся к 60-70-м гг. XX в. и имеют чрезмерно идеологизированный контекст [1, 5, 6, 7, 9]. Однако современная социокультурная ситуация, характеризующаяся высоким уровнем аксиологической неопределенности, сопровождающейся явлениями аномии, рессентимента, кидалтизма в молодежной среде, проблемами личностного и социокультурного самоопределения, расцветом брендового сознания и пр. [4, 11], возвращает к активному исследованию этой стороны индивидуальности и пониманию процессов, лежащих в основе развития позитивного, субъектного характера.

Необходимость возвращения к проблеме характера обусловлена также вызовами не только настоящего, но и будущего, которое, согласно известным футурологам, за креативным классом, за людьми, обладающими прагматической жизненной мотивацией, высоким уровнем самоорганизации, потребностью в саморазвитии, интенцией к творческой идентичности, креативной моделью поведения, для которой свойственна способность к нестандартному

мышлению, к риску, к принятию эффективных решений в условиях неопределенности [10, 12].

Вспомним некоторые базовые положения о характере, представленные в отечественной психологии [1, 5, 6, 7, 8, 9].

В отечественной психологии характер (чеканка, печать – в переводе с греческого) обычно определяют как индивидуально – своеобразный комплекс устойчивых черт личности, в которых выражаются отношения человека к внешнему миру и к самому себе, и которые определяют его поведение в различных условиях жизни и деятельности.

Характер проявляет себя в поведении и поступках человека и развивается в них. Каждая черта характера – это своеобразная побудительная сила, т. е. черты характера предрасполагают человека действовать в определенных условиях определенным образом, поэтому, зная характер, можно с определенной долей вероятности предвидеть поведение личности в той или иной обстановке. Черты характера иногда называют наклонностями личности, предрасположениями к определенному поведению.

Черты характера определяются отношениями человека к окружающему миру и к самому себе. В них всегда выражаются отношения личности, определенные мотивы поведения и деятельно-

сти. Так, трудолюбие – это определенное отношение к делу, к работе; бережливость, аккуратность выражает, прежде всего, отношение к вещам; самолюбие – отношение к самому себе.

В силу того, что характер представляет собой содержательную характеристику личности и индивидуальности, единство отношения к миру и действия, поступка, то важнейшим условием его становления является воспитание и самовоспитание. В силу же того, что характер есть единство отношения и действия, то воспитание характера должно включать в себя развитие обеих его сторон:

- становление позитивной направленности и социокультурных образцов как совокупности базовых человеческих ценностей, свойственных определенному типу культуры, которые выступают, как мера, с которой человек соизмеряет свои действия, переживания, мысли, поступки. В терминах культуральной антропологии речь идет о становлении духовной основы характера;
- организация жизни и деятельности, соответствующей определенным социокультурным образцам и социальным нормам, правилам, традициям.

Последнее должно учитывать следующие моменты:

- Жизнь ребенка необходимо организовать так, чтобы призывы, декларации, требования не расходились с реальными действиями и поступками взрослых, а высказанные, сформулированные требования не расходились с теми действиями и поступками, на которые взрослые детей провоцируют. Простой пример: учитель в начальной школе, безусловно, говорит детям о том, что не следует быть жадными, что нужно проявлять сочувствие к одноклассникам, помогать им. Однако в реальной ситуации взаимодействия на самом деле зачастую требует обратного (не давать ручку, резинку, учебник и т.д. забывшему их ученику, чтобы «не мешать классу» или чтобы он «запомнил, что нельзя забывать нужные вещи» и пр.). Иначе говоря, ребенок должен иметь возможность актуализировать в своем поведении, поступках соответствующие социокультурные образцы, социальные нормы и правила.

- Эта реализация, актуализация должна осуществляться преимущественно свободно, т.е. в соответствии с желаниями, потребностями, переживаниями ребенка. Разумеется, это не исключает запретов и требовательности в условиях их серьезных нарушений. Однако более важным является поддержка взрослыми позитивных устремлений и поступков ребенка. Очень важно здесь, чтобы ребенок испытывал позитивные

переживания по поводу позитивных действий и поступков, что обуславливает появление соответствующей мотивации в дальнейшем.

- Организацию жизни и деятельности детей важно осуществлять в формах детской субкультуры, которая включает в себя ведущую для данного возраста деятельность, свойственные возрасту особенности общения, систему ценностей и картину мира, основанную на специфических для данного возраста средствах мышления. Такая организация жизни и обеспечивает пространство свободно – организованной деятельности детей, в которой возможно осуществление значимых поступков в контексте значимых ценностей и значимых переживаний. Иначе говоря, в условиях развития детей в формах детской субкультуры социальные нормы, правила, традиции обретают для ребенка социокультурный и личностный смысл, выполняются не из прагматических соображений (выгоды быть хорошим, страха перед наказанием), но, прежде всего, связаны с переживанием социокультурных эмоций: сочувствия, сострадания, сорадования, переживания свободы, соучастия, своей подлинности и др.

- Воспитание должно быть ориентировано также на становление мотивов саморазвития, самоизменения, поскольку воспитание характера эффективно лишь до начала младшего подросткового возраста. В силу таких особенностей подростка как эмансипация от взрослых, ригоричность и переоценка социальных норм и правил, утрата авторитетов, негативизм и т.д., с возрастом становится все более эффективным процесс самовоспитания. Однако потребность в самовоспитании должна появиться, актуализироваться на предыдущих этапах развития ребенка. Главным методом здесь является организация жизни ребенка, подростка в формах детской субкультуры, поддержка позитивных переживаний ребенка, создание условий, при которых у детей появляются жизненные перспективы и потребность в их достижении.

- Реализация сформулированных выше принципов невозможна без создания условий для референтного общения и референтного ребенку, подростку детского сообщества, развития детского сообщества как некоторого близкого каждому ребенку, интимного "круга общения". Выделим важнейшие правила организации такого общения.

Для того чтобы детское сообщество нормально развивалось, необходимо, чтобы в группе присутствовала система ценностей – норм, обязательных для всех. Таких норм должно быть очень немного, но они должны выступать в ка-

честве некоторых "табу". В такую систему норм включаются лишь самые важные и необходимые, с точки зрения культуры, безопасности и возраста (нельзя оскорблять другого, нельзя делать другому больно и т.д.). При этом в группе устанавливается равенство всех детей перед лицом этих норм, поскольку привилегии разрушают любое сообщество. Эта система норм необходима, прежде всего, для развития, становления подлинной свободы, для того, чтобы ребенок научился справляться с тем, что в действительности является "ограничителями" его развития, личностного роста, общения с другими людьми и т.д. Агрессивность, грубость, авторитарность так же, как аутичность, замкнутость, робость – это отражение внутренних проблем ребенка, которые он пытается преодолеть неконструктивным способом, тем самым оставляя эти проблемы нерешенными. Устанавливая нормы и одновременно предоставляя ребенку возможность конструктивного выхода из кризиса, конфликта, педагог помогает преодолеть ограничения развития. Следовательно, педагогу необходимо владеть техникой конструктивного решения детских конфликтов и конструктивного преодоления ограничений развития. В книге М., Р и Р мл. Снайдеров "Ребенок как личность" описаны технологии "разбивания" ограничений, применяемые для детей одного из наиболее сложных и важных для развития характера возрастов – раннего. Эти технологии представляют собой искусство общения взрослого с детьми (искусство понимания, искусство беседы, искусство развития целостности личности ребенка, искусство "присутствия").

В самом общении взрослых с детьми действиями воспитателей, педагогов, родителей устанавливается и развивается ряд ценностей – условий, при которых для каждого ребенка данное сообщество будет являться некоторым "Мы", внутри которого каждое "Я" является интимно-признанным и обозначенным (Большунова, 1999).

Ценность доверия между членами сообщества. В общении важно исходить из "презумпции доверия". Лучше "передоверить", чем "недоверить". Для выражения недоверия ребенку должны быть очень серьезные основания. Дело в том, что мы не всегда адекватно воспринимаем действия и высказывания ребенка, трактуя как ложь такие явления, как детские фантазии, попытки объяснить себе те или иные события в контексте детской картины мира, действия ребенка в контексте детских ценностей (например, не предать друга), наконец, попытки защитить себя – когда взрослые оказывают чрезмерное

или нетерпеливое, бестактное "давление" на ребенка и т.д. Во всех этих случаях выражение недоверия к ребенку может обернуться недоверием ребенка ко взрослому, утратой чувства значимости для него этого взрослого, а вместе с этим и утратой возможностей повлиять на ситуацию и оказать помощь ребенку.

Ценность терпимости по отношению к членам группы. Это означает, что каждому "Другому" дозволено быть таким, каким он хочет быть, если только его поведение не нарушает требований уместности или "табу". Но и в том случае, когда действия ребенка требуют запрета, недопустимо смешивать отношение к отдельным поступкам и личности ребенка (подростка, юноши) в целом, нельзя переносить оценку отдельного поступка на отношение к самому ребенку: "Тот, кто слабо усваивает знания, тот плохой; тот, кто меня не слушается, тот хулиган" и т.д. Речь здесь идет о защите целостности личности, развитии способности к самоуважению, принятию самого себя и своих возможностей изменения, совершенствования, преодоления, а значит, к уважению и принятию "Другого".

Ценность значимости и уместности каждого, признание его компетентности. Это означает, что поведение каждого "Другого" признается полезным для группы, одобряются любые формы действия, связанные с достижением успеха. Конкретно это значит, что легализируются достоинства, возможности каждого ребенка. Задача педагога состоит в том, чтобы найти и обозначить, подчеркнуть особые способности, качества личности каждого так, чтобы они стали признанными всеми: "Сережа самый добрый, Катя очень хорошо читает стихи, Наташа прекрасно ухаживает за цветами, Андрей самый сильный – он может всех защитить" и т.д. При этом важно, чтобы именно каждый ребенок в группе (в классе, спортивной команде и пр.) был признан в чем-либо компетентным и значимым. Это создает предпосылки для развития чувства целостности, и, с другой стороны, помогает без ревности и зависти, с уважением и признанием принимать успехи и достижения других детей.

Ценность заботы (поддержки и понимания). Это означает, что каждый ребенок может рассчитывать на понимание и поддержку при появлении у него любых проблем и трудностей. Например, дошкольник не будет осмеян, если медленно одевается или у него мокрая постель, подросток не будет "загнан в угол" упреками и наказаниями, если у него не ладится с учебой или не получаются взаимоотношения со сверстниками. Ребенок должен быть уверен, что ему обязательно помогут найти конструктивный вы-

ход из трудного положения, он должен чувствовать себя защищенным. Это чувство защищенности позволяет с доверием, открыто относиться к окружающим и оказывать, в свою очередь, помощь и поддержку другим.

Ценность взаимного контроля за ситуацией. Не только взрослые, но и дети чувствуют себя дискомфортно в ситуациях неопределенности, в отсутствии информации и невозможности принимать решения. Невозможность предвидеть, прогнозировать, что будет завтра, или чем мы будем заниматься после сна, или когда за мной придет мама (у дошкольников), когда будет контрольная работа и пр. рождают у детей чувство тревоги, неуверенности. С другой стороны, в этой ситуации трудно надеяться на развитие у детей способности ориентироваться во времени, планировать свои действия, ставить цели и преодолевать трудности. В группе должна существовать соответствующая возрасту система обеспечения детей информацией о самых важных событиях, возможность принятия решений и осуществления выбора способа поведения.

Ценность альтернативности. Это означает, что по отношению к любому вопросу и любому решению должна признаваться возможность альтернативной позиции. Причем важно, чтобы эта позиция могла быть открытой. Признается право каждого члена группы иметь свое мнение и высказывать его на уроке, занятии, в игре, в выборе пищи (например, право не любить и не есть суп с луком или вермишель), в выборе игрушки и друзей и т.д. При этом альтернативная позиция уважается: ребенку, высказывающему свое мнение, оказывается поддержка. Признается право каждого взять на себя ответственность за свое собственное мнение.

Ценность риска и победы – ценность развития. Это означает, что каждый ребенок должен иметь право предпринимать некоторые действия, которые обусловлены его собственной позицией. При этом каждый имеет право рисковать и имеет право на ошибку. Это неверно, что человек учится на чужих ошибках. Ребенок осваивает мир, приобретает жизненный опыт, учится достигать цели, совершая пробы, делая ошибки и исправляя их. Необходимо поддерживать уже сами попытки действовать в соответствии со своей позицией и оказывать помощь, если эти действия закончились неудачей. Тем более, должна быть оказана поддержка, если результатом самостоятельных действий становится победа – достижение успеха. К сожалению, взрослые часто с подозрением относятся к успехам ребенка, если они достигнуты вследствие осуществления собственной позиции. Тем более

неадекватно оцениваются взрослыми ошибки: "Вот видишь, я говорила тебе, что ты не прав, в следующий раз будешь делать, как положено". В этом случае у ребенка воспитывается страх перед тем, что будет сделано что-то не так, развивается неспособность осуществлять себя самого, жить в соответствии с самим собой.

Ценность открытой и эффективной системы вознаграждения. Это означает, что всем членам группы известно и всеми членами группы принимается, что именно и как вознаграждается. Причем, решения о системе вознаграждения должны приниматься при совместном со всеми членами группы обсуждении. Критерии позитивного поведения (в частности, те, что изложены нами выше), должны быть понятны детям, быть у них "на слуху", представлены в образах действий взрослых. Важно также, чтобы награда соответствовала возрасту и действительным потребностям детей. Вряд ли имеет смысл награждать шестилетнего ребенка пластмассовым зайчиком, трехлетнему дарить сложный конструктор, а десятилетнему – трехколесный велосипед. Такие награды обесценивают смысл поощрения. Отсутствие ясных и принятых всеми критериев ведет к появлению ревности, зависти, недоброжелательности, неспособности адекватно отнестись к успехам других, а значит, и к своим собственным.

При соблюдении всех этих условий и развитии у членов группы принятия и понимания значимости этих ценностей необходимо соблюдать требования эффективности коммуникации, что предполагает внимание к средствам общения как вербальным, так и невербальным (установление "ай – контакта", общение в контексте ведущих репрезентативных систем, уместность и этичность обсуждения тех или иных проблем с детьми и родителями и т.д.).

Вне соблюдения этих ценностей и естественного права ребенка "быть самим собой", "распоряжаться самим собой" невозможна организация любой гуманитарной личностно-ориентированной системы образования.

Если потребность в саморазвитии актуализирована, то основным условием эффективного самовоспитания в подростковом и юношеском возрасте становится принятие ценностных установок, в контексте которых осуществляется поиск человеком самого себя, своей подлинности, которая актуализируется в действии, в поступке. Это означает, что:

- человек ставит перед собой вопросы о смысле человеческого бытия и ищет ответы на них, соизмеряя с ними свои выборы;

- пытается разобраться в себе, в особенностях своей индивидуальности, понять свои сильные и слабые стороны;

- способен критично отнестись к самому себе, честно признаваться себе в своих недостатках, поскольку без такого критичного и честного отношения к себе невозможно их преодоление;

- прилагает усилия к достижению поставленных перед собой социокультурно значимых мотивов и целей, поскольку «благими намерениями устлана дорога в ад», и привычка недостижения, невыполнения сама по себе уже становится основой соответствующего характера;

- организует свой индивидуальный образ жизни, стиль жизни в соответствии со своим мировоззрением, картиной мира.

Сформулированные здесь положения основаны на многолетних исследованиях и наблюдениях за детьми и молодежью [2, 3] в контексте концепции организации образования в формах детской субкультуры (субкультуры определенного возрастного периода).

Литература

1. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера. – Л., 1949.

2. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: НГПУ, 1999.

Большунова Наталья Яковлевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: nat_bolshunova@mail.ru

Bolshunova Natalya Yakovlevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professor of the department of general psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University. E-mail: nat_bolshunova@mail.ru

3. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: НГПУ, 2005.

4. Большунова Н.Я. Проблемное поле юношеского самоопределения. Социокультурные проблемы современного человека // материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (19–24 апреля 2010 г.). – Ч. 1. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010.

5. Бороздина Л.В. Психология характера. Исторический очерк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.

6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1946.

7. Теплов Б.М. Психология. М.: Учпедгиз. – 1953. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/medobozrenie/teplov.html>.

8. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Наука, 1995.

9. Левитов Н. Д. Психология характера. – М.: Просвещение, 1969.

10. Окара А.Н. Креативный класс как последняя надежда России: [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.reflexion.ru/club/6-04-10%20Okara.doc

11. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. № 4 (29). – С. 3–12.

12. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Классика-XXI, 2005.

УДК 37.013

© Е.Н. Романова

ДЕЛИНКВЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И МЕРЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье рассмотрены некоторые результаты зарубежного опыта изучения поведения детей с постоянным деструктивным поведением, начиная с раннего дошкольного возраста. Автором приведены характеристики ранней делинквентности, изложенные в зарубежных источниках, факторы риска и предпосылки ее проявления, а также наиболее эффективные меры воздействия на ее формирование.

Ключевые слова: *ранняя делинквентность, асоциальное поведение, факторы риска, отверженность, родительский контроль, раннее вмешательство, превенция, профилактические программы.*

E.N. Romanova

DELINQUENCY IN EARLY CHILDHOOD AND MEASURES FOR INFLUENCE ON ITS FORMATION IN THE RESEARCH OF FOREIGN SCHOLARS

The paper considers some results of foreign experience in studying the behavior of children with permanent destructive behavior beginning from early preschool age. The author shows the characteristics of early delinquency as described in the foreign sources, risk factors and prerequisites of its manifestation as well as the most effective measures of influence on its formation.

Keywords: *early delinquency, asocial behavior, risk factors, exclusion, parental control, early influence, prevention, prevention programs.*

Исторически исследования в области делинквентности несовершеннолетних концентрировались на старших возрастных группах, когда делинквентность достигает наивысшего уровня. В 1990-е гг. в США начали проводиться исследования несовершеннолетних нарушителей-рецидивистов, которые совершали большую часть преступлений особенно серьезных. Группа исследования тяжких и насильственных преступлений, несовершеннолетних Отдела ювенальной юстиции и профилактики делинквентности Департамента Юстиции США (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention – OJJDP) сделала вывод о том, что несовершеннолетние, привлеченные к суду за первое правонарушение до достижения возраста 13 лет, с большей степенью вероятности становятся правонарушителями-рецидивистами, чем те, кто привлекался к суду в более позднем возрасте. Эта исследовательская группа выяснила, что начало поведенческих проблем у мальчиков проявляется гораздо раньше среднего возраста первого привлечения к суду за индексированные преступления (index crime offences) – убийства, кражи, изнасилование, нападения, кражи со взломом, воровство, угон автомобилей и поджоги. Тот факт, что незначительные проблемы поведения, ведущие к делинквентности, начинаются в очень раннем возрасте, дал толчок Отделу ювенальной юстиции и профилактики делинквентности для развития новых инициатив и создания Группы исследований преступности малолетних правонарушителей. Ее работа была сконцентрирована на изучении делинквентного поведения детей в возрасте 7-12 лет и детей с постоянным деструктивным и преимущественно девиантным поведением от самого раннего до подросткового возраста. Были выявлены доказательства того, что некоторые малолетние дети проявляют асоциальное поведение, и в ряде случаев это поведение предвещает раннюю делинквентность. Также были определены важные факторы риска, сочетание которых может повлечь развитие ранней преступной карьеры. Исследования были

сконцентрированы на дошкольном и начальном школьном возрасте, когда возможно раннее вмешательство до накопления многочисленных правонарушений и совершения серьезных преступлений. Интерес представляли три категории детей:

-дети с выраженной серьезной делинквентностью, совершившие одно или более серьезных правонарушений, таких, как убийство, нападение, ограбление, изнасилование, поджог;

-другие делинквенты, еще не совершившие серьезных правонарушений;

-дети, демонстрирующие постоянное деструктивное поведение, влекущее риск совершить правонарушение.

Годами накопленные данные криминологии показывают, что лучшим предвестником будущего поведения является поведение прошлое. Дети, демонстрирующие деструктивное поведение, вероятнее всего могут стать делинквентами, и в свою очередь, дети-делинквенты вероятнее всего могут стать серьезными, насильственными или несовершеннолетними преступниками-рецидивистами. Не все такие дети становятся малолетними делинквентами и не все делинквенты становятся преступниками. Тем не менее, большинство несовершеннолетних преступников имеют в прошлом проблемы поведения, которые уходят корнями в годы детства. Исследования показали, что асоциальная карьера юношей-делинквентов начинается приблизительно в 7 лет, гораздо раньше, чем первое привлечение к суду за индексированные преступления, что происходит, в среднем, в возрасте 14,5 лет. Поскольку пока невозможно точно предсказать, какие дети перейдут от серьезных проблем с поведением к делинквентности, необходимо заняться этими проблемами до того, как они станут серьезными и укоренившимися.

Раннее деструктивное поведение

Дошкольный период является критическим в формировании основ для предупреждения развития деструктивного поведения и, в конечном счете, детской делинквентности. Есть четыре

первичные причины, почему дошкольный период может иметь важные последствия для понимания и предупреждения ранней преступности:

- деструктивное поведение, включая серьезную агрессию и рецидивное нарушение прав и собственности других, является наиболее общим источником направления дошкольников в службу помощи психического здоровья;

- исследованиями документально доказано предсказуемое соответствие между проблемами поведения в дошкольный период и последующим расстройством поведения и делинквентностью;

- в этот период закладываются многие важные навыки развития, например, речевые, и трудности в развитии этих навыков могут ослабить основы учебы и впоследствии стать одной из причин деструктивного поведения и детской делинквентности;

- понимание раннего появления проблем поведения может помочь в создании более ранних эффективных мер для предупреждения детской делинквентности.

Исследование профессора Чикагского университета Кэтрин Киннан показало, что поведение, из-за которого ребенок рискует развить раннее деструктивное поведение и делинквентность, может проявляться уже в возрасте двух лет [1]. Хотя большинство малолетних делинквентов уже имеют в прошлом проявление деструктивного поведения – такого, как агрессия, невнимательное или вызывающее поведение в дошкольный период – большая часть дошкольников с такими проблемами поведения не становится малолетними преступниками. Оказать влияние на развитие асоциального поведения в дошкольный и более поздний период могут следующие факторы:

- речь, являющаяся первичным средством, которым родители и другие взрослые оказывают влияние на детское поведение. Шведские ученые Хакан Статтин и Ингрид Клакенберг-Ларсон отметили, что отставание в речевом развитии может повысить уровень стресса ребенка, препятствовать нормальной социализации и может быть связано с дальнейшей криминализацией вплоть до 30-летнего возраста [2];

- характеристики, свойственные определенному темпераменту, являющиеся индивидуальными предрасположенностями для определенных моделей поведения, которые могут быть изменены под влиянием окружения. Долгосрочные исследования, проведенные учеными Калифорнийского университета США, выявили, что «трудный» темперамент (доминирование негативных настроений, таких, как гнев и трудности

в контроле поведения и эмоций), проявляющийся в раннем возрасте, может быть маркером раннего прошлого асоциального поведения и проблем поведения [3];

- недостаточная забота окружающих, в том числе и материнская, играющая важную роль в последующем поведении и делинквентности. Исследуя влияние социокультурных и биологических факторов риска на сложности поведения детей раннего возраста, американские психологи Кристина Адамс и др. подтвердили, что чем ближе ребенок к матери, тем менее вероятность риска делинквентности у ребенка. Речь идет о материнской депривации [4].

Понятно, что одной из трудностей обращения с дошкольниками является использование несоответствующих ярлыков, таких как «деструктивное» для поведения, которое находится в пределах нормы в данный период развития. Например, агрессия, непослушание и вранье – обычное поведение на втором году жизни и является частью развития самоопределения, самоконтроля и понимания природы социальных отношений. Другое дело, если дети способны совершать желаемые акты агрессии. Ряд исследователей утверждает, что дошкольники действительно имеют основы понимания влияния своего поведения на других и могут контролировать свое поведение, основанное на интернализации социальных норм. В целом исследовательской группой найдены научные доказательства для вывода о том, что дошкольники могут проявлять очень серьезное асоциальное поведение, и в ряде случаев проблемы поведения являются предвестниками ранней делинквентности.

Официальная статистика делинквентного поведения несовершеннолетних отражает лишь зафиксированные случаи, но самоотчеты о делинквентном поведении дают более обширную картину, поскольку включают и те сведения, которые властям неизвестны. Исследования Д. Фаррингтона показали, что несовершеннолетние выражают желание рассказывать о своих незначительных и более серьезных делинквентных действиях [5]. Кроме того, преимущество самоотчетов, так же как и отчетов родителей и учителей, состоит в том, что они сконцентрированы на ненадлежащих действиях (непослушание, агрессия и другие расстройства поведения), которые сами по себе не являются делинквентными, но могут служить предпосылками дальнейшего вовлечения детей в делинквентность. Исследования, проведенные вышеуказанной группой, показали следующее:

- хотя большинство детей в возрасте от 12 лет и младше (85% мальчиков и 77% девочек) проявляли агрессивное и насильственное поведение, из них только 5% (9% мальчиков и 3% девочек) были вовлечены в серьезные насильственные действия, то есть делинквентные и преступные правонарушения;

- приблизительно 1/3 детей в возрасте 12 лет и младше участвовали в преступлениях против собственности, 1/4 – в порче имущества, 1/5 – в статусных преступлениях и менее 1/10 – в кражах со взломом и поджогах;

- уровень самоотчетов о серьезных формах делинквентности, например, преступные нападения, на протяжении нескольких десятилетий остается практически неизменным – от 16-17% до 14% за последние 30 лет.

Факторы риска и предпосылки ранней делинквентности

Многие факторы риска и предпосылки (и, вероятно, причины) детской делинквентности несколько отличаются от факторов и предпосылок у несовершеннолетних старшего возраста.

В дошкольном возрасте большинство важных факторов риска коренятся в семье и личности. Особые предпосылки, такие, как агрессивность и уровень детской импульсивности или поиски сенсации являются результатом различных влияний – от генетики до окружения – за период в несколько лет. Агрессия является наиболее явной предпосылкой делинквентности в возрасте до 12 лет. Например, физическая агрессия, отмечаемая в детских садах, является наиболее важной предпосылкой признания насильственной делинквентности в более позднем возрасте. С другой стороны, просоциальное поведение, отмечаемое воспитателями в детских садах, является защитным фактором против делинквентности.

Шесть долгосрочных исследований, проведенных в пяти странах (Канада, Англия, Новая Зеландия, Швеция и США) на трех континентах подтвердили, что детское асоциальное поведение является наиболее вероятной предпосылкой раннего проявления делинквентности у мальчиков. Например, исследования в штате Орегон показали, что асоциальное поведение, такое как агрессия, отмеченное родителями, учителями, сверстниками и самими детьми, явилось наиболее важной предпосылкой возраста первого ареста по сравнению с такими факторами, как неблагополучие в семье и недостаточный контроль со стороны родителей.

Многие семейные факторы взаимодействуют с другими социальными системами, такими, как сверстники и общественное окружение. Тем не

менее, последние исследования показывают, что наиболее важными предпосылками начала раннего насилия являются большие семьи, слабые родительские навыки и асоциальное поведение родителей [7].

Сверстники

Группа ученых, занимающихся исследованием преступности малолетних, полагает, что ускоренный путь к детской делинквентности и, впоследствии, к более серьезным правонарушениям, может быть результатом взаимодействия следующих факторов:

- асоциальные тенденции у детей с постоянным ранним деструктивным поведением;

- общение со сверстниками, которые уже проявляют девиантное поведение;

- негативные последствия отверженности сверстниками.

По мере взросления, посещения школы и интеграции в сообщество множество факторов риска для детей расширяется. Исследования подтверждают связь между общением с девиантными сверстниками и преступностью несовершеннолетних. А. Рейс и Д. Фаррингтон предполагают, что девиантные сверстники могут воздействовать на несовершеннолетних, не имеющих предыдущего опыта делинквентного поведения к началу совершения делинквентных действий, и могут способствовать усилению делинквентной активности своих уже делинквентных сверстников. В этих исследованиях подчеркивается, что делинквентные сверстники могут в значительной степени поощрять и содействовать становлению делинквентности у детей, особенно если они близки по возрасту и находятся в близких отношениях [8].

Отверженность сверстниками является другим серьезным фактором риска асоциального поведения. Исследования Дж. Паттерсона, Д. Капалди и др., проведенные в штате Орегон, показали, что отверженность сверстниками в 4-м классе школы является предпосылкой асоциального поведения в последующие два года [9]. По другим наблюдениям за детьми с первого по четвертый классы следует, что агрессивное поведение и отверженность сверстниками в первом классе являются предпосылками последующих, более поздних самоотчетов о делинквентности. Это означает, что уже в первом классе отверженность сверстниками может стать показателем возможного начала пути к асоциальному поведению [10].

Отверженность сверстниками может также влиять на детскую и подростковую делинквентность, вынуждая отвергнутого ребенка к общению с девиантными сверстниками и бандами.

Членство в банде обеспечивает уже готовый источник подростковой делинквентности и отражает наибольшую степень влияния девиантных сверстников на делинквентность. В настоящее время молодые люди стремятся стать членами банды в более раннем возрасте, чем это было раньше. Важность иметь сообщников нельзя переоценить для детской делинквентности. Например, последние исследования моделей делинквентности несовершеннолетних выявили, что менее 5% правонарушителей, совершивших свое первое преступление в возрасте 12 лет или младше, действовали самостоятельно [11]. Членство в банде, по данным OJJDP, имеет серьезное отношение к насильственной делинквентности даже тогда, когда связь с делинквентными сверстниками, бедность семьи, ненадлежащая забота родителей, слабая успеваемость в школе, отрицательные жизненные ситуации и предшествующее участие в насилии находятся под контролем [12].

Школа и общество

Исследования в отношении школьного влияния на асоциальное поведение постоянно подтверждают, что слабая академическая успеваемость связана с проблемами поведения и преимущественно началом и серьезностью делинквентности. Слабые связи со школой, плохая успеваемость и низкая мотивация вызывают риск правонарушений. Школьная организация и школьный процесс также могут играть роль фактора риска. Хотя исследования взаимосвязи школьного процесса и преступности немногочисленны, свидетельства предполагают, что многие школьные характеристики, включая изложенные ниже, могут быть связаны с антисоциальным поведением детей:

- низкий уровень удовлетворенности учителей;
- слабое взаимодействие между учителями;
- плохие отношения учителей и школьников;
- превалирование норм и ценностей, поддерживающих асоциальное поведение;
- плохо определенные правила и ожидаемое поведение;
- неадекватный контроль над исполнением правил [13].

Важным для развития детской делинквентности является также такой общественный фактор, как высокий уровень бедности в районе проживания.

Меры воздействия и ключевые приоритеты исследований

Большинство источников по ювенальной юстиции, охране детства и школе в настоящее время акцентируют внимание на подростках и проблемах детей, чье поведение уже является устойчивым, или на программах по воспитанию и управ-

лению поведением несовершеннолетних среднего и старшего школьного звена, а не начальной школы или детского сада. Принимаемые меры обычно ставят целью исправление деструктивного поведения, детской делинквентности и насильственных преступлений после их совершения.

Из всех известных мер по сокращению делинквентности несовершеннолетних, превентивные меры, концентрирующие внимание на малолетних делинквентах, вероятнее всего, будут самыми успешными. Конкретно эти усилия должны быть направлены, во-первых, на предупреждение деструктивного поведения детей в общем, во-вторых, на предупреждение детской делинквентности, особенно среди детей с деструктивным поведением, и в-третьих, на предупреждение серьезных и насильственных преступлений несовершеннолетних, особенно малолетних. Изучение Д. Фаррингтоном и мнения других практиков показали, что почти 1/3 (71%) полагали, что эффективные меры обращения с делинквентностью малолетних для сокращения риска их будущей преступности возможны. С другой стороны, только 3-6% практиков полагали, что существующие программы ювенальной юстиции, психического здоровья и охраны детства эффективны для достижения этой цели [14].

Наиболее перспективные школьные и общественные профилактические программы концентрируются на нескольких областях риска. Рекомендуется интеграция следующих типов школьных и общественных профилактических программ:

- программы управления поведением в классе (классной комнате);
- многокомпонентные программы для работы в классе;
- учебный план, способствующий формированию социальной компетенции;
- учебный план, способствующий формированию навыков разрешения конфликтов и предотвращению насилия;
- профилактика издевательств;
- программы внешкольного отдыха;
- программы наставничества;
- программы школьных организаций;
- всесторонние общественные меры воздействия.

Существует множество пробелов в знаниях о развитии делинквентности детей, факторов риска и защиты и методов предупреждения и воздействия. Это в особенности справедливо в отношении малолетних преступников, представляющих небольшую группу. Исследования могут быть сконцентрированы на следующих областях:

- развитие детской делинквентности на основании самоотчетов и официальной статистики;

- детская делинквентность и сопутствующие проблемы поведения;
- эскалация детской делинквентности к серьезным и насильственным преступлениям;
- факторы риска и защиты, влияющие на длительность и эскалацию серьезности делинквенции после ее начала в детские годы;
- долгосрочные исследования вопросов развития, факторов риска, защиты и оценки рисков;
- анализ затрат и выгод профилактических программ;
- изучение экспериментальных и контрольных групп, а также выборочное привлечение практиков для исследования превентивных стратегий.

Пока раннее определение эмоциональных и поведенческих проблем не станет целью общества, результаты не будут воодушевляющими. Таким образом, превенция ранней делинквентности несовершеннолетних является важным шагом на пути к нравственности общества.

Литература

1. Keenan K. Uncovering preschool precursors to problem behavior. In R. Loeber, D.P., Farrington (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*, Newberry Park. – 2001. P. 117-136.
2. Stattin H., and Klackenber-Larson I. Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior. In Lloyd, D, Newell, S & Dietrich, U, *Health inequity: a review of the literature*, prepared for Health Promotion Unit, Northern Rivers Area Health Service, Lismore, NSW, 2004.
3. Guerin D. W., Gottfried A. W., & Thomas C. W. Difficult temperament and behavior problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years // *International Journal of Behavioural Development*. 1997. – № 21. – P. 71–90.
4. Adams C.D., Hillman N., and Gaydos G.R. Behavioral difficulties in toddlers: Impact of sociocultural and biological risk factors. In Rolf Loeber, David P. Farrington, and David Petechuk: *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. – 2003. – P. 47–66.
5. Farrington D.P., et al. Self-reported delinquency and a combined delinquency scale based on boys, mothers and teachers. In M. Maguire et al. *The Oxford Handbook of Criminology* (3rd edn.). Oxford: Oxford University Press. 2002.
6. Loeber R. Natural histories, of conduct- problems, delinquency and associated substance use: evidence for developmental progressions / R. Loeber// *Advances in clinical child psychology*. N. Y., 1988. – P. 73-124. 7.
7. Derzon J.H., and Lipsey M.W. The correspondence of family features with problem, aggressive, criminal and violent behavior. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University. 2000.
8. Reiss A.J, Farrington D.P. Advancing knowledge about co-offending: results from a prospective longitudinal survey of London males// *Journal of Criminal Law and Criminology*. 1998. – № 82. – P. 360–395.
9. Patterson G.R., Capaldi D.M. and Bank, L. An early starter model for predicting delinquency. In D.J. Pepler and K.H. Rubin (Eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1991. – P.139-168.
10. Miller-Johnson Sh. et al. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder// *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2002.
11. McCord J. and Conway K. P. Patterns of Juvenile Delinquency and Co-Offending, In E. Waring and D. Weisburd *Advances in Criminological Theory*// *Crime and Social Organization* Vol. 10. – 2002. – P. 15–30.
12. Button S.R., Hawkins J.D., Thornbury T.P. and Krohn,M.D. Contribution of Gang Membership to Delinquency Beyond the Influence of Delinquent Peers. Washington D.C.: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2000.
13. Herrenkohl T. I., Hawkins J. D., Battin-Pearson S., Chung I., & Hill K. G., In Rolf Loeber, David P. Farrington, and David Petechuk: *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2003. – P. 211-246
14. Farrington D.P., Loeber R and Kalb L.M. Key research and Policy Issues. In Rolf Loeber, David P. Farrington, and David Petechuk: *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2003, pp.385-394

Романова Елена Николаевна, доцент кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России, кандидат педагогических наук. Адрес: 600027, г. Владимир, ул. Комиссарова, д. 21, кв. 55. Тел. 8(4922) 31-19-25, 8(906)616-79-26, E-mail: toromelena@mail.ru

Romanova Elena Nikolaevna, associate professor, department of professional language training, Vladimirsky Law Institute, Russia FSIN, candidate of pedagogical sciences. Address: Vladimir, 21 Komissarov Str. 55, 600027. Tel. 8(4922) 31-19-25, 8(906)616-79-26, E-mail: toromelena@mail.ru

V. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

УДК 325.1

© Н.В. Кондрашова (Прокушева)

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫНУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ

В статье анализируются основные методы исследований социальной адаптации беженца и вынужденного переселенца. Междисциплинарный характер проблемы обуславливает применение комплекса социологических методов исследования на основе реализации этносоциологического и культурологического подходов, обеспечивающих получение результатов, объективно отражающих современное состояние проблемы, позволяющих построить прогноз развития этого процесса и сделать научно обоснованные рекомендации.

Ключевые слова: беженцы, вынужденные переселенцы, миграционная ситуация, категории, методы исследования.

N.V. Kondrashova (Prokusheva)

METHODS OF THE STUDY OF SOCIAL ADAPTATION OF THE FORCED MIGRANTS

In the article the basic methods of the studies of social adaptation in refugees and forced migrants are analyzed. The interdisciplinary nature of the problem causes the application of the complex of sociological methods of study on the basis of realization of the ethno sociological and culture studying approaches, that ensure obtaining the results. They objectively reflect the contemporary state of the problem and so it is possible to forecast the development of this process and to work out scientifically substantiated recommendations.

Keywords: refugees, compelled immigrants, migration situation, categories of migrants, methods of the research.

Основой данного исследования стали фундаментальные разработки по проблемам адаптации и социализации личности.

Исследование основывается на методологическом принципе социологии и социальной психологии – «причиной социального или личностного феномена никогда не бывает только социальный или личностный феномен, но всегда – сочетание социального и личностного» [9]. Важными методологическими и теоретическими источниками для данного исследования явились не только работы классиков социологии, социальной психологии, но и труды современных зарубежных и отечественных авторов в области социокультурного анализа жизнедеятельности человека, трудовых отношений, экономического поведения, поведения личности в экстремальных ситуациях, в условиях деструкции общества, неформальных отношений и социального неравенства [2].

В нашем исследовании социальная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев определяется как нормализация морально-психологического самочувствия на основе чувства принадлежности к социальным институтам, социальной структуре на территории проживания.

Междисциплинарный характер проблемы обуславливает применение комплекса социологических методов исследования при реализации этносоциологического и культурологического подходов, обеспечивающих получение результатов, объективно отражающих современное состояние проблемы, позволяющих построить прогноз развития этого процесса и сделать научно обоснованные рекомендации.

Если мы хотим достичь научных объяснений, мы должны помнить, что наши факты должны быть определены таким образом, чтобы можно было подвести их под общие законы [10].

В процессе исследования нами были применены следующие методы: статистический, со-

циологические методы (количественные и качественные) получения информации: анкетирование, метод экспертной оценки, методы социальной психологии (ценностный и функциональный методы познания социальных явлений).

Статистический метод имеет большое значение для изучения миграции. Он заключается в непосредственной регистрации каждого отдельного случая передвижения в местах выбытия и прибытия мигрантов.

При получении статистической информации главную роль играют материалы государственной статистики, данные Миграционной службы (федеральной, региональной), ведущей наиболее полный учет беженцев и вынужденных переселенцев, учитывающей регионы выхода, численность, состав, структуру.

Нужно отметить, что миграционной службой учитываются только те вынужденные мигранты, которые попадают под действие законов РФ «О беженцах» и «О вынужденных переселенцах», то есть имеющие официальный статус.

Имеющиеся расчеты и статистические данные Управления по делам миграции Министер-

ства внутренних дел Республики Бурятия и Комитета государственной статистики Республики Бурятия позволяют осуществить вероятностную выборочную совокупность. Достижение оптимальной выборки, то есть наиболее благоприятного соотношения между ее величиной (статистической значимостью) и экономичностью, представляется возможным за счет опроса респондентов, принадлежащих к определенным территориям по специально разработанной схеме, обеспечить схожесть состава исследуемых групп и таким образом снизить дисперсию выборки.

Задача определения объема генеральной и выборочной совокупности и обеспечение ее представительности в исследовании решается, исходя из следующих соображений:

1. Наибольший приток беженцев и вынужденных переселенцев в Республике Бурятия зафиксирован в период с 1994 по 1997 г. [3]. Данные таблицы 1 показывают, что общее количество беженцев за этот период составило – 984 человека, вынужденных переселенцев – 1285.

Таблица 1

Численность беженцев и вынужденных переселенцев в Республике Бурятия

	Всего	В том числе в трудоспособном возрасте
Беженцы		
1994	379	223
1995	330	205
1996	98	54
1997	177	94
Итого	984	576
Вынужденные переселенцы		
1994	284	173
1995	387	241
1996	359	193
1997	255	146
Итого	1285	753

Для сравнения приведем данные (табл. 2 [6]), характеризующие показатель, на 1995 г.:

Таблица 2

Численность беженцев и вынужденных переселенцев в Республике Бурятия в 1995 г.

<i>В том числе выбыли из:</i>	<i>Всего на начало года, чел.</i>
Азербайджан	90
Армения	45
Грузия	128
Казахстан	239
Киргизия	65
Латвия	14
Литва	27
Молдавия	52

Россия	30
Таджикистан	256
Туркмения	14
Узбекистан	175
Украина	26
Эстония	16
Не указано	5
Всего на начало года, чел.	1182

2. Предположительно, после 1997 г. основной поток беженцев и вынужденных переселенцев в Республику Бурятия прекратился. Данное предположение обусловлено отсутствием ведения статистики по указанной категории граждан как Комгосстатом РБ, так и УДМ МВД РБ. Период с 2003 по 2006 г. позволяет просчитать средний

показатель вынужденных переселенцев с 1997 по 2005 гг., равный – 70 человек в год (табл. 3).

3. Анализ отчетных данных УДМ МВД РБ за последние 10 лет (1997-2006 гг.) дает основание полагать, что из числа беженцев остались на постоянном месте жительства примерно 60 %, из числа вынужденных переселенцев 80 % человек.

Таблица 3

Численность беженцев и вынужденных переселенцев в Республике Бурятия, чел.

Год	Всего человек
1997	225
2003	28
2004	25
2005	4

Примечание: 1997 г. представлен суммарным числом зарегистрированных беженцев и вынужденных переселенцев [1]; за период с 1998 по 2002 г. статистики не имеется; данные за 2003-2006 гг. представлены в соответствии с отчетами сведений о социально-демографическом составе вынужденных переселенцев, где обращается внимание на тот факт, что беженцы не были зарегистрированы.

4. Соответственно число вынужденных переселенцев за восьмилетний период становится равным в 560 человек, где последующие расчеты будут представлены следующим образом: вынужденных переселенцев за 1994-2006 гг. = $1285 + 560 = 1845$, число оставшихся вынужденных переселенцев $1845 * 0,8 = 1476$, беженцев $984 * 0,6 = 590$, общее число равно 2066.

Итак, за единицу анализа был принят беженец или вынужденный переселенец республики. Расчеты позволили выявить генеральную совокупность беженцев и вынужденных переселенцев, составляющую 2066 единиц. Выборочная совокупность составила 103 единицы.

Известно что, чем больше дисперсия (разброс) контрольных признаков генеральной совокупности, тем больший требуется объем выборочной совокупности. И наоборот – чем меньше дисперсия, тем при меньшем объеме выборки можно удовлетворить требование к репрезентативности исследования.

В ходе исследования было опрошено 100 беженцев и вынужденных переселенцев из 11 районов и городов Республики Бурятия, 12 человек выступили в роли экспертов. Статистические

данные показали, что расселение вынужденных переселенцев и беженцев по территории республики весьма неоднородно. При группировке районов, можно предположить, что в отдаленных районах число беженцев и вынужденных переселенцев значительно меньше или вообще отсутствует, чем в г. Улан-Удэ и близлежащих районах. Поэтому при определении выборочной совокупности использовалась имеющаяся списочная информация, в основной массе определяющая городских жителей из числа вынужденных переселенцев и беженцев. Запросы в районные администрации Республики Бурятия не были удовлетворены, поскольку таковой информацией они не располагают. Сбор основной социологической информации осуществлялся при помощи анкеты с общим наименованием программы «Исследование социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев».

Анкетный опрос, проведенный нами, позволил выявить ряд обстоятельств, связанных с беженцами и вынужденными переселенцами: причины миграции, социальное положение в местах выхода и вселения, оценка отношений местной

власти и местного населения к ним, материальное положение.

Разработанная анкета включает в себя 49 вопросов, сгруппированных в четыре смысловых блока: миграционный, адаптационный, социально-политический, социально-демографический.

Анкеты исследования разработаны с учетом необходимости получения наиболее полной эмпирической информации для проверки выдвинутых гипотез. Они состоят из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных показателей социальной адаптации: процесс социальной адаптации; показатели степени социальной адаптации; факторы, детерминирующие процесс социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев.

На основании приведенной логической схемы преобразуем избранные показатели в конкретные вопросы анкеты и формируем шкалу измерений с использованием всех необходимых индикаторов [5].

Логическая схема *первого блока* представлена тремя переменными:

1. О причинах вынужденной миграции;
2. О получении и продлении статуса;
3. Об условиях и уровне жизни на прежнем месте жительства.

Данный блок включает операциональные понятия, вопросы и индикаторы, позволяющие произвести измерения социально-психологических характеристик и показателей социальной активности респондентов.

Всего определено шесть групп показателей: социальные, экономические, правовые, социально-демографические, социокультурные, социально-психологические.

Логическая схема *второго блока* включает в себя четыре пункта, представленных в виде ряда переменных, с помощью которых можно получить данные, позволяющие выявить процесс социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев [7]:

1. Об удовлетворенности на новом месте поселения;
2. Об уровне жизни на новом месте поселения;
3. Об оценке межнациональных отношений;
4. О психологических, социальных и экономических проблемах, ощущаемых мигрантами на новом месте поселения.

Логическая схема построения *третьего блока* анкеты формируется на основе трех переменных, связанных с социально-демографическими характеристиками. Переменным соответствуют вопросы анкеты: пол; возраст; национальность;

уровень образования; семейное положение; доход; жилищные условия.

Схема третьего блока представлена следующими переменными:

1. Об оказании помощи на новом месте поселения со стороны различных структур;
2. О родственных связях на новом месте поселения;
3. О демографических характеристиках (число членов семьи, пол, возраст, уровень образования).

Логическая схема третьего блока [8] операционализирует понятие «социальная адаптация» и позволяет выделить показатели адаптации, по которым она квалифицируется как проявляемая в высокой, средней и низкой степени.

Проверку гипотез можно произвести путем получения эмпирической информации, связанной с группами переменных.

«Степень» достоверности (объективности) ответов на вопросы, содержащиеся в каждой из этих логически обусловленных блоков можно разделить на пять групп и оценить их следующим образом.

Достоверность ответов на вопросы *первой группы* – к ним относятся переменные о получении и продлении статуса – как правило, не вызывает сомнения. Суждения о демографической структуре вынужденных мигрантов по полученным ответам практически достоверны настолько, насколько репрезентативна сама выборка респондентов.

В ответах на вопросы *второй группы* оценка условий и уровня жизни, потерянных в результате вынужденного переселения, часто завышена. Ответы на эту группу вопросов представляют переменные об условиях и уровне жизни на прежнем месте жительства. Они концентрируются в средней части шкалы оценок: «объективно» они разбросаны больше, чем «субъективно».

Ответы на вопросы *третьей группы* о причинах вынужденной миграции, достаточно объективны. Сложность их структуризации и оценки часто вызвана трудностью расшифровки общих формулировок ответов «семейные обстоятельства», «плохие условия для жизни», «тоска по Родине». Разложить весь спектр причин на отдельные его составляющие, выделив при этом основную причину, часто невозможно. В целом все причины вынужденных миграций можно разделить на две категории: «условные» – большинство из перечисленных выше и «безусловные» – миграции в результате стихийных бедствий, техногенных катастроф, вооруженных конфликтов и войн, жестких преследований по религиозным, этническим и политическим мотивам.

вам. Хотя «условные» причины «официально» и не считаются определяющими статус переселенца, многие из них служат достаточным основанием для оказания помощи вынужденным мигрантам (в основном международными общественными организациями или «дочерними» организациями ООН) [1].

На вопросы *четвертой группы* ответы всегда почти настолько объективны, насколько это предусматривает постановка вопросов: правдивы ответы о жилищных условиях, об имеющихся предметах быта, о материальных возможностях. Более или менее достоверны сведения о дополнительных источниках, наименее достоверны сведения о доходах.

Таблица 4

Оценка степени доверия к ответам респондентов на вопросы анкеты [4]

Исследуемый фактор	Порядковый номер вопроса анкеты	Степень доверия к ответам [12]	Примечания
1. Демографическое состояние	29, 30, 31, 32, 34, 44, 45, 46, 48, 49	++	-
2. Социальный статус в местах выхода	9, 10, 11,	+	Иногда завышается свой предыдущий статус
3. Социальный статус в местах вселения	17, 47	++	-
4. Причины миграции и продления статуса	1, 2, 3, 4, 5	++	-
5. Экономическое положение в местах вселения	15, 16, 22, 26, 27, 36, 37, 38, 39, 40	0	Ответы вызывают сомнение, отвечая на эти вопросы, респонденты явно занижают свой реальный доход и отрицают оказание им помощи со стороны государства.
6. Отношения с местным населением местами выхода и на новом месте поселения	18, 19, 20, 21, 23, 24	+	Иногда оценки респондентов не соответствуют действительности
7. Отношения с властями в местах вселения	35, 42	+	-
8. Адаптация	6, 7, 8, 12, 13, 14,	+	-
9. Вероятность смены места жительства	43	+	-

«++» – ответы достоверны; «+» – в целом достоверны; «0» – вызывают сомнение.

Анализ ответов на вопросы *пятой группы* показывает, что их субъективность очевидна, изначально задана самим характером вопросов и одна из задач интервьюера – помочь респонденту отделить важное от второстепенного, увидеть себя частью окружающего его общества, оценить свои возможности.

По результатам опроса автором была дана оценка степени доверия к ответам вынужденных мигрантов на вопросы анкеты, которая показана в таблице 4. В целом респондентам можно доверять, сомнения вызывают лишь ответы на вопросы о ежемесячных доходах семьи, о реальной помощи государства в выделении жилплощади и беспроцентных возвратных ссудах вынужденным мигрантам.

Результаты исследования показали, что среди социально-психологических показателей преоб-

ладают оценки, говорящие о средней степени социальной адаптации.

Данные о сути происходящего, а именно о социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев являются неопровержимым фактом, полученным в результате методов социологического анализа.

Полученная и обработанная информация при анкетировании есть результат и единственная возможность получить сведения об основных проблемах, степени, показателях социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев и характерных особенностях в местах вселения.

Интерпретация результатов социологического опроса, проведенного по изложенной выше методике, производится в соответствии с мето-

дологическими подходами и определениями основных понятий по данной проблеме.

Литература

1. Багаева Н.Э. Роль вынужденных миграций в эволюции заселения территории Северной Осетии: учеб. пособие / под ред. Д.Н. Лухманова; Сев.-Осет. гос. ун-т. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2002. – С.39.
 2. Балл А.А. Понятие адаптация и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 24-27; Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.; Нальчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван: Институт философии права АН СССР. – 1988. – 127 с.; Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: тексты. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986; Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. – М., 1989. – С. 338-339; Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я»/«Я» и «Оно»: в 2 кн. – Тбилиси, 1991. – Т. 1. – С. 104.

3. Республика Бурятия. Основные демографические показатели. – С. 124-125.
 4. Багаева Н.Э. Роль вынужденных миграций в эволюции заселения территории Северной Осетии: учеб. пособие / под ред. Д.Н. Лухманова; Сев.-Осет. гос. ун-т. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2002. – С. 107.
 5. Чукреев П.А. Социальные технологии процесса анализа и регулирования занятости молодежи в условиях регионального рынка труда / дис. ... д-ра социол. наук. – Улан-Удэ, 1998. – С. 88-92.
 6. Демографический ежегодник России: стат. сборник / Госкомстат России. – М., 1995. – С. 436-437.
 7. Там же. – С. 229.
 8. Там же. – С. 231.
 9. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 349.
 10. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 347.

Кондрашова (Прокушева) Наталия Васильевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета. E-mail: prokusheva0103@mail.ru

Kondrashova (Prokusheva) Nataliya Vasilievna, candidate of sociological sciences, associate professor, Buryat State University. E-mail: prokusheva0103@mail.ru

УДК 316.32 (73)

© В.В. Ихисонова

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ЧИКАГСКОЙ ШКОЛЫ СОЦИОЛОГИИ 20–30-х гг. XX в.

В данной статье автором рассматриваются теоретико-методологические аспекты исследования этнических групп учеными Чикагской школы социологии. Также приводятся модели адаптации различных этнических групп к новым условиям среды, предложенные американскими социологами.

Ключевые слова: этническая группа, социальная адаптация, урбанизация, иммигрант.

V.V. Ikhisonova

THE RESEARCH OF ETHNIC GROUPS BY THE REPRESENTATIVES OF CHICAGO SCHOOL OF SOCIOLOGY IN 20-30s OF THE XX-th CENTURY

In this article the author considers the theoretical-methodological aspects of the research of ethnic groups by the scientists of Chicago school of sociology. Also provides The models of adaptation of different ethnic groups to the new environmental conditions, proposed by the American sociologists, are also described.

Keywords: ethnic group, social adaptation, urbanization, immigrant.

В современных государствах проживают множество этнических групп. Страны, длительное время принимавшие и принимающие эмигрантов, например США и Австралия, бесспорно, являются многокультурными и многонациональными странами. Сегодня многие страны Европы явно становятся местом проживания

разных этнических групп. Это прежде всего относится к странам, имевшим ранее колонии, так как это способствовало эмиграции из колоний в метрополии (например, наличие большого количества пакистанцев и индийцев в Англии).

По общепринятому определению, этническая группа — это группа людей, имеющих некото-

рые особые этнические, т.е. культурные, языковые, религиозные или расовые, черты, которых объединяет полное или частичное происхождение и которые сами осознают свою причастность к общей группе. Освоенные и воспринятые этнические различия — это язык, культура и религия, в то время как расовые черты, конечно, передаются наследственно [6]. Однако характерной чертой этнической группы является то, что она классифицирует себя как отдельную группу, имеющую собственную культуру, которую она всеми способами стремится сохранить. Расовая группа, в отличие от этнической, определяется как таковая окружением, людьми вне этой группы. Как правило, индивид, классифицированный на расовом основании, занимает подчиненную позицию по отношению к «классификатору» [3]. В этом смысле этническая группа может быть идентифицирована только в том случае, если ее отличительные черты (язык, культура, раса) начинают приобретать социальный смысл: с одной стороны, окружающие должны идентифицировать эту группу как этнически особую; с другой стороны, и сама группа должна осознавать свою специфичность и особенность.

В данной статье нам бы хотелось обратить внимание на теоретико-методологические аспекты исследования этнических групп представителями Чикагской школы социологии, в частности Л. Виртом, Ф. Знанецким, У. Томасом, Р. Парком и Э. Берджессом. В начале XX в. ученые данной школы уделяли большое внимание вопросам этнических групп или, иначе говоря, «меньшинств». Безусловно, имеются причины, объясняющие столь бурный интерес американских социологов к изучению данного понятия. Во-первых, стремительный процесс урбанизации, который связан прежде всего с наплывом иммигрантов из европейских, азиатских, африканских и латиноамериканских стран. Большой приток мигрантов, прежде всего трудоспособного возраста и ищущих работу в городе, приводил к резкому обострению городских проблем. Растущий уровень бедности, безработицы, преступность, жилищный вопрос в определенной степени способствовали относительно усилению социально-политической, этнонациональной напряженности в обществе.

Создавая качественно новые условия жизни, урбанизация обусловила тем самым противоречия между этими условиями и устаревающими видами и формами жизнедеятельности. Городская среда нуждалась в новых формах коллективности, мобильности, общения и социального контроля.

Эти изменения, происходившие в обществе и вызванные ими последствия привлекли внимание социологов к изучению жизни в городах. Социологи Чикагской школы считали изучение городской проблематики необходимым условием понимания важнейших проблем современной жизни, тех изменений, которые происходят в обществе, и в социальном порядке в целом.

Процесс капитализации, рост урбанизации, повышение уровня материального обеспечения населения наряду с положительными тенденциями вызвали большое количество локальных, конкретных проблем, к решению которых стремились присоединиться самые разные социальные и интеллектуальные силы. Одной из них оказалась эмпирическая социология.

В частности, американский ученый Луис Вирт дает свое определение этнической группы, которую он представляет как «меньшинство», особенно подчеркивая отношение к нему основной части населения. «Меньшинство — это группа людей, отличающаяся по своим физическим, культурным или иным свойствам от остального общества, которое и относится к этим людям как к отличающимся и особым. Предпосылка для существования меньшинств — это наличие соответствующей господствующей группы, которая обычно имеет более высокий статус и большие привилегии» [4].

Причем Вирт отмечает, что меньшинство — не обязательно инородная группа. В действительности часто возникает такая ситуация, когда меньшинство образуют коренные народы, тогда как пришельцы, завоеватели и вновь прибывшие занимают статус доминирующих групп. В США коренные индейцы занимают положение меньшинства. В Канаде старейшие поселенцы-французы — являются меньшинством по отношению к более поздним мигрантам-англичанам. Почти во всех колониальных странах доминируют именно «иноземцы», а коренные населения им подчинены.

Этнические различия, существующие между меньшинством и доминантной группой, не обязательно являются препятствием для ассимиляции, пока культурные черты каждой группы не рассматриваются как не совместимые с чертами другой и пока их смешение желательно для обеих сторон. Философия «плавильного котла» в США, применявшаяся к этническим меньшинствам, но не применявшаяся к расовым, особенно к афроамериканцам, вела к развитию среди иммигрантов и коренных американцев атмосферы, способствующей появлению смешанной американской культуры, в которую доминантная группа и меньшинства вносили свой вклад [3].

Эта новая культура, еще находящаяся в процессе формирования, содержит элементы, почерпнутые из всех культур этнических групп, составляющих американский народ, но при этом интегрирует их в новую смесь.

Успех, с которым протекает такой эксперимент, зависит, отчасти от численного соотношения вовлеченных групп и от периода времени, на который растягивается этот процесс. Хотя с начала XIX в. Соединенные Штаты Америки приняли около 38 миллионов иммигрантов из-за рубежа, их приток имел относительно постепенный характер, обширные пространства и ресурсы континента способствовали обустройству и абсорбции новопривывших. Америка была сравнительно молодой страной, в которой господствовали дух фронта, а также комплекс законов и социальных идеалов, находившихся под сильным влиянием гуманистических, либеральных доктрин религиозной терпимости и прав человека. Это в сочетании с огромной потребностью в рабочей силе для освоения колоссальных ресурсов континента внесло свой вклад в поддержание текущего состояния американской культуры и гостеприимности американского народа к новопривывшим и к тем наследиям, которые они привозили. Ни одна группа в Соединенных Штатах не обладала властью и гордостью за свое происхождение в такой степени, чтобы суметь утвердить себя в качестве высшей по отношению ко всем остальным.

Каждая иммигрантская группа имеет не только свой язык или диалект, который служит барьером для межгрупповой коммуникации и разделяет общие идеи и идеалы, но также свои религиозные, социальные и даже политические институты, которые воссоздают групповую солидарность и препятствуют социальным взаимоотношениям с членами «внешних» групп. Более того, каждая этническая группа в США, особенно на первых порах своего прибытия, обычно занимает характерную нишу в экономике, что порождает среди ее членов некоторые явные сходства в способах занятости, жизненном уровне, месте проживания и образе жизни.

Также значительный вклад в изучение проблем этнических групп внесли такие ученые, как социологи Чикагской школы Флориан Знанецкий (1882-1958) и Уильям Томас (1863-1947). В мировую социологическую классику вошла их пятитомная работа «Польский крестьянин в Европе и в Америке» (1918-1920). Изученные в ней процессы миграции и социальной адаптации впервые строились на основе строгого качественного и количественного анализа личных документов (писем, дневников, автобиографий

поляков, как переехавших в США, так и остающихся в Польше).

В совместной работе со Знанецким Томас детально исследовал именно систему социальных установок и показал, что конфликты и социальная дезинтеграция с необходимостью возникают в случаях, когда индивидуальное определение ситуации личностью не совпадает с групповыми ценностями.

Также интересным для изучения считается подход к исследованию этнических групп Э. Берджесса, который был связан в первую очередь с исследованием городского сообщества в Чикаго. Берджесс писал: «Чикаго захлестывали волны иммигрантов из Европы. Особенно велико было число прибывших в период с 1890 по 1910 г. Первая мировая война прекратила этот поток, но сразу же после войны он возобновился с еще большей силой. В то время, когда мы начинали свои исследования, многие этнические соседские общины уже прочно установились, имея свои церкви, школы, газеты, рестораны. К этому же времени настроения общественности выкристаллизовались в довольно стойкое предубеждение и неприязнь к переселенцам из Восточной и Южной Европы... Земледельцы пользовались перенаселенностью и поведением новичков, предлагая им худшее жилье по завышенным ценам. Обыденные предрассудки и желание отгородиться от потока иностранцев позволяли сохранить дефицит жилья для этих групп, несмотря на быстрое строительство в других частях города... Дети иммигрантов, оказавшись между двух культур, не разделяли ни идеалов своих родителей, ни американских, хотя и отождествляли себя с Новым Светом. Они собирались в так называемые уличные компании, которые вели себя откровенно вызывающе как в отношении требований родителей, так и в отношении социальных норм американского общества в целом» [1]. Решение проблем мигрантов Э. Берджесс видел в создании оптимальных условий для адаптации данной категории населения. «Неравенство, предвзятость и прочее будут всегда, но чтобы не усугублять эти процессы, минимизировать социальную напряженность в обществе, нужно принимать законодательные меры, которые бы облегчали и улучшали качественно жизнь переселенцев из других стран.

Таким образом, представители чикагской школы одни из первых в социологической науке предложили определенные модели, оптимизирующие процесс социальной адаптации различных этнических групп к новым условиям. Соединенные Штаты Америки являются наиболее разнородной в этническом отношении западной

страной, сформировавшейся как «общество иммигрантов». Поэтому модели развития этнических отношений, выработанные здесь, могут быть основанием для оценки возможных изменений в мировом сообществе в целом. Для характеристики развития этнических отношений в Америке предложено три типа моделей» [2]. Первая – это **ассимиляция**, предполагающая, что иммигранты утрачивают собственные обычаи и перестраивают поведение в соответствии с ценностями и нормами большинства. С “ассимилирующим” давлением сталкиваются дети иммигрантов и в результате этого большая часть молодежи стала уже более или менее “стопроцентными американцами”.

Вторая модель – так называемый «**плавильный котел**». В этом случае традиции иммигрантов не растворяются среди ценностей, доминирующих в среде коренного населения, скорее происходит соединение старых и новых обычаев, идет процесс формирования новых образцов культуры. Многие считают, что это наиболее желательный результат этнического многообразия. До некоторой степени эта модель представляет собой специфический путь американского культурного развития. Несмотря на то, что доминирующее значение по-прежнему сохраняет “англо-саксонская” культура, характер американского пути отражает влияние всех тех многочисленных этнических групп, которые составляют современное население Америки.

Третья модель – модель **культурного плюрализма**. Согласно этой точке зрения, оптимальное решение заключается в создании плюралистического общества в полном смысле слова, в котором за всеми многообразными субкультурами признаются равные права. США считались плюралистическим обществом и ранее, однако этнические различия всегда ассоциировались с неравенством, а не с равным, но независимым участием в жизни национального сообщества.

Литература

1. Баньковская С.П. Роберт Парк; Эрнст Берджесс // Современная американская социология / под ред. В.И. Добренькова. – М., 1994. – С.3-32.
2. Бурганова Л.А. Становление социологии как научной дисциплины в США // Наука и власть: научные школы и профессиональные сообщества в историческом измерении: материалы науч. конф. – М., 2002. – 109 с., С.63-64.
3. Вирт Л. Избранные работы по социологии: сб. переводов / РАН ИНИОН. пер. с англ. – Николаев В.Г.; отв. Ред. Гирко Л.В. – М.:ИНИОН, 2005 – 244 с.
4. Знанецкий Ф. Исходные данные социологии //Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренькова. – М., 1994.
5. Парк Р.Э. Человеческая миграция и маргинальный человек // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология. – 1998. – №3. – С. 167-176.
6. Gordon M. Human Nature, Class and Ethnicity. Oxford, 1978.

Ихисонова Варвара Валериевна, преподаватель кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета. E-mail: ikhisonova@mail.ru

Ikhisonova Varvara, lecturer, department of the theory of social work, Buryat State University. E-mail: ikhisonova@mail.ru

УДК 316.347

© Н.С. Антонова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ СТРУКТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается языковое сообщество Российской Федерации, включающее в себя языковые сообщества меньшего масштаба: республики, области, города. Чем меньше численность языкового сообщества, тем выше его языковая однородность. В России существует и взаимодействуют друг с другом десятки национальных языков и их диалектов, а в крупных российских городах основные формы общественной жизни осуществляется уже на значительно меньшем числе языков, часто на двух, а при национальной однородности населения – преимущественно на одном.

Ключевые слова: языковая структура, этническая структура, языковое сообщество, национальные языки, этническая структура.

N.S. Antonova

THE INTERACTION OF ETHNIC AND LANGUAGE STRUCTURE IN THE MODERN SOCIETY

In the article the language society of the Russian Federation is considered. It includes the language communities of smaller scale: republics, regions, cities. The less the number of the language community, the higher its language homogeneity. In Russia there are dozens of national languages and their dialects which are in interaction, but in big cities of Russia the general forms of social life are conducted in considerably less number of languages, often in two of them, and if the population is homogeneous, mostly in one language.

Keywords: language structure, ethnic structure, language community, national languages, ethnic structure.

Каждый народ живет в конкретно-исторических условиях, обусловленных социально-экономическим, культурным и политическим уровнем его развития. Социальное взаимодействие не возможно без языкового взаимодействия. Обычно идет нарастание, расширение и углубление сфер социального взаимодействия, хотя, естественно, некоторые из ранее существовавших сфер могут оказаться ненужными и исчезнуть в новых социальных условиях.

Многие национальные субъекты России являются полиэтничными. В них существует этносоциальная структура, которая указывает на этнические аспекты социальной дифференциации. В результате трансформации и активизации многих этносоциальных процессов в этих субъектах происходят заметные изменения системы этносоциальных отношений.

Языковое сообщество – это совокупность людей, объединенных общими социальными, экономическими, политическими и культурными связями и осуществляющих в повседневной жизни непосредственные и опосредствованные контакты друг с другом и с разного рода социальными институтами при помощи одного языка или разных языков, распространенных в этой совокупности. Понятие «языковое сообщество» сочетает в себе лингвистические и социальные признаки. В качестве языкового сообщества могут рассматриваться совокупности людей, различные по численности входящих в них индивидов, – от целой страны до малых социальных групп. Критерием выделения в каждом случае должны быть общность социальной жизни и наличие регулярных коммуникативных контактов. Одно языковое сообщество может быть объемлющим по отношению к другим.

Самым распространенным языком в России является русский. Он также считается государственным языком Российской Федерации в соответствии со статьей 69 Конституции. Число носителей еще восьми языков в РФ превышает один миллион человек. Республики в ее составе

вправе устанавливать свои государственные языки и, как правило, пользуются этим правом: так, например, в Карачаево-Черкесской Республике, помимо русского, статус государственного имеют абазинский, карачаевский, ногоайский и черкесский языки.

Русский язык является родным примерно для 130 млн россиян (92% населения России). Народы России говорят более чем на 100 языках и диалектах, принадлежащих к индоевропейской, алтайской и уральской языковым семьям, кавказской и палеоазиатской языковым группам. Среди наиболее распространенных разговорных языков выделяются русский, украинский, белорусский и немецкий (индоевропейская семья), татарский и чувашский (алтайская), удмуртский и марийский (уральская языковая семья).

Российская Федерация – языковое сообщество, включающее в себя языковые сообщества меньшего масштаба: республики, области, города. Чем меньше численность языкового сообщества, тем выше его языковая однородность. В России существуют и взаимодействуют друг с другом десятки национальных языков и их диалектов, а в крупных российских городах основные формы общественной жизни осуществляются уже на значительно меньшем числе языков, часто на двух (Казань: татарский и русский, Уфа: башкирский и русский, Майкоп: адыгейский и русский), а при национальной однородности населения – преимущественно на одном (Москва, Санкт-Петербург, Саратов, Красноярск).

В настоящее время фактически единственным источником сведений о национальном составе населения является перепись населения, так как текущий учет населения по национальностям не ведется. За межпереписной период произошли существенные изменения в национальной структуре населения России, вызванные различиями в режимах воспроизводства населения и миграционными процессами, связанными с распадом СССР.

В частности, доля русских снизилась с 81,5 до 79,8 %. За межпереписной период снизилась численность украинцев на 33 %, белорусов – на 32 %, немцев – на 29 %, мордвы – на 21 %, удмуртов – на 11 %, чувашей – на 8 %. Одновременно увеличилась численность армян в 2,1 раза, ингушей и азербайджанцев – в 1,9 раза, лезгин – в 1,6 раза, чеченцев и кумыков – в 1,5 раза, даргинцев – на 44%, аварцев – на 39%, кабардинцев – на 35%, осетин – на 28%.

Народы, населяющие Россию, сумели создать неповторимое социально-экономическое пространство на поражающих воображение просторах Евразии. Его протяженность в широтном направлении – около 9 тыс. км, в меридиальном – от 2,5 до 4 тыс. км. Причем была обустроена и сделана приемлемой для жизни самая неблагоприятная в природно-климатическом отношении часть Земли: свыше 70% ее приходится на Север и зону рискованного земледелия.

В России столетиями успешно сосуществовали христианство, ислам, буддизм, иудаизм, лютеранство и целый "блок" протестантских течений.

Таким образом, изначально объединяясь на полиэтнической, многоконфессиональной основе, народы России сформировали уникальное социально-экономическое пространство, обеспечили жизнеспособность и необычайное разнообразие своей материальной и духовной культуры, создали яркое и самобытное искусство, ставшее их общим достоянием и национальной гордостью.

Рассматривая культуру народов России как синтез материальной и нематериальной культур, то есть сочетание знаний, верований, ценностей и норм поведения, обрядов и обычаев, различных форм народного творчества и ремесел, в который раз приходится удивляться тому, какое богатство она в себе содержит. Для России как многонациональной страны – это не только бесценное наследие, но и мощное объединяющее начало, способствующее сближению и взаимопониманию между народами и людьми, утверждению принципов согласия и толерантности.

Национальная культура народов России, была и остается фундаментальной формой культуры, ибо связана с жизнью наиболее устойчивого в историческом плане объединения людей. Вместе с тем национальные культуры не могут успешно развиваться в условиях изоляции от других культур. И своеобразие российской культуры как раз и заключено в том, что генеральной исторической линией ее формирования и развития всегда была тенденция к преодолению этнической разобщенности.

Именно изначальная многоэтничность России определила ее уникальную восприимчивость к другим культурам. Ф.М. Достоевский в своей знаменитой Пушкинской речи назвал ее «всечеловечностью». А это и позволило сформировать на основе национальных культур общенациональную российскую культуру.

В настоящее время в Российской Федерации проживают представители более 150 этносов. Чрезвычайно важно подчеркнуть то, что для коренных основ нашей культуры, для нашего самосознания совершенно органично рассматривать все народы, населяющие Россию, как равноправные в создании и развитии российской государственности и культуры.

Задача сохранения и развития национальных культур народов России является сегодня основополагающей не только для развития российской государственности, но и самого существования многонационального российского народа.

Президент России Д.А. Медведев совершенно справедливо подчеркивает в своем Послании Федеральному Собранию РФ: «...фактор, способный серьезно упрочить нашу Федерацию, – это поддержка национальных традиций и культур народов России. Считаю это не только условием укрепления федеративных основ, но и условием согласия в нашем обществе, единства российской нации как залога стабильного, цивилизованного развития всей страны».

Одной из важнейших характеристик культуры какой-либо группы является ее этническая или национальная принадлежность, другой такой характеристикой будет то, что сближает эту группу с другими, формируя общечеловеческую метакультуру. Об этом писал Н.И. Конрад: «Каждый народ, большой или малый по своей численности, имеет свою индивидуальную историю, всегда обладающую своими оригинальными, неповторимыми чертами. Можно сказать даже, что история человечества проявляется именно в истории отдельных народов, через их историю. История человечества – не какой-то безликий процесс; она очень конкретна и складывается из деятельности отдельных народов, имеющих каждый свое собственное лицо. Но в то же время как часто смысл исторических событий, составляющих, казалось бы, принадлежность только истории одного народа, в полной мере открывается лишь через общую историю человечества» [2, с. 454].

Почему это происходит? Почему культуры и народы имеют общие, особенные и индивидуальные черты? А.С. Хомяков высказал предположение, что всякая истина имеет сложный и многосторонний характер, поэтому каждый на-

род не может осмотреть ее со всех сторон сразу, «иная сторона или отношение иному народу недоступны по его умственным способностям или не привлекают его внимания по его душевным склонностям... Общечеловеческое дело разделено не по лицам, а народам: каждому своя заслуга перед всеми, и частный человек разрабатывает свою долю в великой доле своего народа» [6, с. 269-270].

Многоаспектность социальной структуры проявляется в том, что она может рассматриваться в трех планах – функциональном (как упорядоченная совокупность сфер общественной деятельности, социальных институтов и других форм общественной жизни), организационном (как связей, образующих различные типы социальных групп; единицами анализа при этом являются коллективы, организации и их структурные элементы) и, наконец, как система ориентации социальных действий (единицы анализа здесь – цели и средства, мотивы, стимулы, нормы, образцы, программы и подпрограммы социального действия).

В обществе, разделенном на элементы этнической и религиозной обобщенности, эти процессы превращаются в элементы функциональных систем. Так, деление на религиозные общины в Северной Ирландии тесно переплетается с разделением труда, власти, престижа, а этническое противопоставление белого и "цветного" населения в американском обществе приобрело ярко выраженный социальный характер.

Исследователи этнической проблематики обычно признают наличие в социальной структуре любого современного общества среди разнообразия ее подструктур (классовой, политической, социально-демографической и т.п.) и такой, как этническая. Она может быть более или менее выразительно очерчена, однако можно утверждать, что этнически неструктурированных, моноэтнических или, так сказать, "этнически чистых" обществ в нынешнем мире не существует. Все современные цивилизованные общества этнически гетерогенны, поэтому учет действия этнического фактора при изучении этих обществ требует соответствующего структурирования. Этническая структура общества по своим корням обнаруживает связь с биологической природой человека и в самой значительной степени, хотя и под эгидой социального представляют это биологическое в общественной жизни.

В переводе с греческого слово «этнос» означает народ, племя, стая, толпа. В современной социологии «этнос» – обобщающая категория для определения всех типов этносоциальных

сообществ, которые приобретают разные формы, достигают разной степени зрелости и отражаются разными категориями. В современной социальной науке сложились такие основные подходы к практике этносов:

1) этнос как социально-историческое явление, что возникает под воздействием системы общественных факторов, проходят в своем развитии разные этапы;

2) этнос как природное явление, где сам этнос рассматривается, как продукт природы, который находится под воздействием естественных, географических, экономических факторов. Это социально-психологический феномен, где основное внимание обращается на духовные, психологические проявления этнического сообщества, исторической судьбы представителей определенного этноса.

Распространенным в социологии является определение этноса как исторически сформированной на определенной территории стойкой совокупности людей, которая владеет общими чертами и стабильными особенностями культуры и психологии, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием). Формирование этноса проходит на основе единства территории, экономической жизни. Однако в процессе последующего развития некоторые этносы теряют общность территории. Этнос обладает определенными чертами, которые выражают его системные свойства и отделяют его от другого этноса. Это язык, народное искусство, традиции, обряды, нормы поведения и т.д., то есть компоненты культуры, которые передаются из поколения в поколение и образуют этническую культуру со своим специфическим стилем. В социологии существует определенная схема эволюции этнической общности: род – племя – народность – нация.

На сегодня существует около 1 000 разнообразных этносоциальных групп (наций, народностей, этнических сообществ), лишь 170-175 народов поднялись в своем развитии к уровню нации. Из 160-ти существующих в настоящее время государств свыше 9/10 являются многонациональными. Нации свойственны такие признаки, как: территориально-экономическая целостность; социально-этническая общность; социокультурная целостность; общность исторической судьбы, политической участи и т.д. Высокий потенциал нации определяется благодаря уровню национального сознания и самосознания.

Нацию можно определить как общность людей, что формируется благодаря единству терри-

ториальных, этнических, экономических, общекультурных, психологических и других основ.

Ситуация с пониманием «национальности» нередко осложняется в связи с окружением. Скорее всего, за рубежом и татарина, и карела, и башкира считают русскими, воспринимая их как граждан России. Но внутри России многое будет зависеть от окружающей социально-этнической среды.

Национальная идентичность формируется в результате межэтнического взаимодействия. С. Бочнер различает четыре вида таких контактов:

- геноцид, т.е. уничтожение противостоящей группы;

- ассимиляция, т.е. постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм доминантной группы вплоть до полного растворения в ней;

- сегрегация, т.е. курс на раздельное развитие групп;

- интеграция, т.е. сохранение группами своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом значимом основании [7, с. 5-44].

Дж. Берри выделяет четыре стратегии аккультурации:

- интеграция (при сохранении элементов своей культуры);

- ассимиляция (вливание в другую группу с утратой идентичности);

- сепаратизм (сохранение своей культуры и отказ от контактов с другими);

- маргинализация (утрата своей культуры и отказ от контактов с другими) [8, с. 5-39].

Еще один важный компонент идентичности – гражданство. Это связано с национальностью, но может и не совпадать с нею. Например, японец, получивший американское гражданство, скорее всего, сохранит свою национальную идентичность как японца. А американцем он будет себя считать лишь в смысле принадлежности к государству США.

В национальной идентификации мы выделяем следующие критерии:

- территория с определенными границами;
- суверенитет, легитимность, признание нации высшей ценностью;

- единое культурное пространство и язык;

- национальная идея об исторической судьбе и предназначении нации (национальный миф);

- дух нации, менталитет и религия;

- традиции культуры, праздники и профессиональное искусство;

- символика государства: флаг, герб, гимн.

В отличие от этноса, который может мигрировать по территории в условиях своего привычного ландшафта, имея лишь традиционные маршруты

передвижения, которыми могут пользоваться и другие этносы, нация закрепляется на определенной территории, четко фиксируя и защищая свои границы. Территория – важная составная часть национальной идентичности. Вот почему современные русские патриоты категорически не соглашаются отдать Японии часть Курильской гряды, хотя японцы исторически имеют на эти острова больше прав, чем русские. К тому же в декларации 1956 г. содержится обещание передать два острова японцам после заключения мирного договора. Можно вспомнить также спор об острове Даманский, за который отдали свою жизнь 52 солдата Советской армии. Правда, позднее Россия все-таки передала этот остров Китаю.

Русский историк С.М. Соловьев писал, что на жизнь народа оказывают влияние три важнейших условия: 1) природа страны, где он обитает; 2) его характер; 3) соседи, которые окружают данный народ. «...По четырем главным речным системам Русская земля разделялась в древности на четыре главные части: первую составляла озерная область Новгородская, вторую – область Западной Двины, т.е. область Кривская, или Полоцкая, третью – область Днепра, т.е. область древней собственно Руси, четвертую – область Верхней Волги, область Ростовская» [5, с. 59].

В.Г. Белинский отмечал, что «великие люди» – «дети своей страны. Великий человек всегда национален, как его народ, ибо он потому и велик, что представляет собою свой народ... Народ относится к своим великим людям, как почва – к растениям, которые производит она». В. Майков возразил ему: «Каждый народ имеет две физиономии; одна из них диаметрально противоположна другой; одна принадлежит большинству, другая – меньшинству (миноритету). Большинство народа всегда представляет собою механическую подчиненность влияниям климата, местности, племени и судьбы. Меньшинство же впадает в крайность отрицания этих влияний» [3, с. 132].

Российское государство за всю историю своего существования постоянно стремилось к увеличению своей территории, реализуя экспансию на Восток, в идеале стремилось к «мировому господству», что выразилось в мессианизме, в стремлении «спасти» весь мир.

Одной из самых важных функций полиэтнического государства является регуляция межэтнических взаимоотношений и недопущение конфликтов на этническом основании. Выделяют следующие основные виды межэтнических взаимоотношений в полиэтничных обществах: апартеид, ассимиляция (добровольная, насильственная), плюрализм. Наиболее приемлемым, с точки зрения современной концепции гуманизма и демократии,

является вариант построения межэтнических взаимоотношений на принципе плюрализма.

Нередко, говоря об «этнической структуре общества», имеют в виду нечто иное. Иногда могут встречаться и такие формулировки, как «национально-этническая структура» или «этнонациональная структура».

По мнению этносоциолога и этнополитолога В. Евтуха, «основными формами существования этноса, идентифицированными на сегодняшний день, являются племя, народность, нация» [1, с. 5-16].

Необходимость понимать этнос и нацию как «две совершенно разные предметные области» акцентировал в своих работах А. Нельга: «...если этнос является образованием преимущественно культурно-духовным, ... то нация является образованием преимущественно социально-экономическим и политико-правовым» [4]. Однако, по его мнению, наполнение понятия «нация» сугубо этническим содержанием продолжается и заставляет соответствующих исследователей и сегодня рассматривать нацию как элемент, если не национально-этнической, то этнонациональной структуры общества.

На наш взгляд, подмена понятия «этническая структура общества» понятием «этногенезис» недопустима. Следует также подчеркнуть, что ни этнонацию, ни политическую (гражданскую) нацию ни в коем случае нельзя рассматривать как элементы этнической структуры общества. Считаем также, что по этим соображениям недостаточно корректными являются понятия «национально-этническая структура общества» и «этнонациональная структура общества».

При рассмотрении этнической структуры общества помимо практики толкования нации как высшей формы проявления этноса мы нередко сталкиваемся с прямым (чаще всего неосознанным) отождествлением понятий «этническое» и «национальное». Все эти «тонкости» особо значимы для государственно-правовых документов, прежде всего в русле реализации государственной политики, направленной на удовлетворение этнокультурных потребностей граждан страны, впрочем, они не менее важны для этносоциологических исследований.

Этническую структуру общества, как нам представляется, нельзя сводить к его этническому

составу либо подменять ее понятиями генезиса исторических форм этнического, национальной структуры и т.п. Но если содержание понятия этнического состава не требует специального пояснения, то понятие «этническая структура общества» все еще остается недостаточно раскрытым.

Как было установлено, понятие «этническая структура общества» отражает нечто иное, нежели его этнический состав. Но, пожалуй, неправомерным будет и утверждение, что понятие «этническая структура общества» абсолютно оторвано от этнического состава. Дело в том, что этнический состав общества – это статистический показатель распределения и количественного соотношения этнических общностей и групп, которые находятся в системе взаимосвязей, образующих этническую систему.

Таким образом, этнический состав – это эмпирическая, никоим образом не структурированная данность, системным образованиям которой, по замечанию Э. Гидденса, присущи структуральные свойства. Этническая структура общества, напротив, – категория этнической социологии для обозначения правил (совокупности обоснованных критериев) теоретического упорядочения структуральных свойств этнических систем.

Литература

1. Евтух В. Этносоциология: объектно-предметное поле и перспективы исследований // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2007. – № 2.
2. Конрад Н.И. О смысле истории // Запад и Восток. – М., 1972.
3. Майков В.Н. Стихотворения Кольцова // Литературная критика. – Л., 1985.
4. Нельга А. Этнический состав и этническая структура общества: попытка уточнения понятий // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2009. – № 1.
5. Соловьев В.С. Соч.: в 18 кн. Кн. 1. – М.: Голос, 1993.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
7. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. – 1997. – Vol. 46 (1). – P. 5-39.
8. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // Cultures in contact / ed. by S. Bochner. – Oxford, 1982. – P. 5-44.

Антонова Надежда Сергеевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры теории социальной работы, СПФ, БГУ, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24а. E-mail: spf15@mail.ru, decspf@mail.ru

Antonova Nadezhda Sergeevna, candidate of sociological sciences, associate professor, department of the theory of social work, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolin str, 24a. E-mail: spf15@mail.ru, decspf@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СТАРШИХ ГРАЖДАН: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Статья посвящена роли образования в ценностных ориентациях старших граждан в изменяющемся мире. Проанализированы проблемы ценностных ориентаций старших людей в современном обществе, даны рекомендации по улучшению ситуации.

Ключевые слова: старшее поколение, образование взрослых, ценностные ориентации.

Z.A. Butueva

THE ROLE OF EDUCATION IN THE VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR CITIZENS: NEW CHALLENGES IN THE CHANGING WORLD

The article is devoted to the role of education in the value orientations of senior citizens in the changing world. Author the problems of value orientations of the senior people in modern society have been analyzed and the recommendations on the improvement of situation have been worked out.

Keywords: senior generation, education of adults, value orientations.

В XXI в. образование для старших граждан становится одной из важных ценностных ориентаций. Для того чтобы понять эту новую тенденцию в изменяющемся мире, рассмотрим роль и место старшего поколения в различные исторические периоды. Американский этнограф и социолог

М. Мид выделяет в истории человечества три типа культур: постфигуративная, в которой дети учатся у своих предков; кофигуративная, в которой и дети, и взрослые учатся у сверстников; префигуративная, в которой взрослые учатся у своих детей [8].

Постфигуративная культура преобладала в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется на опыт прежних поколений. Возраст определял социальный статус человека и место в общественной иерархии, поэтому роль старших людей была велика, они были хранителями традиций, воспитателями и учителями своего народа, руководителями церемоний.

Ускорение технического и социального развития делает опыт прежних поколений недостаточным. Кофигуративная культура – это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение современников, равных по возрасту и опыту. В результате этих изменений появляется новый фактор – опыт молодого поколения радикально отличается от опыта их родителей, дедов и других старших представителей той общности, к которой они непосредственно принадлежат.

В наши дни рождается новая префигуративная культурная форма. В нем ни предки, ни современники не определяют модели поведения,

решение жизненных проблем происходит без обращения к опыту предшествующих поколений: «Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь». Такой тип культуры можно назвать и «обществом риска», в любом случае акцентируется ценностный разрыв поколений, а значит, каждое новое поколение иначе прочитывает свои жизненные задачи.

Из вышеизложенного следует, что в условиях массового социального старения и утраты старшей возрастной группой роли накопителя и передатчика социального опыта меняются смысл и значение одной из древнейших норм морали – требования уважения к старшим, возникшего еще во времена старческой олигархии. Оно окончательно утрачивает связь с политическими и экономическими (наследование частной собственности) моментами. На первый план выходит подлинно моральный, личностный смысл требования – уважения к человеку, к индивидуальности, к историчности личности.

Для современного общества характерно не только демографическое постарение населения, но и такое явление, как замедление процессов старения индивида. Это связано не с генетически мутационными изменениями биологических факторов развития человека, а с социальной детерминацией онтогенеза человека. В старости, как и в течение всей жизни человека, происходят непрерывные изменения в организме, во многом определяющие состояние здоровья и трудоспособность. Все это не позволяет, как прежде, поддерживать прежний ритм работы, выполнять сложные производственные операции, вести одновременно несколько дел и т. д. Нарушения анатомо- физиологического харак-

тера и психологической сферы личности могут компенсироваться знаниями, профессиональным и жизненным опытом [1, с. 65].

Именно в старости обнаруживается нереализованность возможностей, жизненных планов, смысложизненных целей и обостряется сознание того, что возможность своевременной реализации, исполнения мечты, «замысла жизни» и возможность максимальной самореализации упущены навсегда. Среди старших людей выявляется группа лиц, как удовлетворенных собой, своим актуальным положением и приятием своего прошлого, реалистическими взглядами на будущее, так и имеющих крайне низкую самооценку, переживающих чувство одиночества, собственную ненужность, испытывающих страх перед будущим.

Происходящее активное перераспределение в структуре и иерархии ценностных ориентаций старшего поколения заметно меняет роль и значение личности как активного, самостоятельного субъекта. Соответственно растет и понимание человеком себя как самоценности. Постановка вопроса о правах и свободах человека, о защите его чести и достоинства из пропагандистской плоскости переходит в плоскость практическую. Обретение иного содержания жизни или попытка сохранить ее привычный стиль, смысл и ценности становилось центральной задачей для пожилого человека, решение которой невозможно без осмысления собственного «Я» в контексте прожитого и оставшегося времени.

Исследователи отмечают у людей старшего возраста существенные изменения в системе ценностных ориентаций. Для конкретно-социологического исследования набор ценностных ориентаций отличается абстрактностью, не позволяющей выявить, в чем же состоит «полноценная, активная жизнь» что означает «быть полезным обществу», если человек не занят в сфере общественного производства. Введение понятия «общественная работа» не вносит ясность, т.к. тоже встает вопрос о ее определенности. Думается, недостает таких понятий, как передача жизненного, духовного и профессионального опыта; общение с молодым поколением (на производстве, в учреждениях культуры и т.д.); развитие внутренней духовной культуры; желание участвовать в различных клубах, советах (наставников, по интересам).

Таким образом можно прийти к следующим выводам. Со вступлением в пенсионную жизнь у людей меняются ценностные ориентации и интересы. Это находит отражение в повседневной деятельности. Главными их интересами становятся дом (помощь в труде, домашнем хозяйстве

и уход за внуками), здоровье, пассивный отдых и развлечения. Однако нынешние радикальные изменения не могут не оказывать своего влияния на динамику ценностных ориентаций старшего поколения. Ценностные изменения приводят к расширению жизненных экспектаций старшего поколения, традиционные социальные роли воспитателя и наставника уже не могут служить для них источником самоутверждения [1, с.89].

В настоящее время возрастает ценность образования у старшего поколения. В связи с демографической ситуацией, связанной со старением населения, данный вопрос приобретает все большую актуальность. Меняются приоритеты образования – теперь это не только профессиональная подготовка. Цель образования более широкая – адаптация к изменяющимся условиям.

В то же время, как отмечают М.Э. Елютина и Э.Е. Чеканова, «старость номинируется как период дистанцирования от образовательного пространства в связи с представлениями либо о неспособности пожилого человека к образованию, либо о наличии у него дефицита времени для ответных компенсаторных действий, либо об исключительном предназначении пожилого человека для работы по дому и воспитания внуков» [4, с.43].

Образованием взрослых занимается отрасль педагогики – андрагогика. Основное положение андрагогики – в отличие от традиционной педагогики – заключается в том, что ведущую роль в процессе обучения играет не обучающий, а обучаемый. Социально-экономическая жизнь, научно-технический прогресс заставляют каждого человека обучаться в той или иной форме практически на протяжении всей нашей жизни. Другой причиной стремления к постоянному обучению является присущее человеку стремление к самосовершенствованию, или, по определению американского исследователя А.Г. Маслоу, к самоактуализации.

Ведущей концепцией организации и развития образования стала концепция непрерывного образования, то есть обучения человека в течение всей его сознательной жизни. Непрерывное обучение – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека. Такая организация обучения человека требует и соответствующих основ обучения, отличных от педагогического подхода к организации процесса обучения.

В России системой непрерывного образования охвачено 12,1 % населения России в возрасте от 25 до 64 лет [3]. Для сравнения в Швеции 34,5%, в Исландии 24%, в Великобритании 21.3% людей в возрасте от 25 до 64 лет принимают участие в различных образовательных программах [6].

Развитие образования взрослых привело к значительным изменениям в современном образовании и к появлению новых форм и видов обучения людей в различном возрасте, к практическому и теоретическому изменениям в подходе к организации процесса обучения.

К настоящему времени в России сложились следующие формы образования взрослых: общее среднее образование, осуществляемое в вечерних (сменных) средних школах; профессионально-техническое образование, организуемое в вечерних и дневных с вечерними отделениями профессионально-технических училищах, а также на различных профессионально-технических курсах обучения различной длительности; среднее специальное образование, реализуемое в заочных средних специальных учебных заведениях и на вечерних и заочных отделениях дневных средних специальных учебных заведений; высшее образование, организуемое в заочных и дневных с вечерними и заочными отделениями высших учебных заведениях; последиplomное обучение (повышение квалификации) специалистами с высшим и средним специальным образованием в институтах, на факультетах и курсах переподготовки и повышения квалификации, как самостоятельных, так и при обычных высших учебных заведениях; профессионально направленные и общекультурные курсы обучения в народных университетах, центрах непрерывного образования, центрах образования взрослых, в лекториях общества «Знание», по телевидению, на различных курсах интенсивного обучения. Тем не менее эта сфера до сих пор не получила своего законодательного, юридического, теоретического и фактического самостоятельного статуса [5].

Образование старших граждан необходимо рассматривать как часть политического процесса в области обеспечения гражданских прав для групп социальных меньшинств. По мнению европейских исследователей, значительным достижением в образовании пожилых людей можно считать признание представителями органов власти, обществом важности и значимости образования для пожилых людей [9, с.175-176].

В развитых странах старший возраст рассматривают как ресурс развития общества. В 2002 г. на Всемирной ассамблее ООН по про-

блемам старения мирового населения, которая проходила в Мадриде под девизом «Создание общества для людей всех возрастов» среди приоритетных направлений были определены: участие пожилых людей в развитии общества, предоставление им возможности продолжать вносить свой вклад в этом направлении, заниматься образованием, в том числе в сельских районах, отдаленных населенных пунктах, равенство в плане возможностей получения на протяжении всей жизни непрерывного образования, профессиональной подготовки, а также услуг по профориентации и трудоустройству. Отсутствие возможности получать образование в пожилом возрасте может стать причиной отчуждения, изоляции, разобщенности поколений, маргинализации и пр. [7].

В 2011 г. вынесен на рассмотрение документ «О проекте концепции непрерывного образования», в котором говорится, что «наряду с образовательными программами в сфере образования сегодня используются программы профессиональной подготовки, предназначенные для освоения лицами различного возраста профессиональных компетенций или навыков, необходимых для выполнения трудовых функций» [3].

В нашей стране образование старших граждан получило развитие в основном как неформальное образование. Оно не оформлено юридически и возникает, к сожалению, стихийно. Так, при обществе «Знание» во многих регионах открыты университеты третьего возраста. Например, в Челябинской области двенадцатый год работает народный университет. В Башкирии народный университет создан при юридическом колледже, в котором действуют вечерние курсы для пенсионеров: компьютерная грамотность, право, философия, основы медицины, здравоохранение. Идея образования пожилых людей получила реализацию в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ), где с 2002 г. успешно работает народный факультет. Целью народного факультета НГТУ является помощь в самореализации пожилых людей, а также социальная поддержка посредством организации бесплатного образования [9, с. 176]. В Санкт-Петербурге в 2008 г. создан университет пожилых «Серебряный возраст». Основными направлениями работы университета являются: компьютерная, экономическая и юридическая грамотность, здоровый образ жизни, садовый дизайн, АРТ-терапия, петербурговедение, психологический курс «Эффективное взаимодействие в семье и обществе». В рамках социальной программы «Бабушка-онлайн» – «Дедушка-онлайн» открыты компью-

терные курсы для пожилых людей Санкт-Петербурга. В 2008 г. в Республике Бурятия открыт университет третьего возраста, инициатором которого стало Бурятское республиканское отделение «Союз пенсионеров России». При поддержке Бурятского государственного университета в 2011 г. филиалами республиканских государственных учреждений «Центр социальной поддержки населения» по всей республике открыты факультеты компьютерной грамотности для граждан старшего возраста и инвалидов. Обучение информационным технологиям открывает новые пути для общения и обмена информацией, что способствует процессу самореализации людей преклонного возраста. Развитие таких университетов вносит большой вклад в реализацию принципа «Образование через всю жизнь», но на сегодняшний день российские университеты «третьего возраста» находятся в стадии становления и представляют собой единичные примеры.

В интернет-пространстве созданы информационные ресурсы, посвященные старшему поколению. Так, сайт «Первый портал для пенсионеров» содержит разделы «Скамейка», «Общество», «Отдых и развлечения», «Господа офицеры», «Курилка», а также форум пенсионеров. К сожалению, уровень интеграции представителей старшего поколения в интернет-сообщество в нашей стране остается невысоким. В экономически развитых странах запада пожилые люди по праву причисляются к самой активной и наиболее быстрорастущей аудитории пользователей Сети. 43% жителей Соединенных Штатов в возрасте от 55 до 64 лет пользуются Интернетом. В Германии доля пользователей сети Интернет старше 50 лет составляет около 10% [10].

В развитых странах существует сеть университетов «третьего возраста». «Величайшим культурным достижением народа являются его счастливые пожилые люди» – звучит девиз Международного объединения университетов «третьего возраста». Эта организация объединяет различные учебные заведения, ведущие образовательные программы для пожилых людей. В одних странах это отделения в университетах (США), в других – самостоятельные университеты для пожилых (первый был открыт во Франции, г. Тулузе 1973 г.), в третьих – это специальные программы в Высших народных школах (страны Скандинавии, Германия, Австрия и др.) [2, с.5].

Правомерной является постановка вопроса об институционализации образования пожилых, в становлении которого заинтересованы, на наш взгляд, все секторы общества. Специфика ге-

ронтологической составляющей образования заключается в возможности обеспечения участия представителей третьего возраста не только в потреблении образовательных услуг, но и в их производстве. Выдвижение комплексной цели пролонгирования образовательной деятельности, учитывающей жизненные интересы пожилых людей и реальные взаимосвязи общественных процессов на практике, может привести к выработке более реалистичного социального курса [4, с. 47].

В настоящее время отсутствует единая российская концепция образования взрослых людей, например, разработанная в Германии, Финляндии, Швеции. В законе «Об образовании в РФ» 1992 г. ничего не сказано об образовании взрослых. Поэтому важнейшей задачей является теоретическое обоснование системообразующих аспектов данной сферы образовательных услуг.

Таким образом, современная образовательная ситуация остается закрытой для людей старшего возраста и не способствует их интеграции в изменяющемся обществе. Ценностные ориентации на образование у старшего поколения очевидны, но недостаточно изучены, в частности, это проблема потребностей данной категории населения в образовательных услугах, их установок, испытываемых трудностей. Образовательная система должна приспосабливаться к появлению студентов «третьего возраста» и предлагать различные обучающие технологии и отвечать новым вызовам современной практики, характеризующейся все большей неординарностью и нарастанием сложности тех проблем, с которыми сталкиваются сегодня люди. Поэтому приоритетной задачей образования для людей старшего возраста является развитие и формирование у них таких качеств и способностей, которые позволили бы им комфортно существовать, адаптируясь к быстроизменяющимся социальным условиям.

Литература

1. Бутуева З.А. Проблемы ценностных ориентаций пожилых и старых людей. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2000.
2. Гергокова Ж. Х. Образование лиц «третьего возраста» // Педагогика. – 2008. – № 4. – С.3-10.
3. Давыденко Т.М. О проекте концепции непрерывного образования. URL: <http://www.sfvolggasu.ucoz.ru/> 11.02.22
4. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Пожилые человек в образовательном пространстве современного общества. // СОЦИС. – 2003. – №7. – С. 43-49.

5. Змеев С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии взрослых. URL <http://www.childsy.ru>
6. Литвинова Н.П., Кузьмин А.В. Единое образовательное и досуговое пространство в интересах пожилых людей. URL: <http://www.despb.com/programs/30.04.2007>
7. Мадридский международный план действий по проблемам старения 2002 года. URL: <http://www.un.org/>
8. Мид. М. Культура и мир детства. – М. 1983.
9. Прохорова В. Формирование стратегии самореализации пожилых людей (на примере народного факультета НГТУ) // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 172-179.
10. Сорокин Г. Третий возраст и интернет-сообщество. URL: www.3vozrast.ru

Бутуева Зинаида Арсентьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Butueva Zinaida Arsentevna – candidate of philosophical sciences, associate professor, department of the theory of social work, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin st., 24a.

УДК 316.346.32-053 (571.54)

© Е.Б. Базарова

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Автор рассматривает институциональные изменения в социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, происходящие в современном обществе; а также в развитии института замещающей семьи. В своей работе автор использовал результаты социологического исследования «Отношение населения Республики Бурятия к проблеме социального сиротства», проведенного в 2011 г.

Ключевые слова: замещающая семья, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация, парадигма, социальный институт, семья.

Е.В. Bazarova

INSTITUTIONAL CHANGES IN SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN WITHOUT PARENTS GUARDIANSHIP

The author considers the institutional changes that take place in the modern society in socialization of orphan children and children without parents guardianship. These changes also happen in the development of the institution of replacing family. In the work the author has used the results of sociological research «The relation of the population of Republic of Buryatia to the problem of social orphanage», carried out in 2011.

Keywords: replacing family, orphan children, children who without parents guardianship, socialization, paradigm, social institution, family.

Переход к рыночной экономике вызвал трансформационные процессы во всех сферах, структурах, институтах российского общества и оказал противоречивое влияние на всю совокупность условий социальной жизни в целом.

Социально-экономические, политические, а также идейно-нравственные преобразования способствовали дисфункции многих социальных институтов, в том числе и института семьи.

Появились такие негативные тенденции, как снижение уровня доходов семей, рост числа разводов, снижение количества детей в семье, отказы от новорожденных, психологические и эмоциональные стрессы взрослых членов семьи и,

как следствие, алкоголизм, наркомания, насилие в семье, жестокое обращение с детьми и т.д. Эти проблемы предопределили возникновение рисков для детей, вплоть до их изъятия из семьи. Главным последствием неустойчивого положения детей в семье стал стабильный рост числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в обществе [1, с. 236].

Еще недавно для нашей страны наиболее распространенной формой жизнеустройства этой категории детей являлось помещение ребенка в государственные учреждения интернатного типа. Однако в условиях социальной трансформации в России возникают и развива-

ются новые институты социализации на базе социальных учреждений – различные вариации замещающей семьи (патронатная семья, семейный центр, семейная воспитательная группа, детский дом семейного типа и другие).

Основной функцией замещающей семьи является замена ребенку биологических (кровных) родителей с целью создания условий для их полноценной социализации. В последние годы в нашей стране, в том числе и в Бурятии, большое внимание уделяется развитию профессиональных замещающих семей и их психолого-педагогическому сопровождению. Изменения происходят и в самих социальных учреждениях – меняются условия содержания воспитанников с целью их подготовки к самостоятельной жизни (общепринятыми становятся условия, максимально приближенные к семейным, в отдельных помещениях-квартирах, совместное проживание кровных родственников и т.п.).

По данным ВЦИОМ, острые социальные события и процессы, происходящие в обществе (растущая алкоголизация населения, увеличение лиц, употребляющих наркотики на фоне низкого уровня жизни) напрямую влияют на рост числа детей-сирот, беспризорных и безнадзорных детей [3, с. 42].

Рассмотрим существующие стратегии исследования сиротства. Их можно классифицировать следующим образом. Первая группа стратегий представлена направлением, акцентирующим внимание на дефиниции понятия «сиротство». В рамках данного направления необходимо проанализировать соотношение понятий «сирота», «социальный сирота», «беспризорный», «безнадзорный». Для обозначения всех категорий детей, нуждающихся в помощи, используется понятие «сирота», по отношению к которому термин «социальный сирота» является более конкретным, частным понятием. При этом термины «социальный сирота», «беспризорный» и «сирота» часто подменяются друг другом и представляются разными авторами как тождественные.

В качестве критерия дифференциации понятий «беспризорность» и «безнадзорность» выступают, по нашему мнению, факторы родительского контроля и постоянного места жительства, отсутствие которых отличает категорию «беспризорных» от категории «безнадзорных», предполагающей отсутствие лишь признака взаимодействия с родителями. Понятие «социальное сиротство», также фиксирующее невыполнение родителями их обязанностей, предполагает отсутствие, помимо фактической, еще и правовой связи между ребенком и родите-

лями. Специфика «сиротства» состоит в наличии более узкого спектра детских проблем, связанных, главным образом, со смертью обоих или хотя бы одного из родителей [2, с. 47].

Для изучения данного социального явления нами было проведено социологическое исследование на тему «Отношение населения Республики Бурятия к проблеме социального сиротства», в ходе которого было опрошено 405 человек. Мы провели исследование для сравнения с данными, полученными П.А. Чукреевым, С.П. Ангаевой, Л.Н. Чукреевой, С.Д.-Н. Дагбаевой. В 2008 г. в результате социологического исследования по теме «Проблемы функционирования семьи в Республике Бурятия: условия и факторы возникновения социального сиротства» [3, с. 36]. Наше исследование направлено на выявление общественного мнения о проблеме сиротства и о путях ее решения.

Мы предложили респондентам определить понятие «социальный сирота» для того, чтобы выявить их степень понимания сущности данного явления. Большинство из них (63,5%) верно определили, что социальный сирота – это ребенок, оставшийся без попечения родителей, по причине лишения родителей родительских прав, признания их судом недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д. Двадцать шесть процентов респондентов считают, что в основном причиной появления социальных сирот является асоциальное поведение их родителей.

Вопрос о причинах социального сиротства относится ко второй группе стратегий исследования сиротства, которая концентрирует внимание на выделении факторов риска. В качестве основной причины детского неблагополучия можно выдвинуть трансформацию ценностных ориентаций. То есть супруги все более стремятся к удовлетворению потребностей в самоактуализации, саморазвитии и самосовершенствовании за пределами семьи, кроме того, отмечается несоответствие стереотипов мужской и женской ролей. Ю. Ветров рассматривает кризис образовательных структур и учреждений семейного отдыха и детского досуга в качестве наиболее значимых предпосылок детского неблагополучия.

Особое внимание в рамках данного направления уделяется концепциям семейного неблагополучия, утверждающим, что основным «поставщиком» детей-сирот является неблагополучная семья. Сторонники данного направления, как правило, не дают четкой формулировки факторов, обуславливающих сиротство, ограничиваясь рассмотрением различных типов неблагополучных семей: маргинальной, кризисной (М.

Мацковский); социально дезадаптированной (В. Солодников); неполной, распавшейся (У. Гуд); псевдосолидарной, педагогически несостоятельной, асоциальной (М. Буянов); педагогически запущенной, гипоопекающей (В. Краснова).

Необходимо актуализировать вопрос о факторах, обуславливающих масштабность сиротства в современном российском контексте. С позиции уровневого подхода можно выделить и проанализировать следующие уровни:

- индивидуальный уровень, представленный факторами, связанными с асоциальным поведением родителей (алкоголизм, наркомания, проявление насилия). В нашем исследовании большее количество респондентов отмечает факторы данного уровня в качестве причин социального сиротства: «алкоголизм родителей» (75%), «насилие над детьми» (31,6%);

- ценностный уровень, связанный с трансформацией ценностных ориентаций населения. К факторам данного уровня мы могли бы отнести такие, как «ранняя беременность» (9,4%), «рождение детей вне брака» (6,4%).

- институциональный уровень, определяемый недостаточно эффективным функционированием институтов семьи, образования, воспитания (разрыв семейного единства, отсутствие оформленной структуры ролей, неразвитость досуговой сферы, невозможность семьи обеспечить прожиточный минимум своим членам) – в нашем случае к факторам этого уровня относятся: «отсутствие контроля со стороны родителей» (50,1%), «отсутствие поддержки со стороны государства» (22,5%).

Отдельно можно рассматривать такие причины, как «тяжелое наследственное заболевание детей» (8%), «рождение нежеланного ребенка» (15,6%). Здесь необходимо отметить, что сиротство рассматривается как мера реализации родительских обязанностей – это является особенностью третьей группы стратегий. Дети, по отношению к которым родители не выполняют должным образом своих обязанностей, составляют лишь одну категорию контингента детей-сирот. Другую категорию представляют так называемые «отказные» дети, родители которых вообще не осуществляют своей воспитательной функции по отношению к ним.

«Отказничество» может рассматриваться с разных позиций: и как передача ребенка на воспитание другим людям (вследствие невозможности осуществлять надлежащий уход), и как отказ от ребенка при рождении (при наличии какого-либо тяжелого заболевания, с целью избавления от нежелательного ребенка). Если в прошлом этот контингент исчислялся единицами, то в настоящее время данное явление приобретает значительные

масштабы. Проблему «отказа» можно трактовать как комплексную, являющуюся результатом взаимодействия разного рода факторов, среди которых выделяют экономические, социокультурные, психологические. Можно согласиться с рядом ученых (И. Кон, М. Мид, Э. Бадинтер), которые придают особое значение социокультурным факторам, считая, что отношение к родительским обязанностям задают и определяют нормы в каждом конкретном обществе. Данная позиция интересна еще и тем, что позволяет объяснить не только факт выполнения или невыполнения родительских обязанностей, но и меру реализации этих обязанностей.

Поскольку до определенного возраста ребенок воспринимается взрослыми как несамостоятельный субъект деятельности, общество берет на себя обязательство по обеспечению условий его жизнедеятельности, осуществляя заботу либо непосредственно через институты образования и воспитания, оформление различных льгот и пособий, либо опосредованно через семью, следствием чего является создание институтов устройства детей-сирот, в качестве которых следует выделить институт социальной защиты, институт общественного воспитания и институт семейного воспитания. Поэтому четвертое направление стратегий связывается с анализом институциональных аспектов устройства детей-сирот. Система институционального устройства детей-сирот представлена, как мы уже говорили, тремя формами. Если И. Дементьева, Н. Малярова и М. Несмеянова понимают под социальной защитой регулятивную систему, направленную на нейтрализацию экономических и правовых факторов, угрожающих социальному статусу ребенка, то другие авторы рассматривают проблему сиротства в более узком аспекте – обеспечения ребенка постоянной заботой и вниманием со стороны взрослого, определяя данные факторы как наиболее эффективные для успешного устройства ребенка-сироты. В качестве такого устройства можно назвать институт общественного воспитания – помещение ребенка-сироты в специализированные сиротские учреждения [2, с. 47-49]. К числу подобных учреждений относятся:

- образовательные организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей), – детские дома, детские дома-школы, школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- медицинские организации, осуществляющие деятельность по содержанию, воспитанию и (или) образованию и оказанию медицинской помощи детям раннего возраста, – дома ребенка;

- стационарные учреждения социального обслуживания – детские дома-интернаты для умственно отсталых детей, дома-интернаты для детей с физическими недостатками.

Под институтом семейного воспитания понимаются существующие сегодня различные формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – приемная, опекунская, патронатная семьи.

Как же относятся к развитию институтов общественного и семейного воспитания у нас в республике? Как показали результаты настоящего исследования, среди населения существует устойчивое убеждение в том, что основной груз ответственности за решение проблем сиротства несет государство. Основным социальным институтом, на плечи которого ложится забота о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации, и решении их проблем, является институт социальной работы в лице государственных органов и служб по делам семьи и детей. Поэтому в общественном мнении решение социальных проблем детей связывают с работой учреждений социальной защиты детей [3, с. 58].

В процессе исследования мы изучили отношение населения к усилиям республиканских властей в борьбе с социальным сиротством. Только 15,3% опрошенных считают предпринимаемые меры достаточными – «они делают все, что могут», большая часть респондентов утверждает, наоборот, об их недостаточности – «отдельные меры предпринимаются, но этого недостаточно» (50,6%), только 3% считают, что ничего не делается для решения проблемы.

Мы также выяснили, насколько люди сами готовы принять участие в решении обозначенной проблемы. На вопрос: «Могли бы Вы взять ребенка, оставшегося без попечения родителей, на воспитание в свою семью?» положительно без всяких оговорок ответили только 15% респондентов, 45,8% также ответили утвердительно, но с условиями: «да, но только, если это мой родственник» (20,1%), «да, но только в крайнем случае» (15,3%), «да, но только при условии материальной поддержки со стороны государства» (10,4%). В принципе большая часть опрошенных при наличии определенных условий могла бы принять непосредственное участие в судьбе детей-сирот. Хотя, конечно, здесь помимо личного желания граждан необходима адекватная помощь со стороны государства. Прежде всего такие семьи нуждаются в денежной помощи (на это указал 41% опрошенных), в улучшении жилищных условий (24,5%), в помощи педагогов и психологов (15,3%).

При развитии института замещающей семьи у нас в республике учитываются следующие важные моменты: увеличение материальной поддержки и психолого-педагогическое сопровождение.

Однако помимо вопросов развития семейной модели устройства детей-сирот необходимо изучать и проблему снижения количества детей, находящихся в группе риска по социальному сиротству. Для этого, по мнению опрошенных, необходимы превентивные меры: надзор за неблагополучными семьями (53,1%), борьба с алкоголизмом (56,1%), профилактическая работа с родителями (21,7%), планирование рождения детей (10,8%), стерилизация, принудительные аборт (14%).

Таким образом, оптимизация процесса реализации семейной модели устройства детей-сирот в новых условиях привела к необходимости смены парадигмы ее организации с реактивной на упреждающую, предполагающую профилактику социального риска и активизацию семейных ресурсов. Современная модель семейного устройства детей-сирот включает содержательную часть с перечнем услуг, направленных на подготовку приемных родителей, а также управленческое обеспечение содержательной части (государственно-общественное регулирование и координация деятельности всех заинтересованных субъектов). Новый подход требует оперативного изменения форм и методов подготовки приемных родителей: акцентирования внимания специалистов на вопросах онтогенетического потенциала личности ребенка, психолого-педагогических особенностей воспитания приемных детей; организации дополнительных посещений специалистами приемной семьи как с целью оказания помощи, так и для контроля за условиями воспитания ребенка, расширения способов подачи информации о необходимых знаниях, умениях и навыках [2, с. 53].

Литература

1. Базарова Е.Б. Замещающая семья как институт социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник БГУ. Вып. 5. Психология. Социальная работа. – 2011. – С. 236-243.
2. Неверова О.В. Модели устройства детей-сирот в контексте социальных изменений. // Отечественный журнал социальной работы. – 2010. – № 3. – с. 45-53.
3. Сиротство: факторы и условия социальной эксклюзии (опыт социологического исследования) [Текст] / П.А.Чукреев, С.П.Ангаева, Л.Н.Чукреева, С.Д.-Н.Дагбаева; под общ. ред. П.А.Чукреева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2009. – 130 с.

Базарова Екатерина Борисовна, ассистент кафедры теории социальной работы БГУ, 670000, г. Улан-Удэ, Смолина, 24а, каб. 0223, тел. 8(3012)21-26-49, e-mail: bazkatya@mail.ru

Bazarova Ekaterina Borisovna, assistant, department of the theory of social work, Buryat State University, 670000, Ulan-Ude, Smolina st., 24a, of. 0223, tel. 8 (3012) 21-26-49, e-mail: bazkatya@mail.ru

УДК 316.346.32-053.9

© С.Г. Ефимов

СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ГРАЖДАН СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье автор анализирует инновационные технологии социального обслуживания граждан старшего возраста на примере учреждений Министерства социальной защиты населения Республики Бурятия.

Ключевые слова: социальное обслуживание, рента, приемная семья, мобильная бригада.

S.G. Efimov

THE SOCIAL SERVICE OF SENIOR AGE CITIZENS UNDER THE CONDITIONS OF SOCIETY MODERNIZATION

In the article the author analyzes the innovative technologies of social service of senior age citizens on the example of institutions of the Ministry of Social Protection of the Population of Republic Buryatia.

Keywords: social service, rent, foster family, mobile brigade.

Стремительное увеличение доли пожилых людей в общей численности населения резко усиливает давление на государственные и общественные структуры, призванные заботиться о гражданах старшего возраста, защищать их права и законные интересы. При этом важно не только учитывать современные реалии, но и видеть перспективы развития.

Правовая база социального обслуживания населения начала формироваться в России по существу с 1995 г., когда на федеральном уровне были приняты первые по данной проблематике законодательные акты: федеральный закон «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» от 2 августа 1995 г. и федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10 декабря 1995 г., которые работают и сегодня с внесением поправок. Необходимость принятия названных законов явно назрела к середине 1990-х гг., так как в результате проводимых в стране экономических преобразований появилось большое количество граждан, попавших в трудную жизненную ситуацию и нуждающихся в социальной защите. К международным актам относятся Хартия пожилых людей (принята 15 июня 1998 г. на Межпарламентской ассамблее государств – участников Содружества Независимых Государств), Европейская социальная хартия (пересмотренная) (Страсбург, 3

мая 1996 г.). Право каждого члена общества на пенсионное обеспечение нашло отражение в таких международных актах, как Всеобщая декларация прав человека (1948), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966), Конвенция МОТ №128 «О пособиях по инвалидности, по старости и по случаю потери кормильца» (1968).

Статья 7 Конституции РФ провозглашает Российскую Федерацию социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

По Конституции пожилым гражданам гарантируются равные со всеми гражданами России социальные права и свободы. Согласно статье 39 Конституции РФ, каждому гарантируется социальное обеспечение по возрасту.

В действующем российском законодательстве, реализующем конституционные гарантии прав пожилых людей, условно можно выделить следующие группы норм:

1) закрепляющие права всех граждан независимо от возраста и при этом особо значимые для пожилых людей (Гражданский кодекс РФ, Семейный кодекс РФ, Жилищный кодекс РФ и т.д.);

2) непосредственно касающиеся прав пожилых людей и соответствующих этим правам обязанностей государства, негосударственных

структур и семьи (нормы, закрепленные в законах «О трудовых пенсиях в РФ», «О государственном пенсионном обеспечении в РФ», «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов»);

3) регулирующие положения определенных категорий лиц старшего возраста (ветераны, реабилитированные лица, различные возрастные категории пожилых людей) («О ветеранах», «О реабилитации жертв политических репрессий»).

По результатам переписи населения 2010 г. в России постоянно проживает 142 905,2 тыс. человек, из них 30,7 млн человек пенсионного возраста (каждый пятый житель России). В ближайшее десятилетие ожидается дальнейший рост численности населения старше трудоспособного возраста.

Для России характерны свои традиционные жизненные ценности, духовные и общественные ориентации: неприятие положений прагматической этики и приоритета материального успеха, а также

признание в качестве главного в жизни – иметь спокойную совесть, душевную гармонию, хорошие семейные и дружеские отношения [1].

В настоящее время одной из актуальных проблем как для Российской Федерации в целом, так и для Республики Бурятия в частности является рост числа людей пожилого возраста в составе населения. Удельный вес населения старше трудоспособного возраста в настоящее время по России составляет 21%, или 29,8 млн чел., по Бурятии – 16,3%, или около 157 тыс. чел. Более того, согласно прогнозу органов статистики по России, в период до 2025 г. прогнозируется устойчивое увеличение численности пожилых людей. Так, доля населения старшего возраста достигнет 23 %, по Бурятии – 20,9 %, или соответственно 36 млн чел. и 204,3 тыс. чел.

Социальная защита населения республики в условиях демографической напряженности получила новый импульс к развитию.

В результате совершенствуется деятельность социальной инфраструктуры в направлении наиболее полного удовлетворения потребностей пожилых людей, внедряются новые виды и формы социального обслуживания. Итогом данной работы является создание оптимальной социальной системы, где с учетом потребностей граждан все формы и виды социальных услуг имеют комплексный характер, взаимодополняя и заменяя друг друга.

В республике действует 14 домов-интернатов для престарелых и инвалидов, где проживает 2 220 человек, нуждающихся в постоянном уходе [3].

В целях обеспечения условий для комфортного проживания, пожарной и санитарно-гигиенической безопасности пожилых граждан проведена оптимизация сети учреждений социального обслуживания. В 2010 г. в новом качестве автономных функционировало 10 учреждений: Посольский, Баянгольский, Хоринский дома-интернаты, Баргузинский, Бабушкинский, Кяхтинский, Мухоршибирский психоневрологические интернаты, Закаменский пансионат для ветеранов войны и труда «Горный воздух», Улан-Удэнский комплексный центр социального обслуживания «Доверие» и Республиканский центр по реабилитации инвалидов.

Запущен механизм реализации закона Республики Бурятия «О социальном обслуживании населения в Республике Бурятия», в рамках которого социальное обслуживание стандартизировано и осуществляется на принципах оценки индивидуальных потребностей человека и размера среднедушевых доходов гражданина и его семьи. Таким образом, изменен подход к управлению учреждениями, разработана и внедрена внутриотраслевая система ориентирования работы учреждений социального обслуживания на результат. Совершенствуется механизм государственного задания на оказание услуг, установлены целевые индикаторы деятельности для всей сети учреждений и критерии оценки качества работы каждого учреждения. Действует система материального стимулирования. Так, к примеру, лечебно-реабилитационные услуги оказываются не только проживающим, но и любому желающему за определенную плату [2]. Доходы от платных услуг направляются на развитие учреждения и стимулирование труда работников.

С переводом учреждений на автономию возросло качество услуг, предоставляемых учреждениями, увеличена медицинская составляющая услуг, более эффективно используются как материально-техническая база учреждений, так и природные факторы оздоровления. Введены новые формы работы и виды услуг: палаты повышенной комфортности, платные койко-места для временного проживания, «заказное» меню и другие. На современном этапе анализ работы автономных учреждений показал, что использование преимуществ организационно-правовой формы автономного учреждения, а именно финансово-хозяйственной самостоятельности, возможности быстрого реагирования на запросы рынка социальных услуг, сделало возможным повышение качества и ассортимента услуг, обеспечив их полную доступность для населения вне зависимости от категорий. Внедрение

инновационных технологий, форм и методов работы, повышение качества, ассортимента и обеспечение безопасности услуг, перевод неключевых функций на аутсорсинг, участие в грантовых программах стали результатом успешного проведения модернизации.

В течение 2010 г. учреждения отрасли принимали активное участие в грантовых проектах и программах. Некоторые учреждения зарекомендовали себя по нескольким программам не только всероссийского масштаба, но и на международном уровне. В целом участие в грантовых проектах позволило учреждениям значительно повысить качество предоставления услуг, расширить возможности учреждений, освоить опыт зарубежных коллег [3].

В систему социального обслуживания населения Республики Бурятия активно внедряются новые виды услуг и формы работы, касающиеся обслуживания граждан на дому.

В целях реализации закона Республики Бурятия «О социальном обслуживании населения в Республике Бурятия» приняты постановления Правительства республики «Об утверждении Положения об оценке индивидуальной нуждаемости граждан в социальном обслуживании, предоставляемом бюджетными и автономными учреждениями социального обслуживания Республики Бурятия» и «О социальном обслуживании населения на дому и в полустационарных условиях государственными учреждениями социального обслуживания Республики Бурятия». Эти постановления определили новый порядок оказания социальных услуг и новые формы социального обслуживания. Они призваны улучшить и расширить перечень предоставляемых социальных услуг для тех категорий граждан, которым требуется постоянный уход. Закон «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» и подзаконные акты, обеспечивающие его реализацию, позволяют не только активно внедрять новые формы нестационарного обслуживания, но и оказывать платные услуги вне зависимости от категорий населения.

Благодаря внесению изменений в нормативную базу была проведена оптимизация количества документов, предоставляемых гражданами для определения права на социальное обслуживание. Теперь на социальное обслуживание могут претендовать граждане вне зависимости от возраста и инвалидности при наличии степени ограничения к передвижению и самообслуживанию. При этом клиенты, принимаемые на социальное обслуживание на дому на условиях полной оплаты, оценку индивидуальной нуждаемо-

сти гражданина не проходят. Учреждениям социального обслуживания предоставлено право оказывать населению и организациям не только платные услуги, не относящиеся к социальным, но и услуги из перечня гарантированных государством и дополнительные социальные услуги на условиях полной оплаты.

Работа по автоматизации учета нестационарного социального обслуживания с применением программного комплекса «Нестационарное социальное обслуживание» минимизирует затраты рабочего времени при ведении базы данных граждан и составлении отчетности, перечень документов, предоставляемых гражданами при поступлении на обслуживание, создает прозрачный и проверяемый механизм показателей обслуживания на дому в разрезе конкретных оказываемых услуг и сумм предоставленных услуг.

Одним из интересных нововведений стало внедрение на территории г. Улан-Удэ пилотного проекта «Реформирование системы социального обслуживания населения», объединившего две различные по содержанию и идеологии формы социального обслуживания: нестационарную и стационарную. С 1 августа 2010 г. к АУСО РБ «Улан-Удэнский комплексный центр социального обслуживания “Доверие”» присоединено отделение социального обслуживания населения по г. Улан-Удэ.

Импульс к развитию получила новая форма социального обслуживания – «приемная семья для пожилых граждан». И если раньше приемную семью могли создать только социальные работники, то теперь это могут сделать все желающие.

Постановлением Правительства Республики Бурятия от 22 сентября 2010 г. №408 «О порядке участия исполнительных органов государственной власти Республики Бурятия и учреждений социального обслуживания населения во взаимоотношениях с гражданами по предоставлению социальных услуг и социальному обслуживанию по договорам пожизненного содержания с иждивением» утвержден порядок участия исполнительных органов государственной власти Республики Бурятия и учреждений социального обслуживания населения во взаимоотношениях с гражданами по предоставлению социальных услуг и социальному обслуживанию по договорам пожизненного содержания с иждивением.

Некоторые пожилые люди не хотят и не могут жить в одиночестве, но и различным причинам не соглашаются переехать в специальное учреждение. В таких ситуациях решением данной проблемы становится приемная семья, которая, взяв на себя обязанности опеки над по-

жилым человеком, предоставляет ему необходимые для поддержания активного образа жизни условия и качественный уход.

Устройство пожилых людей в приемную семью – это новое направление деятельности социальных служб. Внедрение такого вида социальной поддержки предполагает снижение очередности в дома-интернаты общего типа, она экономически целесообразна и является альтернативой стационарному обслуживанию. Приемная семья позволяет поддерживать традиции семейной заботы о старшем поколении, наладить связь поколений, поднять статус пожилых людей в семье и обществе в целом.

Семья с хорошим семейным микроклиматом – это возможность продления жизни в домашней обстановке, систематическое оказание различных видов помощи, решение жилищных проблем. Особо острую необходимость в семейной заботе, в первую очередь, испытывают одинокие пожилые граждане и инвалиды, которые в силу возраста и физических недостатков частично утратили способность к самообслуживанию.

Приемная семья для граждан пожилого возраста – это совместное проживание и ведение хозяйства лица, нуждающегося в социальных услугах, и лица, оказывающего социальные услуги не являющегося его родственником.

Приемная семья создается для граждан пожилого возраста (женщины старше 55 лет, мужчины старше 60 лет) и инвалидов, частично и полностью утративших способность к самообслуживанию и нуждающихся по состоянию здоровья в постоянном уходе и наблюдении.

Приемная семья подбирается для каждого гражданина индивидуально, путем прохождения предварительного собеседования, обследования и оценки условий проживания обеих сторон.

Социальное обслуживание гражданина в приемной семье осуществляется, как правило, по месту жительства приемной семьи. Гражданин имеет право предложить приемной семье совместное проживание с его письменного согласия в жилом помещении, находящемся в его владении и пользовании.

Приемная семья может принять на социальное обслуживание одновременно не более трех граждан.

В 2008 г. впервые такое направление деятельности «приемная семья» в республике начало практиковаться в Баунтовском районе. Именно там были созданы первые приемные семьи социального работника.

Сегодня в республике 63 человека проживают в 62 семьях.

С 1 января 2011 г. начала действовать новая программа, предоставляющая одиноким пенсионерам и инвалидам гарантированную поддержку и социальную защиту от посягательств на их имущество, а также высокоуровневое социальное обслуживание.

Цель программы достаточно прозрачна – государство берет под полную опеку пожилых граждан, нуждающихся в постоянном уходе и наблюдении. Однако есть одно «но» – участниками проекта могут стать только одинокие граждане. Это отступление сделано не случайно. Ведь не секрет, что именно эта категория граждан наиболее уязвима со стороны недобросовестных «доброжелателей». К сожалению, подобных случаев не мало. Ежедневно в органы соцзащиты обращаются пожилые люди с просьбой о помощи и защите. Постановлением Правительства Республики Бурятия от 22 сентября 2010 г. №408 утвержден Порядок участия республиканских органов государственной власти и учреждений социального обслуживания населения во взаимоотношениях с гражданами по предоставлению социальных услуг и социальному обслуживанию по договорам пожизненного содержания с иждивением (рента).

Принятое постановление помогает не только защитить имущественные, жилищные и личные права пожилых граждан, но и оказать дополнительную социальную помощь и материальную поддержку. Эта программа работает на основе договора пожизненного содержания с иждивением. При заключении договора учитывается индивидуальное желание гражданина и предлагаются наиболее удобные ему варианты:

- поселиться в благоустроенной комнате повышенной комфортности Улан-Удэнского комплексного центра социального обслуживания «Доверие», и находиться на полном бесплатном социальном, медицинском, культурно-досуговом обслуживании;

- проживать в своей квартире, но передать ее по договору в собственность Республики Бурятия. В этом случае участник договора получает на свой расчетный счет ежемесячную пожизненную ренту, размер которой в городе Улан-Удэ варьирует от 9 тыс. до 14 тыс. рублей в зависимости от количества комнат в квартире. При этом все выплаты, пособия, пенсия сохраняются.

И в том, и в другом случае образ жизни одинокого пожилого человека не меняется, лишь появляются дополнительные возможности и защищенность.

Активно вводятся новые формы социального обслуживания – мобильная бригада и мобильная

социальная служба. Мобильная бригада – форма социального обслуживания пожилых людей на дому, когда социальные работники объединяются в группу и вместе оказывают необходимые услуги нуждающимся гражданам [3].

Теперь пожилые люди, проживающие в районах, могут воспользоваться помощью социальных работников, лишь позвонив по телефону. Ранее подобная форма социального обслуживания осуществлялась выездными бригадами в плановом порядке. Более 7 тысяч пожилых граждан в 2010 г. получили социальные услуги с выездом на дом. Безусловно, этому способствует создание единых диспетчерских служб, кроме того, оснащенность автотранспортом, средствами связи позволяют оперативно отвечать на запросы населения. Экстренное реагирование и оказание в кратчайшие сроки социальных услуг пожилым гражданам являются главными задачами мобильных бригад. Мобильные бригады для оказания неотложных социальных услуг пожилым гражданам работают при учреждениях социального обслуживания и филиалах РГУ «Центр социальной поддержки населения» в 23 муниципальных образованиях Республики Бурятия. В состав мобильных социальных служб входят специалисты, которые осуществляют прием и консультирование граждан, содействуют в получении мер социальной поддержки, субсидий, оказывают психологическую, юридическую помощь, а также социально-бытовые услуги пожилым гражданам.

Работа по внедрению инновационных технологий работы с гражданами старшего поколения в Республике Бурятия не прекращается, определены основные направления деятельности социальных учреждений на 2011–2012 гг. Это реализация социальных проектов «Приемная семья для пожилого человека», «Пожизненная рента», развитие системы нестационарного социального обслуживания – мобильные бригады и мобильные социальные службы, а также организация «хосписа» в учреждениях стационарного социального обслуживания, разработка концепции, технологии внедрения.

Таким образом, в Республике Бурятия ведется активная модернизация системы социального обслуживания пожилых людей. Внедряются новые технологии работы с гражданами старшего возраста, которые в качестве пилотных проектов реализуются на всей территории республики и уже имеют положительные результаты.

При внедрении новых методов работы широко используется зарубежный опыт социального обслуживания пожилых людей.

Для комплексного оказания услуг гражданам пожилого возраста и инвалидам на базе филиалов Центра социальной поддержки населения с 2011 г. организована работа по бригадному методу социального обслуживания.

Главное отличие бригадного метода социального обслуживания – это возможность комплексного оказания услуг, оказания в сжатые сроки трудоемких услуг, требующих коллективного выполнения и физических затрат, возможность разделения мужского и женского труда.

В восьми районах республики создано 40 бригад социального обслуживания, в которых задействовано 107 социальных работников. Наиболее востребованными услугами являются: комплексная уборка жилого помещения; побелка надворных построек и палисадника; побелка жилого помещения; уборка со двора мусора; колка дров.

В настоящее время бригады оказывают трудоемкие услуги гражданам. Это позволяет сократить время оказания услуг и увеличить количество предоставляемых услуг.

Преимущества бригадного метода:

- расширяется спектр и количество оказываемых услуг без увеличения штатной численности;
- снижается трудоемкость социальных услуг (доставка воды от отдаленных источников водоснабжения);
- рационально используется рабочее время работников, услуги предоставляются качественнее и оперативнее;
- увеличивается производительность труда социальных работников.

В Тарбагатайском районе внедрен бригадный метод социального обслуживания из числа социальных работников – супружеских пар. Это дало возможность разделить работу на мужскую и женскую, что весьма удобно, эффективно и быстро.

Таким образом, рассмотрев основные направления деятельности органов социальной защиты по созданию комплексного решения социального обслуживания пожилых людей и некоторые особенности внедрения инновационных технологий в условиях модернизации общества, мы пришли к выводу, что необходимы, по нашему мнению, для закрепления положительных тенденций дополнительные меры взаимодействия с некоммерческими, общественными организациями и совершенствования подходов и «пошаговой доступности» к социальным услугам. Эти меры должны иметь комплексный характер и охватывать экономическую, социальную и нравственную сферу общества.

Литература

1. Аверин А.Н. Социальная политика органов государственной власти субъектов Российской Федерации: учеб. пособие. – М.: Изд-во РАГС, 2006.
2. Бутуева З.А. Анализ оказания медико-социальной помощи пожилым людям в нестационарных учреждениях социального обслуживания (на примере городского центра социального обслуживания

г. Улан-Удэ) / З.А. Бутуева // Вестник БГУ. – Вып. 5. – 2009. – С. 282.

3. Хамаганова Н.Н. Публичный доклад об итогах деятельности Министерства социальной защиты Республики Бурятия за 2010 г. – Улан-Удэ: Экос, 2011. – 21 с.

4. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми. – М., 2007.

Ефимов Степан Гаврилович – кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории социальной работы Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Efimov Stepan Gavrilovich – candidate of sociological sciences, associate professor, head of the department of the theory of social work, Buryat State University. Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 37.013.42

© И.Б. Буртонова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматривается воспитательный потенциал семьи и его влияние на социализацию ребенка дошкольного возраста. Анализируется социально-педагогическая деятельность дошкольного учреждения по формированию воспитательного потенциала семьи в целях повышения уровня социального развития ребенка.

Ключевые слова: социализация, воспитательный потенциал семьи, социально-педагогическая деятельность.

I.B. Burtonova

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN THE SYSTEM OF SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTION

The article considers the educational potential of the family and its influence on socialization of preschool age children. The social and educational activities of preschool institution on the formation of educational potential of the family aimed at improvement of child's social development are analyzed.

Key words: socialization, educational potential of the family, social and educational activities.

Семья как социальный институт прошла огромный путь развития, в течение которого сформировались основные функции, определяющие ее роль в современных условиях. В последние годы ситуация ухудшается в связи с влиянием на семью таких социальных явлений, как политическая нестабильность, экономический кризис, социальная поляризация в обществе. Эти и другие явления, констатируемые интенсивно развивающейся фамилистикой, имеют собственно педагогический аспект. Он отчетливо просматривается в снижении качества и содержания семейного воспитания при возрастающей потребности во взаимодействии с образовательным учреждением во благо развития ребенка.

Социально-педагогическим пространством укрепления такой связи как раз и выступает от-

крытый социум – своеобразный третий мир ребенка и его родителей [1, с. 4].

Семья является первичным институтом социализации и поэтому родители имеют больше возможности предотвратить стихийную, деформированную социализацию. Социализация не всегда бывает успешной. Более того, результат практически никогда не достигает идеала как на социальном, так и на личностном уровне. Всегда остается некоторый неиспользованный резерв возможностей. Кроме того, сам человек, представляя собой сложнейшее социальное, биологическое и психологическое образование, даже при позитивных внешних условиях может оказаться за чертой социально одобряемого поведения.

Основным способом усвоения ребенком социального опыта является его активное взаимо-

действие со своим ближайшим окружением, в которое он вступает в процессе общения, деятельности и благодаря которому, включаясь в разнообразные отношения, интериоризирует, переводит во внутренний план сознания, на интрапсихический уровень общекультурные ценности. Социальное развитие ребенка определяется единством социального и природного факторов.

В процессе социализации ребенок входит в систему общественных отношений и сам воспроизводит их по мере взросления. Социализация ребенка осуществляется на основе освоения им социальных ролей, идентификации с референтными ему общностями, а также в силу внушения, подражания, влияния авторитетов и популярности. Детский возраст является чувствительным для воздействия большинства перечисленных механизмов. При этом доминирующее влияние на ребенка оказывают окружающие его взрослые. Общение со взрослыми помогает ребенку устанавливать социальные контакты, познавать себя и других, оно оказывает самое существенное влияние на особенности развития его общения со сверстниками. Взрослый является для ребенка образцом для подражания, эталоном, а в общении со сверстниками ребенок апробирует присвоенные в общении со взрослыми способы деятельности, нормы человеческих отношений, особые формы взаимодействия. Таким образом, родители как первые агенты социализации играют огромное значение в социальном развитии ребенка дошкольного возраста.

Ребенок получает первые нравственные навыки применения ценностно-смысловых ориентаций во взаимоотношениях с другими людьми, усваивает нормы регулирования поведения в различных ситуациях повседневного общения. Объяснения, поучения родителей, их пример, весь уклад жизни в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки зла и добра, допустимого и порицаемого. Однако в силу того, что семьи бывают разные, в социально-педагогической практике используется понятие «воспитательный потенциал семьи» как комплекс факторов и условий, определяющих ее педагогические возможности [3, с. 135]. Сущность данного понятия раскрывается через содержание его основных компонентов.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволил выделить следующие *компоненты воспитательного потенциала семьи*: внутрисемейные отношения, нравственная направленность семьи, педагогическая культура родителей.

Внутрисемейные отношения выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения. Семейный микросоциум представляет собой определенную систему связей и взаимодействий между ее членами, возникающих в процессе удовлетворения разнообразных и многоплановых потребностей. Межличностное общение служит одним из социально-психологических механизмов становления личности. Потребность в нем носит общечеловеческий характер и является фундаментальной высшей социальной потребностью любого человека. Именно в процессе общения со взрослым ребенок приобретает навыки речи и мышления, предметных действий, овладевает основами человеческого опыта в различных областях жизни, познает и усваивает правила взаимоотношений, качества, свойственные людям, их стремления и идеалы, воплощая постепенно нравственные основы опыта жизни в собственной деятельности. Уже в игре ребенок моделирует жизнь взрослых людей с ее правилами и нормами.

Общение в семье оказывает сильнейшее влияние на детскую психику и в дальнейшем дает широкий простор для эмоциональных переживаний ребенка, реализации его потребностей и тем самым становится для него подлинной школой социальных чувств.

Следующим компонентом воспитательного потенциала является нравственная направленность семьи, характеризующаяся уровнем соблюдения и выполнения в семье нравственных норм и принципов поведения.

Педагогическая культура родителей как один из основных компонентов воспитательного потенциала проявляется в умении учитывать возрастные особенности детей (находить верный тон в отношениях с ними в зависимости от возраста), выявлять и объективно оценивать положительные и отрицательные черты ребенка, в стремлении к педагогическому самовоспитанию, в интересе к положительному опыту воспитания детей в других семьях и желании использовать данный опыт в практике, в достижении единых требований к детям.

Чтобы дополнить характеристику уникальности семейного воспитания, отметим, что семья наиболее полно соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта. При этом следует учесть, что семья не однородная, а дифференцированная социальная группа. В ней представлены различные по возрасту, полу, а подчас и по профессии «подсистемы». Это позволяет ребенку наиболее широко

проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовывать потребности.

Исходя из значимости семьи и семейного воспитания семья рассматривается как уникальное социальное создание человечества. Как социальная система семья имеет черты социального института и одновременно малой социальной группы. Черты семьи как социального института заключены в социальных нормах, санкциях и образцах поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками. Как малую группу, основанную на браке или кровном родстве, ее характеризуют общность быта всех членов семьи, взаимная моральная ответственность и взаимопомощь.

Однако, семья не всегда успешно выполняет свои воспитательные функции. Многие проблемные семьи находятся вне детского дошкольного учреждения, а ведь именно дошкольное образовательное учреждение имеет возможность полноценно осуществлять подготовку родителей к руководству процессом социализации детей. Какими бы факторами ни было обусловлено неблагополучие семьи, оно в той или иной степени негативно сказывается на социальном развитии ребенка. Подавляющая часть проблем, возникающих у детей в процессе социализации, имеет корни именно в неблагополучии семьи.

Эффективность деятельности дошкольного учреждения возрастает, если в качестве инструмента влияния на личность и семью используются разнообразные направления социальной работы. Социальная работа как вид профессиональной деятельности направлена на гармонизацию взаимоотношений личности со средой (в семье, в образовательном учреждении, в группе сверстников и т.д.). Конкретное содержание социально-педагогической работы с семьей в каждом отдельном случае обусловлено типом ее неблагополучия, а также индивидуальными особенностями семейной ситуации.

По результатам дипломного исследования Т.В. Шангиной, проведенного в дошкольных образовательных учреждениях г. Улан-Удэ, были определены механизмы влияния воспитательного потенциала семьи на социализацию детей дошкольного возраста.

На первом этапе экспериментальной работы были выявлены: особенности семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям, а также уровень социализации детей старшего дошкольного возраста.

Сбор и анализ информации о семьях дошкольников, воспитанников дошкольного учреждения позволили составить социальный паспорт

подготовительных групп. Наряду со сбором и анализом информации был использован метод комплексной экспресс-диагностики особенностей семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям (МЭДОР). Для определения стиля воспитания в семье использовался метод наблюдения при проведении рисуночного теста «Радужный мир». Уровень внутрисемейных отношений определялся при помощи опроса, в котором затрагивались следующие аспекты: последовательность в воспитании детей, принятие личностных качеств ребенка, понимание взрослыми своего ребенка и др. По результатам рисуночного теста была проведена дискуссия «Совместная деятельность: за и против» для определения уровня совместной деятельности родителей и детей. На основании анализа результатов диагностических методик были определены уровни взаимоотношений родителей и детей в семье:

– высокий уровень: поддержка автономности, вовлеченность родителей в жизнь ребенка, последовательность в воспитательном процессе, принятие личностных качеств ребенка, наличие сотрудничества между родителями и детьми, удовлетворенность отношениями ребенка с родителями;

– средний уровень: межличностная дистанция в общении, удовлетворительные взаимоотношения между ребенком и родителями. Непоследовательность в требованиях и ограничениях, эпизодическое сотрудничество, средняя степень и частота согласия между сторонами, преобладание авторитарного стиля воспитания;

– низкий уровень: негативные взаимоотношения, излишний или недостаточный контроль со стороны родителей, отсутствие сотрудничества, отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений, высокая частота и степень несогласия с детьми, низкая степень удовлетворенности отношениями между родителями и детьми.

Уровень социализации детей был проанализирован по трем параметрам:

- общение со сверстниками и взрослыми;
- уровень воспитанности;
- активность воспитанника.

В результате анализа проблемы социализации дошкольников были определены следующие уровни:

– высокий: ребенок легко общается со взрослыми и сверстниками, усвоены необходимые для данного возраста нормы поведения, формируется самооценка, ребенок активно участвует в общественной жизни группы;

– средний: ребенок идет на контакт, общается со сверстниками, выполняет требования взрослого, ориентируется в сложившейся ситуации, по просьбе выполняет поручения;

– низкий: ребенка нужно вызывать на общение, бывают нарушения норм и правил поведения, отсутствие инициативы.

Таблица 1

Результаты определения особенностей семей детей старшего дошкольного возраста

Критерии – уровни	высокий		средний		низкий	
	ДОУ – 1 кол-во семей	ДОУ -2 кол-во семей	ДОУ – 1 кол-во семей	ДОУ -2 кол-во семей	ДОУ – 1 кол-во семей	ДОУ -2 кол-во семей
Стиль воспитания	2	9	6	3	1	-
Уровень внутрисемейных отношений	2	5	10	3	2	-
Совместная деятельность взрослых и детей	1	3	1	3	1	-
Итого:	5	17	17	9	4	-

В процессе исследования уровня социализации детей были использованы те же методы, что и в работе с родителями: наблюдение, беседа, опрос. Для определения уровня общения со взрослыми и сверстниками использовалось наблюдение, которое проводилось в течение нескольких дней. Уровень воспитанности определили при помощи театрализованного занятия «Приходите в гости к Ежику». В ходе занятия для участников создавались проблемные ситуа-

ции, разрешая которые, дошкольники повторяли правила поведения, исправляли ошибки сказочных героев, демонстрировали знания этикета и т.д. Наконец, для определения уровня социальной активности был проведен опрос – «Что я умею», целью которого было выявление активности ребенка в группе, в дошкольном учреждении в целом и вне его. Результаты диагностики уровня социализации детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице.

Таблица 2

Результаты определения уровня социализации детей старшего дошкольного возраста

Критерии – уровни	высокий		средний		низкий	
	ДОУ – 1	ДОУ -2	ДОУ – 1	ДОУ -2	ДОУ – 1	ДОУ -2
	количество детей					
Общение со сверстниками и взрослыми	2	10	4	5	1	-
Уровень воспитанности	1	4	10	2	2	-
Активность воспитанника	4	4	4	1	1	-
Итого	4	18	18	8	4	-

Учитывая собранные данные, результаты наблюдения, опроса, бесед, мы установили зависимость уровня социализации ребенка от особенностей семей (стиля семейного воспитания, уровня внутрисемейных отношений, совместной деятельности родителей и детей).

Анализируя полученные данные, мы можем сделать предположение о том, что отношение воспитательного потенциала семьи и уровня со-

циализации детей дошкольного возраста в данных семьях носит характер прямой зависимости. Если воспитательный потенциал семьи будет высок, то и социализация детей будет протекать более успешно, и наоборот, если воспитательный потенциал будет низким, то соответственно социализация детей будет протекать с осложнениями.

Диаграмма 1

Сравнительно-сопоставительная диаграмма соотношения особенностей семьи и уровня социализации ребенка в ДОУ-1

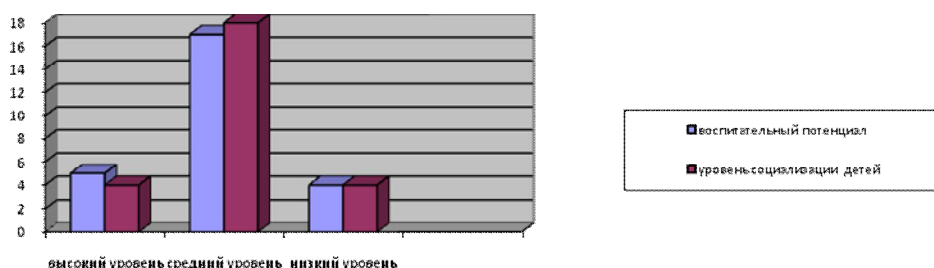


Диаграмма 2

Сравнительно-сопоставительная диаграмма соотношения особенностей семьи и уровня социализации ребенка в ДОУ-2



Согласно нашей гипотезе, социально-педагогическая деятельность в дошкольном учреждении осуществляется с высокой эффективностью при условии учета особенностей каждой семьи. Изучение воспитательного потенциала семьи – необходимый компонент в организации социально-педагогической работы дошкольного учреждения с семьей. Развитие воспитательного потенциала семьи, повышение его уровня дают возможность педагогического влияния на процесс социального развития дошкольника, что в конечном счете является главной задачей дошкольного учреждения как института социализации.

Для изучения воспитательного потенциала семьи (ВПС) дошкольников была разработана специальная диагностическая методика. В ее основу положена содержательная характеристика компонентов воспитательного потенциала. Выделено семь параметров для анализа уровня развития ВПС и представлена трехмерная шкала оценок. В данной диагностике в основном применяется метод самооценки, т.е. родителям предоставляется возможность при помощи шкалы

самим оценить воспитательный потенциал собственной семьи.

Использование данной методики предполагает следующую работу с родителями:

- цикл бесед с родителями по проблемам воспитания ребенка в семье;
- ознакомление родителей с содержанием анкеты;
- заполнение анкеты;
- составление диагностических карт.

Диагностические карты уровня воспитательного потенциала семьи были составлены на основе самооценки родителей, исследования особенностей семей воспитанников и наблюдения за взаимодействием и общением детей и родителей. В связи с ограничениями по объему материала в формате статьи мы представляем результаты, полученные в ДОУ-1, поскольку в данном дошкольном учреждении были выявлены семьи с низким уровнем внутрисемейных отношений, совместной деятельности взрослых и детей, а также были выявлены дети с низким уровнем социализации.

Таблица 3

Диагностическая методика для определения уровня развития воспитательного потенциала семьи

Компоненты ВПС	Характеристика уровней развития компонентов ВП		
	низкий	средний	высокий
1	2	3	4
Понимание целей и задач воспитания в семье	Отсутствие целей и задач семейного воспитания	Цели и задачи семейного воспитания чаще ставятся не в соответствии с требованиями педагогической науки, а вытекают из представлений данной семьи	Правильно понимаются цели и задачи воспитания в семье
Уровень педагогической культуры	Низкий уровень психолого-педагогических знаний. Уклоняются от посещения занятий педагогического всеобуча, посещают только после неоднократных приглашений воспитателя	Знания по педагогике и психологии имеют отрывочный характер. Занятия педагогического всеобуча посещают, но не придают должного значения полученным знаниям	Имеют хорошую подготовку по вопросам педагогики и психологии. Активно занимаются самообразованием, повышают уровень имеющихся знаний
Умение применять на практике методы и средства воспитания	Не целенаправленно используются педагогические средства и методы воспитания детей	Не всегда умело применяют теоретические знания на практике. Педагогические методы чаще всего используют интуитивно	Правильно и осознанно применяют соответствующие методы и приемы воспитания ребенка в семье
Наличие ответственности родителей в воспитании детей	Недостаточно ответственное отношение к воспитанию детей. Нет системы требований к ребенку, отсутствует контроль за поведением, не прививаются положительные привычки	Стараются ответственно относиться к воспитанию детей, однако в силу занятости, недостаточной педагогической грамотности или ряда других причин допускаются отдельные ошибки	Осознают ответственность. Систематически занимаются воспитанием, осуществляют контроль за поведением ребенка, создают условия для успешного воспитания
Характер внутрисемейных отношений	Внутрисемейные отношения носят дезорганизованный, конфликтный характер	Видимых конфликтов о внутрисемейных отношениях не наблюдается, однако проявляются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи	Полная согласованность внутрисемейных отношений.
Наличие примера и авторитета родителей	Присутствует отрицательное влияние на формирование личности ребенка	Существуют некоторые отклонения в нравственном примере родителей	Родители являют собой пример для своих детей и пользуются у них авторитетом
Согласованность семьи и дошкольного учреждения в воспитании детей	Не поддерживается контакт с дошкольным учреждением или поддерживается только под давлением специалистов ДОУ. Не используют советы воспитателя, либо сопротивляются требованиям специалистов. В воспитательной работе группы не участвуют	Согласованность с дошкольным учреждением только в отдельных случаях. С доверием относятся к детскому саду, но сами активного участия в делах группы не принимают.	Согласуют свои воспитательные воздействия с требованиями детского сада, прислушиваются к советам воспитателя, стараются реализовать их на практике. Отзывчивы, инициативны, активны в воспитании ребенка.

Таблица 4

Диагностическая карта воспитательного потенциала семей в ДОУ-1

1	Уровень развития компонента						
	Понимание целей и задач воспитания в семье	Уровень педагогической культуры	Умение применять на практике методы и средства воспитания	Наличие ответственности родителей в воспитании детей	Характер внутрисемейных отношений	Наличие примера и авторитета родителей	Согласованность семьи и дошкольного учреждения в воспитании детей
2	3	4	5	6	7	8	
S-1	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
S-2	В	С	С	С	В	В	В
S-3	В	С	С	С	В	В	С
S-4	В	С	С	С	В	С	С
S-5	В	С	В	С	В	С	С
S-6	В	В	В	С	С	В	В
S-7	В	С	С	В	С	В	В
S-8	В	С	С	В	С	С	В
S-9	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
S-10	В	С	В	С	В	С	В
S-11	В	С	В	С	С	В	В
S-12	В	В	В	В	С	В	В
S-13	С	В	С	В	В	С	С
S-14	В	С	С	С	В	В	В
S-15	В	С	С	В	В	В	В
S-16	С	Н	Н	С	Н	С	Н
S-17	В	С	В	В	В	В	В
S-18	В	В	В	В	В	С	С
S-19	В	С	В	С	В	С	В
S-20	В	С	В	В	В	В	В
S-21	В	С	В	В	В	В	С
S-22	В	С	С	С	В	С	В
S-23	В	С	С	С	С	С	В
S-24	С	В	В	В	В	В	В
S-25	В	В	В	В	В	В	В
S-26	Н	Н	Н	С	Н	Н	С

Таким образом, в группе были выявлены четыре семьи с низким уровнем сформированности воспитательного потенциала. На основании сбора информации, проведенного опроса, наблюдений, индивидуальных и групповых бесед мы пришли к выводу о необходимости исследования воспитательного потенциала как важнейшей составляющей социализации ребенка. Несформированность воспитательного потенциала снижает способность семьи как педагогической системы к самоорганизации, повышает ее чувствительность к негативным явлениям общества. Социально-педагогическая самоорганизация семьи – это деятельность по развитию способности системы семейного воспитания к непрерывному самообновлению посредством преодоления противоречий своего развития и, главное,

усилиями самих участников, членов семьи и ближайшего окружения [2]. В зависимости от состояния и уровня развития компонентов воспитательного потенциала выделяют различные в социально-педагогическом отношении типы семей, требующие поддержки со стороны специалистов образовательного учреждения. Содержание социально-педагогической работы должно реализовываться в создании гуманной педагогической среды вокруг ребенка, в оптимизации социально-педагогического взаимодействия родителей с детьми при участии и с помощью дошкольного учреждения и его специалистов.

С целью повышения воспитательного потенциала семьи была разработана программа, состоящая из трех блоков.

Таблица 5

Программа повышения воспитательного потенциала семьи

Психолого-педагогические консультации	Педагогические поручения	Педагогический потенциал
<ul style="list-style-type: none"> – Роль семьи в развитии личности ребенка; – Воспитательный потенциал семьи; – Как построить мир в семье; – Семейные роли и отношения в семье; – Семья как источник психологической травмы; – Семья с нарушенной структурой; – Личный пример родителей; – Виды нарушений семейного воспитания и характер ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> – История семьи; – Организация домашнего и учебного труда; – Семейное чтение; – Семейные хобби; – Семейные походы и экскурсии; – Семейный праздник; – Новая семейная традиция; – Режим дня ребенка в семье; – Наблюдение за ребенком в домашних условиях; – Семейный вечер. 	<ul style="list-style-type: none"> – Какие мы родители; – Опыт семейного воспитания; – Что беспокоит родителей; – Психологическая характеристика ребенка; – Микроклимат семьи; – Хорошо ли вы обращаетесь с вашим ребенком; – Как выразить свою любовь к ребенку; – Счастливые дети и родители; – Справедливы ли вы к своим детям

В ходе реализации программы были использованы различные виды работы с семьей:

- семейное и индивидуальное консультирование;
- педагогическое просвещение родителей;
- коррекция отношения родителей к ребенку.

В работе были использованы различные модели помощи семье:

Педагогическая модель базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы в таком случае выступает ребенок. Проводится анализ ситуации, намечается программа мер. Хотя сам родитель может быть причиной неблагополучия, это открыто не рассматривается. Ориентировка в работе не столько на индивидуальные возможности родителей, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятных обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций родителям требуется вмешательство внешних сил.

Психологическая (психотерапевтическая) модель используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностей членов семьи. Данная модель предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи.

Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений.

Диагностическая модель основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или о своей семье. Объект диагностики – семья, а также дети с нарушениями и отклонениями в поведении. Диагностическое заключение может служить основанием для принятия организационного решения.

Учебная модель исходит из наличных знаний и умений родителей по воспитанию детей. Данная модель носит профилактический характер. Она направлена на развитие психолого-педагогической культуры родителей, расширение и восстановление воспитательного потенциала семьи, активного включения в процесс социального воспитания ребенка.

Все предложенные модели были использованы в ходе опытно-экспериментальной работы. В заключительной части социально-педагогической работы был организован праздник «День семьи», в программе которого работала ярмарка-продажа, состоялась выставка совместных поделок детей и взрослых, проводились конкурсы и соревнования, концертные номера с участием детей и взрослых.

Повторная диагностика проводилась с целью определения уровня воспитательного потенциала семей и уровня социализации детей старшего дошкольного возраста. Результаты контрольного среза отражены в таблицах 6 и 7.

Таблица 6

Результаты контрольного среза определения особенностей семьи детей старшего дошкольного возраста

Критерии – уровни	высокий				средний				низкий			
	ДОУ – 1		ДОУ – 2		ДОУ – 1		ДОУ – 2		ДОУ – 1		ДОУ – 2	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
количество семей												
Стиль воспитания	2	3	9	9	6	5	3	2	1	1	-	-
Уровень внутрисемейных отношений	2	3	5	5	10	10	3	3	2	-	-	-
Совместная деятельность взрослых и детей	1	2	3	3	1	1	3	3	1	1	-	-
Итого:	5	8	17	17	17	16	9	8	4	2	-	-

На первом этапе экспериментальной работы воспитательный потенциал семьи распределился по уровням: высокий, средний, низкий. Данные, представленные в таблице 6, свидетельствует об изменениях, произошедших в семьях в результате социально-педагогической деятельности. Так, если до экспериментальной работы в группу с высоким уровнем стиля воспитания и внутрисемейных отношений было отнесено 5 семей, то после – 8 семей; со средним уровнем было зарегистрировано 17 семей, после проведения мероприятий программы – 16 семей. В группе было зарегистрировано 4 семьи с низким уровнем состояния семьи, после проведенной работы количество семей уменьшилось в два раза и составило 2 семьи.

мейных отношений было отнесено 5 семей, то после – 8 семей; со средним уровнем было зарегистрировано 17 семей, после проведения мероприятий программы – 16 семей. В группе было зарегистрировано 4 семьи с низким уровнем состояния семьи, после проведенной работы количество семей уменьшилось в два раза и составило 2 семьи.

Таблица 7

Результаты контрольного среза определения уровня социализации детей старшего дошкольного возраста

Критерии – Уровни	высокий				средний				низкий			
	ДОУ – 1		ДОУ – 2		ДОУ – 1		ДОУ – 2		ДОУ – 1		ДОУ – 2	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
количество детей												
Общение со сверстниками и взрослыми	2	3	10	9	4	5	5	5	1	1	-	-
Уровень воспитанности	1	2	4	4	10	10	2	2	2	-	-	-
Активность воспитанника	4	2	4	4	4	4	1	1	1	1	-	-
Итого	4	7	18	17	18	17	8	8	4	2	-	-

После проведенных мероприятий профилактического характера был замечен рост уровня социализации детей дошкольного возраста в 1,75 раза. Количество детей, имеющих низкий уровень социализации, уменьшилось в два раза (табл. 7).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проделанная работа по повышению воспитательного потенциала семьи повлияла на социальное развитие ребенка, его самочувствие и состояние в группе дошкольного образовательного учреждения. В ходе работы акцент де-

лали не на индивидуальные особенности членов семьи, а на их взаимодействие и структурные особенности семейной организации. Сочетание теоретических знаний, их закрепление в опыте семейного воспитания, дискуссии и практикумы, обращенные к реальным трудностям семейного воспитания, в процессе проведенной социально-педагогической работы создали хорошую основу родительской компетентности.

Социально-педагогическая поддержка семьи заключается в восстановлении и развитии ее внутреннего потенциала на основе объединения

усилий самой семьи и дошкольного учреждения как института социализации. Социально-педагогические проблемы имеют двойственную природу, что и обуславливает интеграцию педагогических и социальных ресурсов, объединение воспитательного потенциала социальных институтов социума.

Литература

1. Гуров В.Н. Социальная работа дошкольного образовательного учреждения с семьей. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 160 с.

2. Коробкова В.В. Современные подходы к развитию воспитательного потенциала семьи / <http://persona/pernedu.ru>

Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших пед. учебных заведений. – М.: Академический проект, 2001. – 416 с.

Буртонова Ирина Бабасановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Burtonova Irina Babasanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 316.334.55 (571.54)

© Д.Д. Бадараев

СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ В ПОСЛЕКРИЗИСНЫЙ ПЕРИОД (СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

В статье рассмотрены социально-экономические аспекты социального самочувствия сельского населения Республики Бурятия в посткризисный период. На основе результатов социологического исследования и статистических данных проанализированы субъективные характеристики социального самочувствия сельского населения региона.

Ключевые слова: *социальное самочувствие, экономический кризис, социальная напряженность, безработица, социальная стратификация.*

D.D. Badaraev

SOCIAL STATE OF HEALTH OF RURAL POPULATION OF REPUBLIC OF BURYATIA IN POSTCRISIS PERIOD (THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS)

In the article the social and economic aspects of social state of health of rural population of Republic of Buryatia during the postcrisis period have been considered. The subjective characteristics of social state of health of rural population of the region have been analysed on the basis of the results of sociological research and statistical data.

Keywords: *social state of health, economic crisis, social tension, unemployment, social stratification.*

Одним из индикаторов последствий экономических потрясений в обществе является социальное самочувствие населения. Изучение общественного мнения через разные социологические методы, с привлечением статистических данных позволяет обрисовать объективную картину общественных реалий. Вопросы социального самочувствия отражают общий настрой населения, психоэмоциональный климат, выраженность социальной напряженности в регионе. Экономические потрясения оказывают негативное влияние на социальный статус социально незащищенных слоев населения, что влечет за собой ухудшение их финансового и материального положения, отражается на внутри- и меж-

личностных отношениях с соответствующими последствиями на общественном уровне: снижается уровень и качество жизни населения, увеличивается количество маргинальных слоев, возрастает уровень преступности и в целом уровень социальной напряженности. В такие периоды особая роль возлагается на субъекты социальной политики, призванные оказывать различные виды социальной помощи и поддержки разным дезадаптированным слоям общества.

С мая по июль 2011 г. было проведено социологическое исследование в рамках гранта Бурятского государственного университета «Мониторинг социального самочувствия населения муниципальных образований Республики

Бурятия в условиях кризиса». При определении выборочной совокупности социологического исследования было отобрано 4 сельских района республики, расположенных в разной отдаленности от Улан-Удэ и отличающихся по ряду социально-демографических, экономических характеристик: Кабанский, Кижингинский, Хоринский и Закаменский. Здесь было опрошено 405 человек. Цель исследования – изучение социального самочувствия сельского населения республики в послекризисный период, который связан с экономическими потрясениями 2008-2009 гг. Социологический обзор социально-экономических аспектов данного исследования позволяет выявить некоторые существенные характеристики социального самочувствия сельского населения республики. Данные таких исследований можно использовать при стратегическом планировании деятельности органов государственной и муниципальной власти при сглаживании социальной напряженности на местах.

По мнению большинства опрошенных, экономический кризис все же затронул нашу республику, причем 23,2% ответили, что коснулся сильно. В первую очередь, это отразилось на региональном рынке труда. Кроме того, есть мнение, что кризис затронул скорее спекулятивный, финансовый рынок, который в большей степени связан с мировой экономикой. Республика Бурятия, имея дотационную и депрессивную экономику, скорее примыкала к числу не столь крупных и активных субъектов в связи с ограниченностью экспортно-импортных взаимоотношений с соседними странами и регионами. Следовательно, можно предположить, что это явилось одним из существенных факторов не столь высокой детерминированности региональной экономики от глобальных экономических процессов.

В своих ответах опрошенные отметили ряд причин, которые предвосхитили события кризисного периода: на первом месте – «непродуманная политика российского руководства и российских компаний» (44,4%), на втором месте – «природа капитализма, объективные законы современной мировой экономики» (15,5%), на третьем месте – «действия иностранных государств и компаний» (7,6%). При наличии данных вариантов 24,9% респондентов затруднились с выбором ответа. Это вполне понятно, поскольку многих сельчан экономический кризис, вероятно, даже и не коснулся.

Интересными представляются варианты ответов на вопрос о ближайшей перспективе экономической депрессии. Полученные данные де-

монстрируют разные точки зрения, однако люди склонны считать: сохранится текущее состояние (41,7%), будет улучшаться (15,8%), будет ухудшаться (12,8%). И снова более четверти опрошенных (29,1%) затруднились с ответом на поставленный вопрос, что подтверждает сомнения респондентов по поводу дальнейшего изменения хода экономических событий в регионе.

Не столь однозначны ответы опрошенных, касающиеся положения дел на предприятии, где они трудятся. Более половины респондентов положительно отзываются о ситуации на работе, при этом 43,7% считают, что все нормально, 9,1% – хорошо; 1,4% – отлично. Противоположной точки зрения придерживаются 28,6%, из них 22,9% считают, что положение дел на их предприятии тяжелое, а 5,6% безнадежное. Последнее подтверждается реально нависшей угрозой увольнения для некоторой части экономически активного населения, особенно в частных коммерческих структурах. Критической стала загруженность на рынке труда республики, когда по стране количество безработных увеличилось до 7,1 миллиона человек [1]. На сегодня фигурируют самые разные цифры относительно уровня безработицы в пиковый период спада экономики в республике – от 12 до 19%. Сейчас нет однозначной количественной оценки этого показателя, поскольку существующие методики не вполне адекватно и объективно отражали реальное состояние дел в так называемые «кризисные» периоды региональной экономики.

Вызывают некоторую тревогу ответы опрошенных, полученные на вопрос об угрозе сохранения рабочего места в ближайшие полгода. Полученные данные свидетельствуют о нестабильной обстановке в сфере занятости на селе, что на самом деле является общеизвестным фактом при современных рыночных отношениях в сельской местности. Сложившаяся ситуация на рынке труда в сельской местности республики характеризует на сегодняшний день неоднозначную картину. Основными сферами деятельности в сельской местности принято считать традиционное скотоводство, растениеводство, лесозаготовку и лесопереработку, занятие предпринимательской деятельностью, торговое посредничество, предоставление услуг, в ряде районов добычу полезных ископаемых и т.д. Несоввершенство законодательной базы, наличие правовых «лазеек», коррупционные сети способствуют процветанию криминального бизнеса, приводящего к искоренению природного богатства Байкальского региона. Особое внимание привлекает агропромышленный комплекс республики. Приоритетный национальный проект

"Развитие АПК" нашел свое развитие в государственной программе «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008-2012 гг.». Кроме того, реализация мероприятий осуществляется в рамках федеральной целевой программы "Социальное развитие села до 2010 г.", пролонгированной до 2012 г. На декабрь 2011 г. произведено продукции сельского хозяйства на сумму 16 126,7 млн р., что составляет 101,9% к соответствующему периоду 2010 г. [2]. Несмотря на положительную тенденцию по данному показателю республика находится на 11-м месте в Сибирском федеральном округе.

В процессе исследования удалось выявить отрицательные последствия экономического кризиса. Так, 25,6% респондентов отмечают, что за прошедшие 1-2 года им сокращали зарплату, отменяли ранее объявленное повышение, 18% указали, что отменили им премии и различные бонусы, у 9,8% начались серьезные задержки по выплате зарплаты, а 9,1% были уволены по сокращению штата. Представлены и другие варианты ответов этого плана: отмена социальных льгот (бесплатное питание, транспорт и т.п.) – 4,4%, отправка в вынужденный отпуск – 7,9%, принудительное увольнение – 2,4%. Оставшиеся 44,6% указали, что ничего из вышеперечисленных вариантов их не коснулось.

В сложившейся ситуации и довольно любопытно, каковы же индивидуальные возможности человека найти работу в зависимости от его социального положения. Результаты показывают, что 45,2% ответивших «легко» или «вполне легко» могут найти работу, тогда как 43,7% сельчан настроены пессимистично и считают, что это практически невозможно. Экономические преобразования прошлых лет ставят людей в неравное положение, рядовые люди вынуждены скитаться в поисках работы. При невозможности трудоустройства обращаются в службы занятости населения, где, пройдя процедуру регистрации, получают право на получение пособия по безработице и возможность участия в ряде активных программ содействия занятости населения. По данным Министерства экономики РБ, уровень зарегистрированной безработицы в республике на декабрь 2011 г. составил 1,4%, что является рекордно низким за последние десятилетия, уровень общей безработицы снизился до 7,3% [3].

Далее 46,1% опрошенных в случае грубого или постоянного нарушения трудовых прав намерены бороться за свои трудовые права, отстаивать интересы трудового коллектива. 15,8% респондентов предпочитают выжидательную

позицию и будут терпеть. 14,8 % выбирают «тактику ухода из конфликтной ситуации», т.е. уволятся и будут искать новую работу. Готовы «уволиться и постараются получить пособие от государства или помощь от близких» 3,7% сельчан, принявших участие в исследовании.

На кого же возлагают наши респонденты ответственность за улучшение экономической ситуации в нашей республике? Мнения опрошенных в этом вопросе расходятся: 26,4% считают, что ситуация зависит от внешних обстоятельств (общей ситуации в стране, мире, действий президента, правительства, разного рода случайностей и пр.); 38,5% – в равной мере от жителей и властей республики и от внешних обстоятельств; 20,2% – от жителей и властей республики; 13,5% – затруднились с ответом.

Не менее критическим показателем данного исследования явилось признание 52,8% сельских жителей о возможности участия в массовых выступлениях против роста цен, безработицы и падения уровня жизни, и лишь четверть (25,4%) респондентов выразила невозможность участия в таких акциях, а пятая часть опрошенных (20,7%) затруднилась с ответом. Социально-экономическая ситуация на селе таит в себе опасность возникновения социального недовольства, потенциального настроения против действующей политической системы. Этому способствует ряд причин социального характера: низкий уровень жизни, высокие ценовые накрутки на жизненно важные товары и принадлежности первой необходимости, отсутствие видимых перспектив, высокий уровень безработицы, слабая развитость инфраструктуры, слабость или отсутствие медицинских учреждений, аптек, отток населения в крупные населенные пункты, районные центры, в столицу республики, сокращение числа учащихся в общеобразовательных учреждениях сел, старение населения и др. Все это в совокупности содержит в себе потенциальную угрозу стабильности положения в сельской местности.

В социальной структуре сельского населения можно отобразить социально-групповую принадлежность участников исследования. Данные таблицы отражают сложившуюся систему общественного разделения труда в сельской местности.

Субъективная оценка опрошенных сельчан позволяет ранжировать их на экономической стратификационной лестнице. Коррелируя варианты ответов анкеты с экономическим статусом участников исследования, видим следующее распределение: богатые – 4,2%, состоятельные – 25,4%, обеспеченные – 37,2%, бедные – 15%,

нищие – 3,4%, те кто затруднился с ответом, – 3,4%; не давшие ответ – 2,2%. При этом к двум последним вариантам предположительно можно отнести маргиналов, совершающих на момент

исследования нисходящую или восходящую вертикальную мобильность, в связи с чем, ими не выбраны конкретные варианты ответов.

Таблица 1

"Скажите, к какой группе Вы себя относите?"

Значения	% объектов	Значения	% объектов
Руководители предприятия, организации, учреждения	1.73%	Предприниматели	6.67%
Руководители среднего звена (начальники отдела, заведующие и т.д.)	9.38%	Военные	0.25%
Работники государственного аппарата	0.99%	Учащиеся	0.74%
Специалисты, ИТР	9.14%	Домохозяйева	2.22%
Служащие	21.98%	Пенсионеры	8.40%
Неквалифицированные рабочие	4.20%	Безработные	5.68%
Квалифицированные рабочие	10.62%	Другая группа	2.96%
Крестьяне	4.20%	Нет ответа	1.98%
Фермеры	8.64%	Нет данных по переменной	0.25%
Всего		100%	

Следуя логической последовательности, можно выявить реальную экономическую структуру опрошенных в зависимости от их реального среднедушевого дохода на семью. При ранжировании доходов респондентов целесообразно сослаться на методику определения экономической стратификации исходя из величины прожиточного минимума [4], установленного и действующего в регионе в период проведения исследования – 6 332 р. [5]. По указанным среднедушевым доходам 51,8% опрошенных сельчан имеют денежные доходы ниже прожиточного минимума, что по международным стандартам характеризуется как уровень бедности. Двойной размер величины прожиточного минимума имеют 26,4% сельчан, тройной размер – 14%, превышение до 11-кратного – 6,1%, выше 11-кратного размера – 0,2% и 1,2% респондентов не дали ответ на этот вопрос. В дополнение необходимо отметить, что достаточно трудно определить, насколько человек беден или богат по доходу, поскольку не всегда у российского крестьянина богатство определяется в денежном эквиваленте. Для сельского жителя уровень бедности/богатства может выражаться количеством скота, наличием движимого и недвижимого имущества, объемом сбережений, инвестиций или же в целом объемом человеческого капитала. Здесь возникает актуальная проблема мето-

дологии определения уровня бедности или обеспеченности населения.

Спустя 20 лет после перехода на рельсы рыночной экономики сельские жители преодолели достаточно сложный путь адаптации к новым экономическим условиям. Очередной вызов времени был сделан в так называемый период экономического спада или, можно сказать, кризиса 2008-2009 гг., поскольку часть населения вынуждена была вновь адаптироваться к кризисным реалиям. Неоднозначно ответили и наши респонденты на вопрос о получении возможностей увеличения доходов в указанный период. Большинство указало, что «такой возможности не получили» (37%), немного меньше (35,8%) выбрали вариант «скорее нет, чем да». Однако некоторые респонденты в пиковый период, наоборот, получили возможность увеличить свои доходы и заработки – 8,1%, а 16,5% ответили, что они «скорее получили такие возможности, чем нет». Таким образом, правомерен вывод, что в период экономического спада статусный фон индивидов может измениться по-разному: кто-то терпит неудачу, а кто-то, наоборот, «зарабатывает на кризисе».

Важным индикатором при определении социального статуса современного человека является наличие у него сбережений, что связано с возможностью откладывания денег помимо затрат на питание и товары первой необходимо-

сти. По данным нашего исследования, не имеют сбережений 69,3% опрошенных. Тому причиной может быть ряд взаимосвязанных факторов: общее положение в сельской местности, слабая информированность о деятельности банков, низкие доходы сельских жителей, скрытность и т.д. Имеют невысокие, относительно высокие и высокие сбережения – 27,4%, 1,4%, 0,2% респондентов соответственно. 1,23% – не дали ответа на этот вопрос.

В социальной стратификации населения следует учитывать самоидентификацию респондентов с каким-либо социальным слоем или классом. По нашему мнению, сельские жители дифференцировались следующим образом: к высшему слою отнесли себя 0,9%, к среднему – 56%, к низшему – 41,7% опрошенных. Такая стратификация населения может иметь достаточно условный характер, поскольку, самоидентифицируя себя с каким-либо классом, человек

может исходить из собственных соображений самооценки. В современной социологии присутствуют различные теоретические концепции в этом плане, где учитываются не только самоидентификация, но и уровень образования, уровень благосостояния, социально-профессиональный статус и т.д. [6]. Тем не менее можно отметить наблюдающийся на протяжении десятилетия положительный настрой у населения на становление среднего класса. В Российской Федерации данный показатель существенно варьируется в зависимости от методологического подхода и исследуемого региона.

Интегральным показателем социального самочувствия сельского населения является следующая таблица, где представлены суммарные оценки сельского населения относительно социально-экономических изменений в республике за последние пять лет.

Таблица 2

Какие, на Ваш взгляд, произошли социально-экономические изменения за последние 5 лет в Республике Бурятия, %

№	Значения	Улучшилось	Не изменилось	Ухудшилось	Не знаю	Нет ответа
1.	Влияние простых людей на политику	7,4	49,4	18,3	19,5	5,4
2.	Справедливость в распределении материальных благ	5,2	38,8	32,8	19,0	4,2
3.	Работа больниц, аптек, поликлиник	13,8	38,8	32,8	8,4	6,2
4.	Работа учебных заведений	11,1	38,8	31,8	12,3	6
5.	Состояние окружающей среды	3,9	21,5	60	9,6	5
6.	Национальные отношения	5,9	46,7	25,7	15,5	6,2
7.	Работа милиции, прокуратуры, судов	10,4	42	25,9	16,3	5,4

Из ответов респондентов следует, что в процентном отношении наиболее часто упоминается ответ «не изменилось», затем – вариант «ухудшилось». Достаточно большой процент (до 19,5%) сельских жителей отвечает на поставленные вопросы «не знаю». Среди полученных ответов в не столь большой пропорции присутствует вариант «улучшилось». Однако такие обобщения должны дополняться более конкретным анализом по каждому отдельно взятому аспекту.

В завершение можно отметить, что экономические изменения, включая и кризисный период 2008-2009 гг., оказали неоднозначное влияние на социально-экономическое положение населения сельских районов Республики Бурятия. Домохозяйства по-разному испытывали на себе это воздействие и соответственно индивидуально строили стратегии выхода из сложившейся ситуации. Исследования социального самочувствия сельчан дополняют общую картину тех ре

лий. Дальнейшее мониторинговое исследование позволило бы определить прогнозные оценки и тенденции изменения общественного мнения относительно социально-экономического положения региона в субъективных взглядах сельчан.

Литература

1. Татьяна Голикова. Выступление на расширенном заседании Минздравсоцразвития // [http://www.minzdravsoc.ru\(26.03.2010\)](http://www.minzdravsoc.ru(26.03.2010))
2. Показатели социально-экономического развития Республики Бурятия // <http://www.economy.burnet.ru>
3. Там же
4. Абзаев П.Б. Роль предпринимательства в формировании среднего класса в условиях трансформации российского общества // Проблемы трансформации социальной структуры народов Байкальской Азии: сб.ст. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2008. – С.97-98

5. Величина прожиточного минимума в Республике Бурятия за 1-й квартал 2011 года // <http://burstat.gks.ru>

6. Средний класс в современной России / отв. ред. М.К. Горшков, Н.Е. Тихонова; Ин-т социологии РАН. – М., 2008. – 320 с.

Бадараев Дамдин Доржиевич, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: damdin80@mail.ru

Badaraev Damdin Dorzhievich, candidate of sociological sciences, senior teacher, department of the theory of social work, Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: damdin80@mail.ru

УДК 378:316

© **О.В. Котоманова**

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются социальное проектирование, творческая инициатива и активность создания студентами проектов, целевая аудитория проектирования.

Ключевые слова: социальное проектирование, профессиональная компетентность, участники проекта, проблемы проектирования, концепция социального проекта.

O.V. Kotomanova

THE SOCIAL DESIGN AS A FACTOR OF REALIZATION OF STUDENTS PROFESSIONAL COMPETENCE

In the article the social design, creative initiative and activity of creation projects by students, the purposeful audience of design are considered.

Keywords: social design, professional competence, participants of project, problems of design, conception of social project.

Специфика дисциплин, связанных с социальным проектированием, заключается в их ярко выраженном практическом характере. В результате изучения курса студенты получают не только знания, но и овладевают технологическими приемами, необходимыми для реализации проектов. Теоретическая составляющая данного курса может быть задействована в процессе реализации студенческого социального проекта. А основным мотивирующим фактором для студентов является необходимость предоставления отчета о задуманном, разработанном и реализованном социальном проекте в ходе экзамена по дисциплине.

Эта модель обучения была нами использована в рамках теоретических и практических занятий по социальному проектированию в 2001 – 2011 гг. Для сдачи экзамена по курсу студентам необходимо предложить и реализовать социальный проект в соответствии с индивидуальными целями и ресурсами. Цели и содержание социальных проектов студенты определяли самостоятельно, они выполняли требования по соблюдению технологий социального проектирования и достижению результатов, декларированных в проекте. У преподавателя студенты

получали необходимый инструментарий и проходили экспертизу предлагаемых проектов. Всю работу над проектами они вели самостоятельно в течение всего срока. Таким образом, участниками реализации проекта становились все студенты учебной группы. Благодаря полученным навыкам и опыту в дальнейшем студенты смогут реализовывать проекты самостоятельно.

Однако наша исследовательская цель выходит за рамки инновационной формы преподавания, охватывая задачи изучения механизмов поддержки успешной социализации студентов за счет развития их профессиональной компетентности. Т.е. за счет преподавания дисциплины мы сможем стимулировать развитие творческой активности и гражданской позиции.

Актуальность темы исследования определяется тем, что современная действительность требует от людей все большей творческой инициативы и активности в создании комфортных жизненных условий для реализации их потенциала. Одним из основных инструментов как для реализации этого потенциала, так и для преобразования окружающей среды является социальное проектирование – уже не в качестве учебной дисциплины, а как повседневная соци-

альная практика. Тем самым оказывается влияние на профессиональную компетентность личности. Таким образом, в ходе изучения дисциплины на первый план выходит умение учащихся пользоваться механизмами социального проектирования, т. е. ставить перед собой цель и организовывать процесс ее достижения.

В качестве гипотезы исследования мы предлагаем следующие положения. Во-первых, практические занятия по курсу социального проектирования способствуют вовлечению студентов в процесс реализации проектов и дают им инструментарий, применимый не только в рамках данной дисциплины, но вообще для создания желаемых жизненных условий и самореализации в целом. Во-вторых, овладение механизмами социального проектирования способствует развитию профессиональной компетентности студентов.

Анализ показал, что проекты имеют различный масштаб и охватывают самый широкий круг тем, интересующих студентов как в профессиональном, так и в личном плане.

В ходе занятий студентам был предложен теоретический и методологический аппарат разработки, анализа и реализации социальных проектов. Для повышения уровня профессиональной компетентности студентов была проведена серия экспериментов. По итогам практических занятий осуществлялись многочисленные экспертизы социальных проектов, предложенных студентами с привлечением управленческого аппарата, преподавателей, научных сотрудников БГУ.

В связи с предположением о связи выполняемых студентами социальных проектов и их профессиональной компетентности в первую очередь нас интересовал вопрос о той группе, которая представляется для конкретного молодого человека референтной. На уровне индивидуального сознания это желание обычно формулируется как намерение «хочу быть таким, как они». Именно на этом этапе важную роль в развитии профессиональной компетентности начинает играть прогнозирование и как следствие проектирование.

Однако можно справедливо возразить, что целевой аудиторией социального проекта (т.е. той группой или организацией, на поддержку которой проект направлен) далеко не всегда может быть референтная группа. Например, в случае, когда социальный проект направлен на поддержку детей-инвалидов, очевидно, что отнюдь не желание стать членом этой группы стало для автора проекта побудительным мотивом

к его реализации. Иначе говоря, эта аудитория не является для него референтной.

Полагаем, в данном случае можно говорить, что референтной для авторов проекта является та группа, которая также помогает целевой аудитории. Так, социально ответственные граждане должны по мере возможности помогать социально незащищенным слоям населения, частью которого является дети-инвалиды. Таким образом, для авторов проекта референтной группой становится общность «социально ответственных граждан России».

Итак, в первую очередь мы проанализировали целевые аудитории, т. е. те группы, чьи проблемы желают решить авторы проектов. Большею частью социальные проекты студентов относятся к категории микропроектов, представляя собой индивидуальную инициативу (или инициативу небольшого круга людей). Лишь некоторые проекты имеют стратегические, далеко идущие цели, предполагающие масштабную инфраструктуру для их реализации.

В студенческих проектах целевые аудитории могут быть сведены к нескольким типам. Чаще всего целевая аудитория является неким закрытым кругом лиц, близких автору проекта по тому или иному параметру: студенты его группы, его соседи в микрорайоне, с одной улицы, по лестничной площадке и т.д. В качестве цели обычно выбирается конкретная инновация, приносящая ощутимую с точки зрения автора проекта пользу. Например, проект студенток Арюны Содномовой и Анны Жалсараевой «Навстречу новому театру, или Знакомство с оперой и балетом», в рамках которого они организовали посещение студенческой группой художественной выставки г. Улан-Удэ.

Второй тип проектов ориентирован на более широкую аудиторию. Такой проект может быть направлен на всех студентов университета, жителей района и т. д. Примером может служить работа Дарьи Любушкиной «Детская площадка для отдыха», проектирующая эту площадку в конкретных условиях двора ее дома и ориентированная на жителей нескольких окрестных домов (ул. Камова, Яковлева, Чкалова п. Восточный, г. Улан-Удэ).

В силу того, что многие студенты совмещают учебу в университете с работой, целый ряд проектов направлен на решение задач организации, в которой работает студент. Чаще всего это задачи, связанные с продвижением самой организации или ее услуг, решением внутренних проблем в коллективе и другие. Например, в проекте «Организация досуга сотрудников Сбербанка п. Бичура» Светлана Дерюгина решает задачи

сплочения коллектива и улучшения взаимопонимания между сотрудниками за счет организации корпоративных занятий спортом.

Третий тип проектов направлен на решение проблем, стоящих перед открытой целевой аудиторией: жителями города, социально-демографической группой и т.д. Для многих авторов реализация таких проектов становится своеобразным вкладом в решение проблем государственного масштаба. А с появлением термина «национальные проекты» эта форма разрешения национальных проблем получила еще большее распространение.

Суть проекта студенток Эржены Базаровой и Даримы Базаргуруевой заключалась в разработке одного из стендов выставки художественных промыслов бурят, представленной в п. Агинское (Забайкальский край). Авторы проекта постарались организовать стенд максимально инновационно и не только демонстрировали сами изделия, но и вовлекали посетителей выставки в процесс их изготовления. Цель проекта была сформулирована его авторами, как «приобщение жителей к оригинальным народным художественным промыслам».

Предмет проектирования (т.е. поддерживаемая в ходе реализации проекта ценность), у студентов весьма различен. За каждым из них стоят те или иные ценности, поддерживаемые студентами.

Чрезвычайно важными нам видятся проекты студенческих групп, которые в качестве предмета проектирования выбрали организацию праздников в детских домах, республиканских центрах поддержки населения и других организациях, заботящихся о больных или социально необеспеченных детях. Например, проект Вероники Очировой в СПИД-центре по программе «Равный обучает равного» охватил многих больных людей. Она устраивала праздник для детей – с концертом, фейерверком, угощением и подарками.

Многие студенты выбирали в качестве предмета проектирования создание или модернизацию объектов и отношений, определяющих комфортность их обучения в университете. Приведем два проекта для примера.

Проект Вадима Матонина и Игоря Савельева по созданию неофициального студенческого интернет-сайта БГУ www.bsu.ru, в котором были детально проработаны как структура сайта, так и принципы его постоянного пополнения новой информацией и обеспечения его информационной открытости, возможности любому человеку стать автором материалов, отличающей его от официального сайта университета.

Другой проект направлен на модернизацию системы безопасности территории университета, выполненный Александром Гусликовым и Александром Цыбиковым. Суть проекта сводилась к необходимости установки системы турникетов на проходных университета. Подробно описываются механизм принятия такого решения, типы турникетов, принципы и последствия организации пропускной системы и т. д. Интересно отметить, что через 2 года после защиты данного проекта проходные университета планируют оборудовать турникетами, близкими по технологии к тем, которые были рекомендованы авторами проекта.

Предметом проектирования студенты выбирают создание организации. Хотя это более редкий случай, характерный для студентов заочного отделения. Примером может служить проект Юлии Забановой по созданию театральной студии на базе студенческого ансамбля «Байкальские волны». Целью проекта является организация досуга и всестороннее развитие детей средствами театрального искусства.

Встречаются и более редкие предметы проектной работы. Например, Мария Черных ставит целью проекта «Последствия стройки» получение информации от муниципальных властей о времени окончания работ по сносу ветхого жилья в своем районе и связанных с этим неудобств для жителей центра города.

Главный вопрос, который задавали студенты: «Может ли социальный проект приносить прибыль?» – невозможно оставить без ответа, многие проекты являясь коммерческой инициативой, носили отчетливо социальный характер.

Например, проект Александра Малханова, который организовал и провел культурно-развлекательное мероприятие для студентов университета в связи с празднованием так называемого «экватора» (т. е. середины обучения в вузе – 2,5 года). Он сделал из этого настоящее коммерческое предприятие. Арендовав ночной клуб и музыкальный коллектив, договорившись об охране, персонале и решив прочие технические вопросы, а также проведя необходимую рекламную кампанию в университете, он, согласно отчету, продал на мероприятие 320 билетов по цене 150 рублей. И получил, таким образом, чистую прибыль более 30 тыс. рублей. Можно не сомневаться, что в определенном ракурсе социализация данного конкретного автора проекта происходит более чем успешно.

Изучение студенческих проектов показывает различный уровень их проработанности. И при анализе проблемы, и ее своевременности с целью успешного разрешения, и особенно в расче-

тах студентов были известные сложности. Авторами проектов должны быть изучены многообразные факторы, влияющие на рассматриваемую проблему (нередко противоположные по своему воздействию), причины, почему она не решается в настоящее время, а также вся аудитория – те, кого эта проблема затрагивает.

Например, Женья Монгуш в своем проекте «В гости к Деду Морозу» предлагала в школе №4 г. Ак-Довурак (Республика Тыва) на собранные в результате продажи билетов на школьный благотворительный спектакль деньги отправить учеников из неблагополучных семей на экскурсию в столицу г. Кызыл. Сборы от продажи билетов составляют единственный источник дохода в проекте. Стоимость путевки на одного человека зафиксирована, поэтому для определения жизнеспособности проекта важно точно знать количество человек, которых затрагивает проблема отсутствия возможности достойно встретить Новый год. Другими словами, автору проекта необходимо было выяснить точное количество детей из неблагополучных семей, обучающихся в школе. К проекту была приложена подготовленная директором школы справка о составе учащихся по социальному статусу их семей, в которой содержались данные о неблагополучных детях.

Существенным фактором в проекте является проработка актуальности поставленной проблемы. Не достаточно сформулировать проблему в общем виде – необходимо подробно описать, каким образом она соотносится с той или иной целевой аудиторией. К примеру, в проекте «В помощь детям» Мария Шелковникова предлагает механизм помощи детям, находящимся в социальном приюте Территориального центра социальной помощи семье и детям пос. Загорск г. Улан-Удэ. Автор проекта не просто обращает внимание на проблему нехватки детских вещей в связи с «недостаточным бюджетным финансированием», но классифицирует детей по их возрасту и подробно описывает, какие именно вещи нужны каждой из групп. Разумеется, это лишь первый уровень дифференциации задачи, но он имеет значение на этапе проектных расчетов, когда составляется бизнес-план необходимых материальных средств для реализации проекта.

Суть любого проекта, без сомнения, заключается в предлагаемом решении социальной проблемы. Поэтому в идеальном социальном проекте проработке решения отведено наиважнейшее место. Автор должен не только подробно описать предлагаемое им решение, разобратся в условиях его реализации, но и дока-

зать, что предложенные действия оптимальным образом разрешают существующую проблему.

Однако практика свидетельствует, что у многих студентов процесс определения оптимального решения социальной проблемы носит инверсивный характер: студент сначала выбирает некое решение, а потом искусственным путем «додумывает» проблему, которую можно разрешить с его помощью.

Например, студенческий авторский коллектив в составе Яны Намсараевой, Эржены Степановой, Валентины Базаровой формулирует проблему: «В результате анализа социологического опроса выяснилось, что студенты лучше усваивают информацию, которая была озвучена, а не написана. И у большинства студентов выявлена явная необходимость в музыке на территории БГУ. А также ни для кого не секрет, что наши студенты любят музыку и порой эта симпатия проявляется в учебных корпусах, мешая учебному процессу». Какой же неожиданный вывод делают авторы проекта из этого более чем сумбурного и спорного анализа проблем своих коллег по университету? «Мы пришли к выводу, что на территории университета необходимо студенческое радио, которое бы доносило информацию до студентов, а, кроме того, несло музыку в студенческие массы...». Очевидно, что студенты искали не решение проблемы, а проблему к решению; причем даже не удосужились сделать это четко и доказательно.

Степень разработанности и обоснованности решения зависит не столько от сложности в реализации, сколько от готовности студента продвинуться вперед по этому пути. К примеру, в проекте «Открытие ветеринарной клиники» студент Эрдэм Базаров не только описал все этапы его реализации, но и привел подробный перечень задач клиники по отделениям, должностные обязанности для всех уровней персонала, спектр оказываемой клиникой услуг и т. д.

Важно подчеркнуть, что хорошо проработанное решение в социальном проекте является для нас показателем готовности студента реализовать его на практике. В связи этим авторские коллективы хорошо осмысленных проектов представляются нам потенциально наиболее социализированными группами студентов. По крайней мере это показывает относительно высокую степень профессиональной компетентности и готовности идти в данном направлении.

Проекты с проработанным решением сразу выделяются среди других в первую очередь своим объемом – авторы стремятся вместить в проект всю полноту имеющейся информации, иногда перегружая его излишними подробно-

стями и деталями. Например, автор проекта Коновалова Вера «Центр поддержки семьи “Счастье малыша”», направленный на институциональную поддержку беременных пар, на 5-ти страницах подробно описывает направления деятельности этого центра и те занятия, которые предусмотрены в нем. Например, «Воссоединение» – курс для семейных пар, осознанно стремящихся к отцовству и материнству, «Навстречу малышу» – подготовка к родам для будущих мам, «Гимнастика для беременных», «Школа молодых родителей» и т. д.

Для многих проектов, которые разворачиваются в правовой плоскости, принципиально важным является правовое обоснование их предполагаемой деятельности. Проект Даши Цындымеевой «Реклама в городе» направлен на очистку центральных улиц Улан-Удэ от «несанкционированно размещенной печатной рекламной продукции». «Выцветшие, полуоборванные листовки не только портят внешнее состояние улиц, но и свидетельствуют о безграмотном, варварски потребительском использовании рекламного пространства города отдельными рекламоделателями, о неразвитости культуры включения в единое информационное поле. И, конечно же, это проявление неуважения к тем, на кого направлена данная рекламная продукция, к жителям нашего города». Решение указанной проблемы автор видит в привлечении подростков из нескольких молодежных организаций к очистке улиц, объединению их в бригады при поддержке городских властей. Автором проекта весьма серьезно проработаны аспекты правового обоснования предлагаемого решения, включающего отсылки к Гражданскому кодексу РФ, федеральному закону «О рекламе» и другим нормативным правовым актам, которые не только очерчивают формальные границы данной деятельности (снятие незаконно повешенных рекламных листовок), но и открывают дальнейшую возможность правового преследования недобросовестных рекламоделателей в перспективе развития проектной идеи.

Другой важной практической характеристикой социального проекта является его финансовое обоснование: качество составления бюджета, его полнота и реалистичность, источник получения средств. Анализ студенческих проектов показывает, что практически все авторы еще не готовы трезво рассчитывать затраты на реализацию своих проектов и находить источники получения этих средств.

Частая проблема в оценке финансовой обоснованности проекта со стороны студентов – незнание реального уровня цен на те или иные то-

вары и услуги. Например, затраты, предусматриваемые Людмилой Александровой в проекте «Обеспечение сотрудников университета жильем» на весь цикл строительства дома из 12 однокомнатных квартир в п. Силикатный, составляют всего 100 тыс. дол. США, что, очевидно, несоответствует реальности.

Излишний оптимизм проявляют многие учащиеся, рассчитывая на получение благотворительных или бюджетных средств для реализации своих проектов. Желание воспользоваться безвозмездной финансовой помощью обычно сочетается с необоснованностью причин, которые могли бы побудить потенциальных инвесторов и спонсоров вложить в проект свои средства. Так, практически все студенты, чьи проекты реализуются в стенах университета, рассчитывают на безвозмездную финансовую помощь администрации вуза, вплоть до совсем уж абсурдных предложений «взять деньги в деканате», где их по определению нет и быть не может.

Другой типичной проблемой является отсутствие в проектах бюджетного прогноза при организации долгосрочных проектов, требующих не только единовременных затрат на начальном этапе, но и регулярных вложений для их функционирования. Так, при формировании бюджета дворовой игровой площадки группа студентов детально описала все необходимое для ее создания и рассчитала стоимость постройки. Однако авторам проекта, по всей видимости, не пришло в голову, что детская игровая площадка – объект крайне недолговечный, активная эксплуатация которого подростками требует постоянного обновления ее элементов. Но даже если дети будут бережно относиться к игровой площадке во дворе и играть в хоккейной коробке исключительно в шахматы, то, планируя установку мачт освещения, авторский коллектив проекта не мог предположить, что они будут потреблять электроэнергию. Произвести несложный расчет затрат на освещение и вычислить необходимую ежегодную сумму на эти цели авторы проекта уже не смогли.

При реализации проекта подчас наибольшую сложность представляет для автора объективная оценка проделанного. Подойти к этому процессу непредвзято, признать сделанные ошибки и не принятые во внимание при планировании факторы – задача, подчас требующая от автора больших сил и мужества, нежели само проектирование и реализация проекта.

В случае со студенческими работами оценка реализованных проектов не всегда возможна, так как многие проекты за время курса были только подготовлены и спланированы, но не реализова-

ны (в частности на коротких по продолжительности курсах для студентов заочной формы обучения).

Отдельным интересным предметом изучения стало оформление и презентация проектов. Важность этих двух составляющих проектирования в реальной жизни нельзя переоценить, так как именно внешний вид и форма представления проекта во многом определяют его дальнейшую судьбу и непосредственно сказываются на принятии решения о его поддержке, выделении необходимых ресурсов и т. д.

Оформление проектной документации студентами свидетельствует, с одной стороны, о «тяжелом наследстве» многолетнего написания рефератов и курсовых работ, в ходе которого теряется навык доказательного, яркого изложения собственных мыслей. С другой стороны, для многих студентов задача изложить свое видение проблемы и методов ее решения оказалась практически непосильной. В целом ряде случаев нам так и не удалось добиться от авторов проектов сколько-нибудь внятного оформления их проектной документации, хотя многие из этих проектов представляли большой интерес и практическую значимость, были выполнены с применением интересных технологий и авторских решений. Увы, около десятка проектов представляют собой 1–2 страницы слабоструктурированного текста.

Однако выбор авторами проекта актуальной проблемы, корректный выбор ее решения не всегда определяет качество подготовки проекта как текста. В частности, значительную трудность для студентов представляет в социальном проекте определение различий между понятиями «проблема», «цель», «задача» и «деятельность».

Следующим образом описывает социальную проблему и ее предполагаемое решение группа студентов в проекте «Культурологи в помощь детям»: «Мы каждый день сталкиваемся с бедными, без крова и тепла детьми, которые живут на улице, а на хлеб себе зарабатывают, прося деньги, особенно в метрополитене. Наш проект был создан для того, чтобы помочь детям и порадовать их. Он был направлен на детей в детском доме, у которых нет родителей либо они лишены родительских прав! Чтобы его осуществить в реальной жизни, мы поставили перед собой цель и задачи! Задачи: собрать вещи, игрушки и другие нужные вещи, организовать праздник для детей. Цель: выполнить все поставленные нами задачи!!»

Отдельные проекты прямо предполагают, что иллюстрации в них имеют не меньшее значение, чем сопроводительный текст. Так, например, проект студенток Натальи Семеновы и Светланы Ощепковой «Институтская мода», целью которого

стало создание форменной одежды для студентов университета, подчеркивающей их высокий статус, стиль и уникальность. Из 9-ти страниц проекта, 4 заполнены разработанными студентками эскизами различных вариантов предполагаемой университетской формы одежды.

Презентация проектов студентов также в большинстве случаев представляет малохудожественное чтение отдельных фрагментов написанных ими проектов. Презентации менее трети проектов представляли собой живой и интересный аудитории рассказ о значимых проблемах и эффективных механизмах их решения, предложенных авторами. И лишь единичные презентации сопровождалась демонстрацией графических и фотоиллюстраций, а также результатов проектной деятельности, помогающих понять суть проекта. Здесь в качестве позитивного примера хочется отметить проект группы студенток, в фокусе которого была помощь детям-пациентам реабилитационного центра. Проектная группа собрала и передала детям предметы, необходимые для творческих занятий во время реабилитационного периода: карандаши, цветную бумагу, пластилин и т.д. Помимо благодарственного письма от директора социально-реабилитационного центра авторы проекта получили в подарок от детей поделки, с большой фантазией выполненные из всевозможных подручных средств. Эти детские работы значительно украсили презентацию проекта, а вклад проектной группы в процесс выздоровления детей сделали более наглядным.

Примером яркой презентации проекта, которая сама по себе концентрирует основную часть проектной идеи, может служить проект «Слайд-шоу», выполненный группой студентов, цель которого заключалась в «составлении фотоистории нашей группы с первого по середину третьего курса». Авторы проекта «постарались воссоздать картину нашей жизни в виде слайд-шоу», для которого они собрали формальные и неформальные фотографии студентов и показали своим сокурсникам в виде мультимедийной презентации. Презентация проектной группы стала, таким образом, не только результирующей, но и наиболее эффективной частью их работы.

Итак, мы видим, что качество выполненных студентами и студенческими коллективами работ различно. Среди них есть и чрезвычайно интересные проектные идеи, выполненные, проработанные и реализованные с большой тщательностью и на высоком уровне. Но есть и явно небрежные работы, имеющие целью исключительно выполнение необходимых квалификационных требований для получения положительной оценки по дисциплине.

Однако даже за такими проектами стоит подмеченная автором некая проблема и способ ее решения, пусть и нереализуемый. И это очень важно в том отношении, что сама попытка проектирования по-новому вовлекает студентов в жизнь общества и открывает новые возможности. Молодой человек постепенно становится не только потребителем общественных благ, но и носителем социальных инноваций, улучшающих жизнь в обществе.

На первый план выходит вопрос: «Почему авторы проектов ставят перед собой именно эти цели, признавая их социально значимыми?» То есть кто должен их решать и почему они не решаются без помощи студентов, изучающих социальное проектирование? В большинстве проектов речь идет о муниципальных властях, службах ЖКХ, администрации вуза, руководстве или отделе кадров предприятий и т.д. Основные причины того, что проблемы не решаются, – недостаток внимания к проблеме, недостаток финансирования, неадекватное и некачественное решение проблемы.

Перечисленные выше группы небезосновательно могут быть признаны референтными для студентов. Решая проблемы их уровня, авторы проектов ставят себя на их место, пытаются разобраться в технологии принятия решений, оценивают имеющиеся ресурсы и предлагают новые варианты их использования и т.д. Таким образом, символически принимают на себя роли тех групп, в которые они стремятся войти, а работа над соци-

альными проектами дает им возможность своеобразной «тренировки» движения по этой социализационной траектории, стимулируя к более полной адаптации к перспективной социальной роли.

На разных этапах реализации проектов – от осознания проблемы и сбора информации до осуществления конкретных действий – авторы проекта активно взаимодействовали с большим количеством людей, по-разному относящихся к идее и методам реализации студенческих проектов. Авторам приходилось вступать с этими людьми в контакт, понимать их мотивы, убеждать их включиться в проектную деятельность и т.д. Все эти факторы и формируют профессиональную компетентность студентов.

Литература

1. Базарова Т.С. Система научно-методического обеспечения профессиональной подготовки социального работника // Вестник Бурят. гос. ун-та. – Вып.5: Психология. Социальная работа. – 2010. – С.151-162.
2. Рычкова Л.П. Самопредвидение и самопроектирование на уровне личности. – Социальное прогнозирование, планирование, проектирование. – Красноярск, 2010. – С. 19-29.
3. Степин В.С. Устойчивое развитие и перспективы цивилизации. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 242 с.
4. Хлынов В.И. Японские секреты управления персоналом. – М.: ДРОФА, 2011. – 167 с.

Котоманова Ольга Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета. E-mail: kotomanova@yandex.ru

Kotomanova Olga Vladimirovna, candidate of philosophical sciences, associate professor, department of the theory of social work, Buryat State University. E-mail: kotomanova@yandex.ru

УДК 316.356.2

© А.М. Бадонов

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

В статье говорится о проблемах выявления жестокого обращения в условиях семьи. Насилие в семье носит латентный характер в современном обществе. Выявление фактов жестокого обращения в семье сталкивается со многими трудностями.

Ключевые слова: *насилие, семья, жестокое обращение, родители, дети, супруги.*

A.M. Badonov

THE PROBLEMS OF REVEALING BRUTAL TREATMENT UNDER THE FAMILY CONDITIONS

In the article the problems of revealing the brutal treatment under the family conditions are discussed. Violence in the family is of latent character in the modern society. The identification of facts of brutal treatment in the family meet many difficulties.

Keywords: *violence, family, brutal treatment, parents, children, spouses.*

Длительное время проблема насилия в семье была закрытой темой. В современном мире делаются попытки осмыслить данную проблему, но общество еще не готово принять масштабы данного явления. Согласно общественному мнению проблема, насилия в семье представлена в очень узкой форме «ужасов отдельного случая». В средствах массовой информации периодически всплывают те или иные случаи жестокого обращения в семье.

Большинство населения считает, что насилие имеет место только в социально неблагополучных семьях. Однако современным исследователям это мнение видится несостоятельным. Насилие в семье происходит в любых слоях и категориях населения независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов.

Согласно философскому энциклопедическому словарю насилие представляет собой такой тип человеческих, общественных отношений, в ходе которых одни индивиды или группы людей подчиняют себе других, узурпируют их свободную волю [3].

Насилие есть внешнее воздействие на человека, по преимуществу его физическое принуждение. Оно связано со специфическими средствами, представляющими собой прямую или косвенную угрозу жизни.

По мнению А.А. Гусейнова, насилие – это внешнее, силовое воздействие на человека или группу людей с целью подчинить их воле того (или тех), кто осуществляет такое воздействие. Оно представляет собой узурпацию человеческой свободы в ее наличном бытии, внешнем выражением. Собственно говоря, механизм насилия состоит в том, что люди принуждаются к определенным поступкам или чаще всего удерживаются от определенных поступков с помощью прямого воздействия [1].

Насилие в семье имеет значительные последствия. Оно может вызывать различные нарушения, такие как нарушения в познавательной сфере, а также расстройства аппетита, сна; злоупотребление наркотиками, алкоголем; непроизвольное воспроизведение травматических действий в поведении; попытки самонаказания (например, самоистязание); соматические жалобы.

Нарушения, возникающие после перенесенного насилия, затрагивают все уровни человеческого функционирования, которые приводят к стойким личностным изменениям. Помимо непосредственного влияния пережитое насилие может приводить к долгосрочным последствиям, зачастую влияющим на всю дальнейшую жизнь.

Статистические данные о распространенности и степени насилия в семье в нашей стране крайне разноречивы и, по мнению авторитетных исследователей (И.С. Кон) занижены. Например, цифры статистики распространенности сексуального насилия над женщинами колеблются от 6 до 36%.

Как известно, насилие в семье появилось с зарождением самого института семьи. И если мы обратимся к истории, то увидим, что совсем еще недавно насилие в быту было фактически узаконено. Многие государства наделяли мужчину широкими властными полномочиями по отношению к другим членам семьи. В России долгое время мужа, побившего жену, журили; убившего благоверную – порицали, а жену, убившую мужа, живьем закапывали в землю.

Только в 70-е гг. XX в. проблема насилия в семье стала общественно значимой, а на Западе супружеское насилие признали недопустимым. В Советском Союзе насилие в семье официально "не существовало". Как правило, изучение этого феномена сводилось только к рассмотрению физического насилия в соответствии со статьями Уголовного кодекса. В современной России в последние годы обострились многие проблемы, в том числе и социальные. К их числу, несомненно, можно отнести и проблему роста насилия в различных его формах, в том числе и насилия в семье.

Члены семьи становятся жертвами агрессивных действий значительно чаще, чем посторонние люди. Это относится как к мелким эксцессам, связанным с незначительным причинением вреда здоровью, так и к более серьезным преступлениям, включая убийства. Направленность значительной доли агрессии против близких отмечается практически во всех странах, что дает основание говорить об универсальности этого явления. Согласно данным Всемирного трибунала по нарушению прав женщин, представленным на Всемирной конференции ООН по правам человека, проходившей в Вене (1993), 54% всех убийств совершаются внутри семьи, и в 90% этих преступлений жертвами становятся женщины и дети [2, с.3].

Одним из самых негативных явлений является жестокое обращение с детьми и пренебрежение их интересами. Оно может иметь различные виды и формы, но их следствием всегда является серьезный ущерб здоровью, развитию и социализации ребенка, нередко – угроза для жизни. Пострадавшие от насилия дети отстают в развитии, поражены различными физическими и психоэмоциональными расстройствами.

У большинства детей, живущих в семьях, в которых физическое наказание, брань в адрес ребенка являются «методами воспитания», или в семьях, где они лишены тепла, внимания (например, в семьях родителей-алкоголиков), наблюдаются признаки задержки физического и нервно-психического развития. Зарубежные специалисты назвали это состояние детей «неспособностью к процветанию».

Наиболее универсальной и тяжелой реакцией на любое насилие является низкая самооценка, которая способствует сохранению и закреплению психологических нарушений, связанных с насилием. Личность с низкой самооценкой переживает чувство вины, стыда. Для нее характерны постоянная убежденность в собственной неполноценности, в том, что он «хуже всех». Вследствие этого ребенку трудно добиться уважения окружающих, успеха, общение его со сверстниками затруднено.

Для общества последствия насилия над детьми проявляются прежде всего в потере человеческих жизней в результате убийства детей и подростков или их самоубийств. Кроме того, это потеря трудовых ресурсов общества вследствие нарушения их психического и физического здоровья, низкого образовательного и профессионального уровня, криминального поведения. Это потеря потенциальных родителей, способных воспитать здоровых в физическом и нравственном отношении детей. Наконец, это воспроизведение жестокости в обществе, поскольку бывшие жертвы сами часто становятся насильниками.

Выявление жестокого обращения в семье сталкивается с большими затруднениями, так как человек не всегда расположен раскрывать негативные случаи из своей жизни. В обществе до сих пор действует табу на информацию о насилии в семье. Даже при анонимных социологических опросах не всякий респондент согласится раскрыть информацию о том, что он или другие члены семьи подвергались и подвергаются насилию со стороны близких людей. Проблема заключается также в том, что респонденты не всегда четко определяют сущность насильственных действий по отношению к членам семьи. В основном используется понятие физического насилия, однако следует учитывать, что существуют и другие виды насилия в семье.

В мае – июле 2011 г. автором было проведено социологическое исследование по теме «Проблемы насилия в современной семье». Исследование охватило несколько муниципальных образований Республики Бурятия: Кабанский, Хоринский, Кижингинский, Закаменский районы.

Было опрошено 404 респондента, из них 184 мужчины и 220 женщин, что составляет 45,4% и 54,6% соответственно.

По мнению большинства опрошенных (53,3%) сложившиеся отношения в семье «хорошие», 11,9% отмечают их как «замечательные» и 30,1% – как «удовлетворительные». Т.е. большинство респондентов удовлетворены в той или иной степени отношениями в семье. Отношения в семье считают неудовлетворительными и невыносимыми 3,7% респондентов.

При ответе на вопрос: «Считаете ли Вы, что в Вашей семье присутствует насилие одного члена семьи над другими?» – большинство респондентов выбрало вариант «нет» – 92,6%, вариант «да» был выбран всего лишь 3,2% респондентов и затруднились с ответом – 3,7%. Скорее всего, затруднившихся с ответом следовало бы перенести в графу «да», так как сомнение в том, что в семье присутствует или отсутствует насилие, можно трактовать как подтверждение этого. Все же большинство ответивших считает, что в семье нет насилия.

Однако последующие ответы говорят о том, что респонденты недостаточно четко понимают термин «насилие» или старались умолчать о случаях насилия в семьях.

Так, на вопрос: «Присутствуют ли в Вашей семье перечисленные ниже формы поведения, и если да, то как часто они проявляются? Психологическое давление (ругань, издевательства, угрозы, унижения, воспрепятствование общению с родными и друзьями, бойкот, отказ в помощи по дому и т.д.)». Ответы распределились следующим образом: 63,9% считают, что эти формы поведения «почти никогда не проявляются», 15,8% считают, что эти формы «проявляются редко», 11,1% – «иногда», 2,4% – «часто и постоянно», затруднились с ответом – 6,4%. Таким образом, мы видим, что у 29,3% респондентов в семье проявляется психологическое насилие в той или иной степени.

На вопрос: «Присутствуют ли в Вашей семье перечисленные ниже формы поведения, и если да, то как часто они проявляются? Экономический контроль: отказ или угроза отказа в оказании материальной помощи, контроль за расходами другого члена семьи, трата денег на алкоголь, наркотики и т.д.» респонденты ответили следующим образом. «Почти никогда» – 67,4% респондентов, «редко» – 12,8%, «иногда» – 9,6%, «часто» – 1,5%, «постоянно» – 0,5%, затруднились с ответом – 7,9%. В итоге мы наблюдаем следующую картину: экономическое давление присутствует в разной степени у 24,4% респондентов.

На вопрос: «Присутствуют ли в Вашей семье перечисленные ниже формы поведения, и если да, то как часто они проявляются? Физическое насилие: побои, удушения, принуждение к сексу, использование оружия или бытовых предметов в качестве оружия, изгнание из дома и т.д.» респонденты ответили следующим образом. «Почти никогда» – 80,7% респондентов, «редко» – 5,0%, «иногда» – 4,4%, «часто» – 0,3%, затруднились с ответом – 9,4%. Таким образом, физическое насилие присутствует в семьях у 9,7% респондентов и почти столько же затруднились отметить случаи физического насилия в своей семье.

Несмотря на то, что большинство респондентов (92,6%) отметило отсутствие насилия в семье, все же при конкретизации видов насилия было отмечено, что практически до 29,3 % респондентов испытывают тот или иной вид насилия в своей семье. Это подтверждает тот факт, что на прямой вопрос о присутствии насилия в семье респонденты отвечают отрицательно, а при рассмотрении отдельных видов насилия респонденты признают факт насильственных действий со стороны родственников.

При этом необходимо отметить, что на вопросы о других семьях респонденты отвечают на вопросы более открыто. Так, на вопрос: «Известны ли Вам случаи насилия в других семьях?» респонденты ответили следующим образом: «да» – 51,4%, «нет» – 47,9%, затруднились с ответом – 0,5%. Факт насилия в других семьях признают больше половины респондентов, так как это ни в коей мере не затрагивает интересов их семей.

При ответе на вопрос: «Приходилось ли Вам общаться с другими семьями, в которых присутствует насилие одного над другими?» – ответы респондентов распределились следующим образом: «да» – 37,8%, «нет» – 61,7%, затруднились с ответом – 0,3%. Эти данные свидетельствуют о том, что большинство тех семей, в которых, по мнению респондентов, присутствует насилие, является ближайшим окружением отвечавших. Это могут быть семьи родственников, соседей, друзей, коллег и т.д., то есть эти семьи хорошо известны респондентам. В принципе факты проявления насилия в этих семьях можно экстраполировать и на семьи самих респондентов, так как в большинстве своем они ничем не отличаются от своего окружения. Здесь присутствует тот факт, что респонденты стараются обелить свои семьи, исключая возможность насилия в них. Это также вызывает некоторые затруднения при анализе насилия в семье.

Таким образом, при анализе распространенности в обществе такого явления, как насилие в семье, возникает ряд трудностей.

Во-первых, насилие в семье отличается высокой степенью латентности. Это объясняется, с одной стороны, нежеланием пострадавших обращаться в правоохранительные органы (некоторые не доверяют правоохранительным органам, некоторые боятся лишиться материальной поддержки и т.п.), а также неспособностью некоторых зависимых членов семьи обратиться в правоохранительные органы (это относится, в первую очередь, к детям и престарелым членам семьи).

Во-вторых, латентность насилия объясняется нежеланием и отчасти неспособностью правоохранительных органов обеспечить реальную защиту пострадавших. Нередки случаи сокрытия обращений о фактах насилия в семье самими правоохранительными органами.

Общеизвестно, что ни в бывшем Советском Союзе, ни в современной России не было и нет официальной статистики по насилию в семье. Статистика характеризует весь массив потерпевших, не выделяя при этом количество жертв от насильственных преступлений вообще и от насильственных преступлений, совершаемых в семье. Официальная статистика складывается из совокупности данных, получаемых и обрабатываемых Информационным центром МВД. Информация поступает в виде статистических карточек, которые включают данные о преступлении и преступнике, а также дополнительную информацию криминалистического, криминалистического и процессуального характера. Существенным пробелом этой системы учета является недостаточное количество сведений о пострадавших. Например, указание на то, что потерпевшей является женщина, в учетной карточке есть; но о ее родственных связях с лицом, совершившим преступление, не говорится вообще.

Если сейчас не представляется возможным вести отдельную статистическую карточку на потерпевшего, то необходимо расширить перечень сведений в имеющихся карточках учета. Усовершенствованная статистика по преступлениям, связанным с насилием в семье, позволит более точно определить динамику и тенденции развития данного явления.

Таким образом мы можем отметить, что на сегодня основную информацию о насилии в семье, его причинах и условиях, личности преступника и пострадавшего дают социологические опросы, анкетирование, анализ документов, включенное наблюдение. Эти методы также встречают некоторые трудности объективного и субъективного характера. Поэтому необходимо комплексное исследование проблемы насилия в семье.

Литература

1. Гусейнов А.А. Понятие насилия. 1999 // Философия, наука, цивилизация. – М., 1999.
2. Родина И.В. Социальная проблематизация насилия в семье в современной России: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М.: Изд-во РГСУ, 2007.
3. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.

Бадонов Алексей Маланович, кандидат социологических наук, доцент кафедры теории социальной работы Бурятского государственного университета. E-mail: badonov@mail.ru

Badonov Aleksey Malanovich, candidate of sociological sciences, associate professor, department of the theory of social work, Buryat State University. E-mail: badonov@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Кыштымова И.М.</i> Креативность и нравственность: о детерминантах творческого процесса.....	3
<i>Гунзунова Б.А.</i> Системный подход к исследованию саморегуляции субъекта педагогической деятельности.....	10
<i>Басюк В.С.</i> Методы исследования самосознания в психологии личности и возрастной психологии.....	15
<i>Сенгеева О.Л.</i> Современные подходы в изучении психологического благополучия и совладающего поведения... ..	28
<i>Жебрун Я.О.</i> Внушаемость личности в коммуникативном облике современного человека.....	31
<i>Анонова С.И.</i> К вопросу об организаторских способностях менеджеров (руководителей) в зарубежной и отечественной психологии.....	35
<i>Бабудоржиева Э.Д.</i> Исследование проблемы коммуникативных и организаторских способностей в психологии.....	41
<i>Комиссарова Л.Г.</i> Особенности самоотношения студентов с я-ориентированным перфекционизмом.....	46
<i>Миронова Т.Л., Кункурдонова Н.Б.</i> Взаимосвязь личностных свойств и особенностей эмоциональной сферы у больных туберкулезом.....	51

II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭТНОПСИХОЛОГИЯ

<i>Тудупова Т.Ц.</i> Концепция этнопсихологической подготовки личности.....	59
<i>Дубанова В.А.</i> Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений.....	64
<i>Миронова Т.Л., Базарсадаева Э.Ж.</i> Исследование агрессии и осознанной саморегуляции у лиц с делинквентным поведением.....	68
<i>Будаева С.Д.</i> Определение ведущих психологических характеристик подростков-бурят.....	76
<i>Эрдыниева В.Б.</i> Личностные особенности подростков-бурят в зависимости от уровня развития интеллекта.....	80

III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛА. ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА

<i>Васильева И.А.</i> Социально-психологическая адаптация сотрудников полиции в зависимости от индивидуально-психологических особенностей.....	86
<i>Приступа И.В.</i> Смыслоразнозначные ориентации военнослужащих по призыву с разным уровнем адаптированности в условиях армии.....	91
<i>Петров Д.С.</i> Формирование у обучающихся в вузе психологической готовности к исполнению профессиональных обязанностей в экстремальных ситуациях.....	95
<i>Булутов В.Э.</i> Психологические особенности совладающего поведения спортсменов-боксеров.....	103
<i>Базарова Т.С.</i> Психологические характеристики профессиональной компетентности социального работника....	107
<i>Галимов Г.Я., Садовский В.А.</i> Формирование личности специалиста железнодорожного транспорта средствами физической культуры.....	112

IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Громыко Е.Д.</i> Детерминанты успешного профессионального и личностного самоопределения студентов-сирот – будущих педагогов.....	119
<i>Ли Е.Е.</i> К вопросу о проблеме определения понятия «воспитание».....	124
<i>Балданова Ж.Б., Санжаева Р.Д.</i> Базовые компоненты, критерии и уровни нравственной культуры младших школьников.....	131
<i>Сидоркин В.А.</i> Психологические аспекты в обеспечении безопасности детей.....	134
<i>Большунова Н.Я.</i> Развитие характера в детском и юношеском возрасте.....	139
<i>Романова Е.Н.</i> Делинквентность детей раннего возраста и меры воздействия на ее проявление в исследованиях зарубежных ученых.....	143

V. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

<i>Кондрашова (Прокушева) Н.В.</i> Методы исследования социальной адаптации вынужденных мигрантов.....	149
<i>Ихисонова В.В.</i> Исследование этнических групп представителями Чикагской школы социологии 20-30-х гг. XX в.	154
<i>Антонова Н.С.</i> Взаимодействие этнической и языковой структуры в современном обществе.....	157
<i>Бутуева З.А.</i> Роль образования в ценностных ориентациях старших граждан: новые вызовы в изменяющемся мире.....	163
<i>Базарова Е.Б.</i> Институциональные изменения в социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	167
<i>Ефимов С.Г.</i> Социальное обслуживание граждан старшего возраста в условиях модернизации общества.....	171
<i>Буртонова И.Б.</i> Воспитательный потенциал семьи в системе социально-педагогической работы дошкольного учреждения.....	176
<i>Бадараев Д.Д.</i> Социальное самочувствие сельского населения Республики Бурятия в послекризисный период (социологический анализ).....	185
<i>Котоманова О.В.</i> Социальное проектирование как фактор реализации профессиональной компетентности студентов.....	190
<i>Бадонов А.М.</i> Проблемы выявления жестокого обращения в условиях семьи.....	196

CONTENT

I. GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY. CLINICAL PSYCHOLOGY	
<i>Kyshtymova I.M.</i> CREATIVITY AND MORALITY: ON DETERMINANTS OF THE CREATIVE PROCESS.....	3
<i>Gunzunova B.A.</i> A SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF SELF-REGULATION OF TEACHING ACTIVITIES SUBJECT.....	10
<i>Basyuk V.S.</i> METHODS OF RESEARCH THE SELF-CONSCIOUSNESS IN PERSONALITY PSYCHOLOGY AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY.....	15
<i>Sengeeva O.L.</i> MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND COPING BEHAVIOR.....	28
<i>Zhebrun Ya.O.</i> SUGGESTIBILITY OF THE PERSONALITY IN THE COMMUNICATIVE SHAPE OF THE MODERN PERSON.....	31
<i>Anonova S.I.</i> TO THE ISSUE OF ORGANIZATIONAL ABILITIES OF MANAGERS (DIRECTORS) IN THE FOREIGN AND RUSSIAN PSYCHOLOGY.....	35
<i>Babudorzhiya E.D.</i> THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL ABILITIES IN PSYCHOLOGY.....	41
<i>Komissarova L.G.</i> THE FEATURES OF STUDENTS SELF-RELATION WITH I-ORIENTED PERFECTIONISM....	46
<i>Mironova T.L., Kunkurdonova N.B.</i> THE INTERRELATION OF PERSONALITY PROPERTIES AND FEATURES OF EMOTIONAL SPHERE AT TUBERCULOSIS PATIENTS.....	51
II. SOCIAL PSYCHOLOGY. ETHNOPSYCHOLOGY	
<i>Tudupova T.Ts.</i> THE CONCEPTION OF PERSONALITY'S ETHNOPSYCHOLOGICAL TRAINING.....	59
<i>Dubanova V.A.</i> THE THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING CHILDREN-PARENTAL RELATIONS.....	64
<i>Mironova T.L., Bazarsadaeva E.Zh.</i> THE RESEARCH OF AGGRESSION AND CONSCIOUS SELF-REGULATION AT PERSONS WITH DELINQUENT BEHAVIOR.....	68
<i>Budaeva S.D.</i> THE DEFINITION OF LEADING PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE BURYAT TEENAGERS.....	76
<i>Erdynieva V.B.</i> THE PERSONAL FEATURES OF THE BURYAT TEENAGERS DEPENDENDING ON THE LEVEL OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECT.....	80
III. PROFESSIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF SPORT	
<i>Vasileva I.A.</i> THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF POLICE DEPENDING ON INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES.....	86
<i>Pristupa I.V.</i> LIFE-SENSE ORIENTATIONS OF CONSCRIPTS CALLED UP FOR MILITARY SERVICE WITH DIFFERENT LEVEL OF ADAPTABILITY UNDER CONDITIONS OF SERVING IN THE ARMY.....	91
<i>Petrov D.S.</i> THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS IN THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL DUTIES IN EXTREME SITUATIONS.....	95
<i>Bulutov V.E.</i> THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SPORTSMEN-BOXERS' COPING BEHAVIOR.....	103
<i>Bazarova T.S.</i> THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER.....	107
<i>Galimov G.Ya., Sadovsky V.A.</i> THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A SPECIALIST IN RAILWAY TRANSPORT BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE.....	112
IV. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING, EDUCATION AND FORMATION OF PERSONALITY	
<i>Gromyko E.D.</i> DETERMINANTS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION OF ORPHAN STUDENTS – THE FUTURE TEACHERS.....	119
<i>Li E.E.</i> TO THE ISSUE OF THE PROBLEM OF DEFINITION THE CONCEPT "EDUCATION".....	124
<i>Baldanova Zh.B., Sanzhaeva R.D.</i> THE BASIC COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF MORAL CULTURE OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	131
<i>Sidorkin V.A.</i> THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN PROVISION THE CHILDREN SAFETY.....	134
<i>Bolshunova N.Y.</i> THE DEVELOPMENT OF CHARACTER AT THE CHILD AND ADOLESCENT AGE.....	139
<i>Romanova E.N.</i> DELINQUENCY IN EARLY CHILDHOOD AND MEASURES FOR INFLUENCE ON ITS FORMATION IN THE RESEARCH OF FOREIGN SCHOLARS.....	143
V. PROBLEMS OF THE THEORY OF SOCIAL WORK AND TECHNOLOGY	
<i>Kondrashova (Prokusheva) N.V.</i> METHODS OF THE STUDY OF SOCIAL ADAPTATION OF THE FORCED MIGRANTS.....	149
<i>Ikhisonova V.V.</i> THE RESEARCH OF ETHNIC GROUPS BY THE REPRESENTATIVES OF CHICAGO SCHOOL OF SOCIOLOGY IN 20-30s OF THE XX-th CENTURY.....	154
<i>Antonova N.S.</i> THE INTERACTION OF ETHNIC AND LANGUAGE STRUCTURE IN THE MODERN SOCIETY...	157
<i>Butueva Z.A.</i> THE ROLE OF EDUCATION IN THE VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR CITIZENS: NEW CHALLENGES IN THE CHANGING WORLD.....	163
<i>Bazarova E.B.</i> INSTITUTIONAL CHANGES IN SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN WITHOUT PARENTS GUARDIANSHIP.....	167
<i>Efimov S.G.</i> THE SOCIAL SERVICE OF SENIOR AGE CITIZENS UNDER THE CONDITIONS OF SOCIETY MODERNIZATION.....	171

<i>Burtonova I.B.</i> THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN THE SYSTEM OF SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTION.....	176
<i>Badaraev D.D.</i> SOCIAL STATE OF HEALTH OF RURAL POPULATION OF REPUBLIC OF BURYATIA IN POSTCRISIS PERIOD (THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS).....	185
<i>Kotomanova O.V.</i> THE SOCIAL DESIGN AS A FACTOR OF REALIZATION OF STUDENTS PROFESSIONAL COMPETENCE.....	190
<i>Badonov A.M.</i> THE PROBLEMS OF REVEALING BRUTAL TREATMENT UNDER THE FAMILY CONDITIONS	196

Научное издание

ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск 5

ПСИХОЛОГИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77–36152 от 06 мая 2009 г.
Федеральная служба по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Редактор
Е.П. Евдокимова

Компьютерная верстка
Н.Ц. Тахинаевой

Свидетельство о государственной аккредитации
№ 1289 от 23 декабря 2011 г.

Подписано в печать 23.04.12. Формат 60x84 1/8.
Уч.-изд. л. 19.65. Усл.печ. л. 23.94. Тираж 1000. Заказ № 95.

Издательство Бурятского госуниверситета
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
riobsu@gmail.com