

**КузГТУ им. Т.Ф. Горбачева
Лаборатория социологических
и социально-психологических исследований
Великотырновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия
Кемеровское отделение Российского Психологического Общества**



I международная научно-практическая конференция

**ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ
В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ**

Сборник статей

**КУЗГТУ ИМ. Т.Ф. ГОРБАЧЕВА
ЛАБОРАТОРИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. СВЯТЫХ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ
КЕМЕРОВСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА**

I Международная научно-практическая конференция

**ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ
В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ**

Сборник статей

**БЕЛОВО • ВЕЛИКО-ТЪРНОВО • КЕМЕРОВО
2014**

УДК 316.6
ББК 88.5 (2Рос – 4Кем)

Редколлегия:

Яницкий М. С., д.пс.н., профессор (отв. редактор), Россия.

Легкоступ П. А., д.п.н., профессор, Болгария.

Долганов Д. Н., к.пс.н., Россия.

Законнова Л. И., д.б.н., Россия.

Тасевска Д. Х., доц., д-р., Болгария.

Кузманова-Карталова Р. Й., доц., д-р., Болгария.

Психология отношений в постнеклассической парадигме : сб. ст. участников I Международной научно-практической конференции «Психология отношений в постнеклассической парадигме» (1–15 декабря 2013 г.). / Филиал КузГТУ в г. Белово. – Белово: Изд-во филиала КузГТУ в г. Белово, Россия; Изд-во ун-та «Св. Кирилл и Св. Мефодия», Велико-Тырново, Болгария, 2014. – 164 с.

В сборнике содержатся статьи участников I Международной научно-практической конференции «Психология отношений в постнеклассической парадигме», которая состоялась 1–15 декабря 2013 г.

Печатается по решению редакционно-издательского совета КузГТУ.

УДК 316.6
ББК 88.5 (2Рос – 4Кем)

ISBN 978-5-89070-947-9

© Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» в г. Белово, 2014

ISBN 978-954-524-938-9

© Великотырновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТНОШЕНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СВОЕМУ БУДУЩЕМУ Браун О. А.	6
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ Бурченкова Л. Ш.	10
МЕТАКОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ Долганов Д. Н.	14
ОБЩЕНИЕ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ - СИТУАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА Илиев В. Д.	25
КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА – ФЕНОМЕН ПОЛЯ БЫТИЯ КАТЕГОРИИ «ОТНОШЕНИЕ» Козева А. С.	30
ОТНОШЕНИЕ К РЕЛИГИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ФИЛИАЛА КУЗГТУ В Г. БЕЛОВО) Овчинников А. И.	31
СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К СУБЪЕКТИВНОМУ ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ Серый А. В., Неяскина Ю. Ю., Вечканова Е. М.	35
ОППОЗИЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТИПИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ Старовойтенко Е. Б., Исаева А. Н.	45
ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОСТАВЩИКАМИ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ И ИХ КЛИЕНТАМИ Цветкова С. Б.	54

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА ОТНОШЕНИЙ

РИТУАЛ: ПОНЯТИЙНО - СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ Кригер Г. Н.	62
СВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Кувалдина М. А., Низовских Н. А.	65
СМЫСЛ КАК ФАКТОР, ИНТЕГРИРУЮЩИЙ ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ СОДЕРЖАНИЕ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА Романов И. В.	67
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ Трунов Д. Г.	68
ОТНОШЕНИЕ К СВОЕЙ СТРАНЕ И ПАТРИОТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ЦЕННОСТНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ Яницкий М. С.	72

ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОГРАММАМИ Волкова Ж. В.	78
--	----

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ С ОДНОКЛАССНИКАМИ Григорьева Е. В.....	83
ОТНОШЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА Дудко В. В.....	87
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ В РУСЛЕ КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ Емельянова О. В.	93
ИЗСЛЕДОВАНИЕ НА НАГЛАСИТЕ И ОТНОШЕНИЯТА КЪМ ЕТНОКУЛТУРНИТЕ РАЗЛИЧИЯ НА СТУДЕНТИ - СОЦИАЛНИ ПЕДАГОЗИ Здравкова Б. С.....	95
ДЕЦАТА В РИСК В ЕПОХАТА НА ГЛОБАЛИЗАЦИЯ Кузманова – Каргалова Р.	109
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ БОЛГАРСКОМУ ЯЗЫКУ (В КАЧЕСТВЕ ПЕРВОГО ЯЗЫКА) В КОМАНДЕ Мандева М.....	115
АКТУАЛНИ АСПЕКТИ НА ФОРМИРАНЕТО НА ЦЕННОСТНА ОРИЕНТАЦИЯ У УЧЕНИЦИТЕ Попова Л. С.	116
ОТНОШЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО БИОГРАФИЧЕСКОГО МАСШТАБА У СТУДЕНТОВ ВУЗА Проконич О. А.....	120
СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИВНОГО ОТНОШЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА Фурман В. В.....	123
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ АКТУАЛИЗАЦИИ СМЫСЛОВ НАВРАСТЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ Чурекова Т. М., Москаленко И. В.	126

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТНОШЕНИЯХ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ Мазелис В. В., Чернявская В. С.....	132
СТИЛИ ЛЮБВИ И ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРЕДБРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ СТУДЕНТОВ Сычев О. А., Смирнова К. О.	136

ПАТОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ

СОВРЕМЕННЫЙ ДИСПОЗИТИВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ Клейберг Ю. А.....	140
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ МЕТОДОМ ПОПАРНЫХ СРАВНЕНИЙ Леонтьева Е. М., Головина О. Е.	144

ВНУТРИГРУППОВЫЕ И МЕЖГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ

ОТНОШЕНИЕ ОТЧИМА К РЕБЕНКУ СУПРУГИ В ПОВТОРНОМ БРАКЕ Аргентова Т. Е., Колотилина В. В.....	150
ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ НА РУБЕЖЕ	

ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФОРМАЦИЙ Арсеньева Г. Н.	151
ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ Задоенко А. Л.	158
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОВТОРНЫХ БРАКАХ РОДИТЕЛЕЙ Колотилина В. В.	160

ОТНОШЕНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СВОЕМУ БУДУЩЕМУ

Браун О. А.

КемГУ

(Статья написана при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Социальные и психологические факторы планирования своего будущего в юношеском возрасте»), проект №11-36-00304а2)

Проблемы проектирования жизненного пути весьма интересная, но несколько неблагоприятная область исследования. Достаточно сложно изучать научными (а желательно еще и объективными) методами то, чего не было, пока вы об этом не спросили, что существует только в субъективном мире и возможно никогда не станет реальностью.

С другой стороны, человек без планов на будущее напоминает лодку, плывущую, куда придется по воле ветра и волн, возможно, ее вынесет к берегу, даже есть шанс, что к тому, к которому стремились изначально, но вероятность этого, как вы понимаете, не очень велика. Именно значение жизненных планов для регуляции активности личности и обусловило выбор темы нашего исследования.

Проанализировав существующие исследования и теоретические подходы к вопросу планирования будущего личности, структуре жизненных планов, фазам процесса и факторам на него влияющим, мы пришли к выводу, что формирование жизненных планов может рассматриваться как своего рода установка на будущие события [1]. В структуре такой установки можно выделить когнитивный компонент (знание, или прогноз о каких-то событиях), эмоциональное отношение к этим событиям и поведенческий компонент. Рассмотрим эти компоненты на конкретном примере. Допустим, вы утром собираетесь на работу, слушаете прогноз погоды, смот-

рите в окно и предполагаете, что пойдет дождь (когнитивный компонент), вы можете быть рады этому дождю или нет (аффективный компонент) и соответственно взять с собой зонт или оставить его дома (поведенческий). Таким образом, некоторое отношение к грядущим событиям является непременным слагаемым процесса планирования. При этом, говоря об отношении личности к своему будущему, мы имеем в виду не только некий общий вектор эмоциональной оценки, но и систему приоритетов относительно разных структурных элементов образа будущего (профессиональные, семейные, личные, материальные планы и т.д.)

На планирование личностью своего будущего влияет множество факторов: психологические, социальные, социально-психологические и т.д. [2]. Не последнее место в этом списке занимает и пол, к которому личность принадлежит или относит себя.

Говоря о влиянии половой принадлежности на планирование будущего, мы, безусловно, в первую очередь имеем в виду не физиологический пол, а гендерную принадлежность как некую социально-психологическую характеристику.

Гендер – термин, использующийся для определения отличительных особенностей мужчин и женщин с точки зрения социальных, а не биологических факторов [4]. В свою очередь, аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как пред-

ставителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, называется гендерной идентичностью [3].

Гендерная идентичность является продуктом социального конструирования. Она начинает формироваться с рождения ребенка, когда на основании строения его наружных половых органов определяется его паспортный (гражданский, акушерский) пол. С этого начинается процесс гендерной социализации, в ходе которого ребенка целенаправленно воспитывают таким образом, чтобы он соответствовал принятым в данном обществе представлениям о «мужском» и «женском». Именно на основании существующих в обществе эталонов формируются представления ребенка о собственной гендерной идентичности и роли, его поведение, а также самооценка [3]. Таким образом, в ходе формирования гендерной идентичности человек знакомится с культурноодобряемыми формами поведения для представителей определенного пола. Эти представления о «должном» среди прочего оказывают влияние на жизненные планы и цели.

В рамках нашего исследования мы постарались рассмотреть основные гендерные особенности жизненных планов, проявляющиеся в юношеском возрасте. Для этого мы изучили планы на будущее 139 респондентов в возрасте от 16 до 21 года (51 юноша и 88 девушек). Для изучения жизненных планов нами были использованы: «Проективная автобиография», «Методика 10 целей», система незаконченных предложений.

«Проективная автобиография» (описание себя через 25 лет) позволяла оценить общие представления испытуемых о будущем, а также получить некоторую информацию о системе приоритетов личности. Обработка осуществлялась методом контент-анализа. В результате первоначальной обработки текстов были выделены следующие категории:

1) планируемое место жительства (город, регион и т. д.);

2) образование (планы на дальнейшее обучение (магистратура, второе высшее и т. д.);

3) профессиональное будущее (планируемая профессия, предполагаемая карьера, эмоциональное отношение к работе и т. д.);

4) общий «я-образ» и личностное будущее (в этот блок мы включили планы, связанные с саморазвитием и не касающиеся при этом напрямую карьеры или профессии, например изучение иностранного языка, планируемые путешествия, хобби и т. д., а также некоторые общие характеристики себя в будущем: успешная, счастливая и т. д.);

5) образ будущей семьи (например, количество детей, упоминание о муже);

6) материальные планы (этот компонент, безусловно, очень связан с профессиональным блоком, но, учитывая степень его представленности в самоописаниях жизненных планов, мы решили выделить его отдельно и включить сюда все внешние маркеры материального благосостояния (квартира, машина, зарплата и т. д.);

7) будущие отношения с родственниками (упоминания о родителях и других существующих родственниках и взаимоотношения с ними);

8) отношения с друзьями;

9) другое (в эту категорию были включены части текста, не вошедшие в остальные блоки, например, общая характеристика будущей жизни «в моей жизни все хорошо», и т. п.).

Объем упоминания категорий определялся количеством слов, затем полученные данные могли подвергаться статистической обработке.

Для конкретизации жизненных планов на ближайшие 5-10 лет мы использовали систему незаконченных предложений. В нашем варианте таких предложений было 11, например: «В ближайшее время я планирую...», «Через 5 лет я...», «Через 10 лет я...», «После

окончания школы (вуза) я планирую...». Ни в инструкции, ни в одном из начатых предложений не было указаний на какую-то определенную область планов, стремлений, намерений. Респонденты могли заканчивать предложения любым образом, никаких ограничений не вводилось.

Обработка каждого из предложений также проводилась с помощью контент-анализа. Категории анализа формулировались на основе первичной обработки полученных текстов. Основные из них дублировали категории анализа автобиографии: образование, работа, семья, друзья, материальные характеристики, личные цели и планы (путешествие, хобби, отдых, упоминание о домашних животных, самореализация, саморазвитие).

Затем по каждой категории (в рамках каждого незаконченного предложения) подсчитывалось количество студентов, упомянувших о ней в процессе заполнения данной методики. Далее эти цифры переводились в проценты.

Методика «10 целей». Эту методику разработали мы сами, взяв за основу методический принцип, использованный М. Куном и Т. Мак-Портлендом в методике «Кто я?». Респондентам предлагалось написать десять целей (ответов на вопрос «Чего я планирую достичь (добиться) в своей жизни?»), а затем по каждому пункту определить, что они предпринимают уже сейчас или планируют предпринять, чтобы реализовать задуманное.

В процессе анализа написанные испытуемыми цели также условно делились на блоки: образование, работа, семья, личные планы, материальные планы, общие представления, другое. Потом подсчитывалось количество целей, относящихся к каждому блоку.

В соответствии с поставленной задачей. Нам необходимо было сравнить описания своего будущего, сделанные юношами и девушками. Для этого мы использовали сравнительный анализ по U-критерию Манна – Уитни [5] (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа по U-критерию Манна – Уитни автобиографий и списка жизненных целей юношей и девушек

Категория	Суммарный ранг 1-й группы (юноши)	Суммарный ранг 2-й группы (девушки)	U-критерий Манна – Уитни	p-level
Общий объем автобиографии	2 784	6 946	1 458	0,0006
Работа («Проективная автобиография»)	2 993	6 737	1 667	0,012
Будущая семья («Проективная автобиография»)	2 622,5	7 107,5	1 296,5	0,00003
Материальные цели (методика «10 целей»)	4 226,5	6 069,5	1 791,5	0,019
Другое (методика «10 целей»)	4 311,5	5 984,5	1 706,5	0,007

Примечание. Представлены статистически значимые различия, $p < 0,05$.

Как показывают результаты нашего исследования, отношение подавляющего большинства испытуемых к своему будущему можно назвать весьма оптимистичным. При этом девушки описывают свои предполагаемые планы на будущее более подробно (объем всех

категорий, выделенных в ходе контент-анализа автобиографий, у девушек несколько больше). Среди прочего более полно описываются и профессиональные, и особенно семейные планы. Видимо, отчасти подобные результаты объясняются большей вербальной ак-

тивностью, свойственной представительницам прекрасного пола (кстати, 90 % отказов от заполнения «Проективной автобиографии» делали юноши), а отчасти большей значимостью и актуальностью проблем, связанных с созданием семьи и реализацией профессиональной карьеры.

А вот с формулировкой жизненных целей ситуация противоположная, то есть юноши в среднем формулируют больше целей, особенно это касается материальных достижений и целей, которые мы условно отнесли к категории «Другое» (оставить свой след, стать настоящим гражданином, сохранить здоровье и т. п.).

Отвечая на незаконченные предложения, и юноши, и девушки в качестве ближайших планов чаще всего называ-

ли планы, связанные с обучением и образованием. Достаточно похожи и планы на ближайшие 5 лет. На первом месте у респондентов обоих полов по-прежнему стоят планы, связанные с образованием, несколько реже встречаются профессиональные планы. Однако есть и различия. Так, девушки, описывая себя через 5 лет, значительно чаще говорят о семье (буду мамой, выйду замуж и т. д.). Что же касается основных «приобретений» этого периода (ответ на вопрос: «Через 5 лет у меня будет...»), юноши относительно чаще пишут о материальных достижениях (машина, квартира и т. д., 53 и 33 %), а девушки сравнительно чаще упоминают образование (25 и 9 %). Эта же тенденция сохраняется и при описании планов на период 10 лет (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная характеристика жизненных планов юношей и девушек на период 10 лет (методика «Незаконченные предложения»)

Незаконченное предложение	Категория	Процент ответивших среди девушек	Процент ответивших среди юношей
Через 10 лет я...	Материальные планы	9	15
	Планы, связанные с семьей	33	15
Через 10 лет у меня будет...	Материальные характеристики	33	49
	Планы, связанные с семьей	57	43

Описывая свои представления относительно будущей личной жизни, юноши чаще не давали ответа либо отвечали «не знаю». У девушек этот вопрос вызывал меньше сложностей. Правда, существующий у большинства респондентов образ семьи не конкретен и содержит скорее общее отношение и достаточно формальные характеристики: «счастье», «дети», «любящий или любимый муж».

Таким образом, при сравнении жизненных планов представителей разных полов прослеживается тенденция к более выраженной роли семейных планов у девушек и большей значимости материальных маркеров благополучия для

юношей. При этом, называя оптимальный возраст для создания семьи и рождения детей, девушки, как правило, приводят более ранние возрастные рамки.

Что касается профессиональных планов, то здесь картина несколько иная. Большинство юношей и девушек планируют начать работать после получения образования, однако юноши несколько чаще готовы начать работать (или уже работают) во время учебы. В карьере и те и другие стремятся достичь абстрактных «высот», «максимума», «высшей точки», и буквально единицы представляют, где конкретно эти «высоты» располагаются и сколько именно

усилий и времени может потребоваться для их достижения. Предпочитаемыми сферами деятельности для девушек остается юриспруденция, а вот у юношей на первое место вышли технические специальности (архитектор, компьютерщик и т. д.), отрадно, что медицина стоит у тех и других на втором месте. В целом можно констатировать некоторое смещение предпочтений от безусловно доминирующих еще несколько лет назад юристов и экономистов к более востребованным врачам и инженерам. В то же время есть и тревожный момент. Учитывая, что большой процент нашей выборки составляют студенты, для которых одной из сфер деятельности предполагается преподавание, мы ожидали увидеть больший процент потенциальных учителей, препода-

вателей, научных работников. Однако этого не произошло. Учителями (преподавателями, воспитателями) в будущем себя видят лишь 4 % девушек, а выбор науки в качестве сферы профессиональной деятельности вообще не вошел в перечень вариантов.

Безусловно, проведенное нами исследование не является окончательным и ставит довольно много новых вопросов. Тем исследователям, кого заинтересовала тема гендерных аспектов планирования жизненного пути, мы могли бы порекомендовать провести подобное исследование, выбрав в качестве группирующего фактора не просто биологический пол, а степень выраженности гендерной идентичности как показатель того, насколько человек принимает на себя гендерные роли.

Список литературы:

1. Браун, О. А. Понятие «Психологическое будущее личности» в контексте исследования жизненного пути [Текст] / О. А. Браун // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово, 2011. – № 4. – С. 131–135.
2. Браун, О. А. Факторы, влияющие на планирование жизненного пути личности [Текст] / О. А. Браун // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, Гуманитарные науки. Психология. – 2011. – № 3. – С. 67-72.
3. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 8–47.
4. Психология и культура [Текст] / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
5. Статистический портал StatSoft [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.statistica.ru>. Доступ 27.09.13 Свободный.

УДК 316.6

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ Бурченкова Л. Ш.

ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
Научный руководитель: д.психол.н., профессор Турчин А.С.

Важнейшими элементами внутренней структуры личности являются ее ценностные ориентации. Они закрепляются жизненным опытом индивида и служат границами, отгораживающими существенное и значимое для данного

человека от незначимого [2]. Кроме этого, ценностные ориентации личности напрямую зависят от пола человека. Особенно в период подросткового и юношеского возрастов благодаря достижению определенного уровня когни-

тивного развития ребенок формирует собственные ценностные представления о действительности. Но следует помнить, что система ценностей подростка, находится в процессе формирования и является относительно неупорядоченной, так как старшеклассник находится на стадии перехода к взрослой жизни. Он устремлен в будущее, но без достаточной уверенности в себе и принятия себя [4].

Цель нашего исследования состояла в выявлении наиболее существенных ценностных ориентации старших школьников и определении их зависимости от гендерных особенностей подростков. В выборку вошли 30 человек старшего школьного возраста (9-10е классы).

В рамках исследования использовалось несколько методик:

1) в первую очередь респондентам предлагалась авторская анкета, состоящая из 37 вопросов. В рамках данных вопросов нами собиралась информация об испытуемых относительно характера их досуговой и учебной деятельности, представлений о ценностях своей жизни и жизни других людей, желательном и нежелательном поведении, приемлемых чертах характера в общем для мужчин и женщин и так далее с точки зрения самих отвечающих;

2) тест на определение гендерной идентичности С. Бэм;

3) тест на изучение ценностных ориентаций М. Рокича [5].

В данной статье отметим наиболее интересные факты, которые нам удалось выявить.

Счастье девушками видится в больших затратах усилий, нежели в наслаждение, в то время как юноши извлекают больше плюсов из всего, что считают для себя счастьем (спектр понимания собственного счастья у них шире, чем у девушек). Девушки в большей степени осознают последствия той деятельности, которую они считают оправданной: при оправданности лжи проти-

воположному полу, прогулах учебных занятий или измене девушки отмечают первым делом значимость ответственности за свои действия. Это свидетельствует о том, что девушки склонны просчитывать ходы вперед, планировать свое будущее. Также, девушками в большей степени, чем юношам, не хватает эмоций, в связи с этим, они стремятся посредством развлечений разнообразить собственные впечатления. В тоже время, они чаще, чем юноши стремятся наиболее гармонично выстраивать отношения с окружающими. Девушки склонны отмечать желание записаться в секцию в связи с доминирующими потребностями быть все стороны развитыми.

В большинстве случаев наблюдается взаимосвязь между наиболее значимыми для подростков сферами будущей деятельности и ценностями, которые их сопровождают: например, значимость семьи и любви как ценности у девушек связывается с чувством любви и отсутствием свободы, а у мужчин – с твердой волей по тесту Рокича. Это может свидетельствовать об относительно устойчивых взглядах на будущее.

Для юношей их внешний вид куда более важен, чем для девушек. Кроме того, юноши гордятся тем, что посещают что-либо помимо учебных занятий, они более активны и разнообразны в выборе дополнительных секций, чем девушки, это дает им чувство самоуважения и повышает значимость в глазах сверстников. У них также более выраженное стремление к автономии (индивидуальной свободе действий, самостоятельности). Юноши склонны чаще общаться с друзьями, играя с ними через компьютер (интернет; сетевые игры). Данное занятие способствует формированию впечатления общего дела, в котором важно действие каждого участника, которое, в свою очередь, регулируется посредством общения. Тем самым может удовлетворяться потребность в признании и причастности. По-

требность юношей в признании и чувстве собственной значимости определяет и их жизненную цель – открытие собственного дела. Плюс ко всему, юноши чаще девушек склонны утверждать, что в семье главным должен быть мужчина и в большей степени обеспокоены проблемой здорового образа жизни, ибо имеют относительно определенные взгляды о собственном здоровье.

Также, нам удалось обнаружить устойчивые представления относительно роли мужчин и женщин в обществе: мужчины должны быть сильными, волевыми и независимыми, а женщины – любящими, нежными, понимающими. Однако такие качества как честность, справедливость, щедрость и уступчивость, лояльность, общительность, по мнению наших респондентов должны быть присущи как женщине, так и мужчине примерно в одинаковом соотношении, что, вероятно, поможет успешнее выполнять свои социальные роли. По-видимому, и девушки, и юноши склонны наделять образы настоящих женщин и мужчин наиболее сильными с их точки зрения качествами. Это может быть связано с желанием самим выглядеть подобным образом [1].

Если говорить о более частных выводах, которые нам удалось установить, то отметим наиболее интересные положения.

Так, девушки с доминированием андрогинных черт характера острее переживают состояние эмансипации (достижения определенного уровня автономии, отрицание всего, ранее предлагаемого родителями, прочие взгляды и убеждения ими пересматриваются).

Удалось выяснить влияние установок родителей на взгляды и юношей, и девушек-подростков в данный момент времени. Прежде всего, это касается определения причин обучения в школе и представлений относительно будущей профессии и семьи.

Кроме влияния родителей, можно

отметить непосредственное влияние средств массовой информации на взгляды и убеждения подростков. Так, юношами, которые считают, что они будут главными в их будущей семье (это подразумевает, с их точки зрения, необходимость зарабатывать много денег, чтобы содержать семью) наблюдают отношения общества к оплате услуг, к примеру, за содержание квартир, в связи с чем считают оправданным сокрытие доходов, чтобы не платить налоги. Кроме того, юноши считают оправданным половые отношения до достижения совершеннолетия.

Весьма любопытный факт касается выявленного отношения юношей к творчеству. Они, в большей степени, чем девушки, ориентированы на самовыражение посредством творчества. Тем самым они снимают напряжение, переводя излишнюю энергию в более благоприятное русло.

Подростки неохотно перестраивают свои планы согласно сложившимся обстоятельствам, стремясь оказать впечатление на сверстников как человека, который всегда добивается своего. Это может быть следствием свойственному данному возрасту преувеличению своей индивидуальности.

Наиболее предпочитаемыми ценностями в ситуации, которая отклоняется от ожидаемой у подростков, являются ценности-средства. Поскольку они воплощают в себе определенную ситуативную цель, то есть служат средствами достижения других, значимых целей (собственных). Иными словами, когда у подростков что-то идет не так, как они хотели бы, они любыми средствами хотят изменить ситуацию в свою пользу.

Подростки, считающие себя верующими, чувствуют себя увереннее, найдя в Боге все понимающего, всепрощающего собеседника. Однако, возможно, это является средством побега от реальности.

Подростки стремятся браться за коллективные и общие дела, чтобы разде-

лить ответственность на всех, а не брать ее только на себя. Это превышает стремление выделиться. Вероятнее всего, это связано с тем, что в рамках учебной деятельности подростками движет желание избежать наказания/осуждения со стороны учителей. В большинстве случаев подростки смотрят в будущее с надеждой и оптимизмом. Это может свидетельствовать о благоприятной обстановке в семьях подростков [3].

Поскольку подростки только начинают входить во взрослую жизнь и занимают промежуточную категорию между миром взрослых и миром детей, их представления относительно собственных ценностных ориентаций еще не достаточно сформировались. Кроме того, вследствие социальной незрелости, подростки еще не готовы к самоконтролю, не умеют прогнозировать последствия своих поступков, неправильно понимают свободу и независимость. В связи с этим, они вкладывают свой смысл в те понятия, которые мы просили их оценить по степени значимости. Кроме того, у подростков не до конца (не достаточно устойчиво) могут быть сформированы высшие чувства, такие

как совесть, чувства долга, ответственность, представления о хорошем и плохом. Это может исказить их эмоциональные реакции, а также на понимание смыслов терминов.

Подводя итог всему сказанному, отметим, что нам удалось связать ценностные ориентации мальчиков и девочек с гендерными стереотипами и обнаружить различия между ними: так, у мальчиков, в общем и целом, наблюдается приоритет к утверждению собственного статуса, удовлетворению потребностей в признании и уважении; девочки же больше ориентированы на будущее и самосовершенствование. У большинства наших респондентов адекватный уровень самооценки.

Помимо всего прочего, необходимо отметить, что мы смогли более широко охватить проблему гендерных особенностей старших школьников и расширить знания в этой области. Однако в дальнейшем можно продолжить расширять представления об исследуемой нами проблеме и получать новые результаты, затронув, например, проблему хобби современных подростков.

Список литературы:

1. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.: ил. – (Серия «Практикум»).
2. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». — 2-е изд. — М.: Флинта: МПСИ, 2002. — 648 с.
3. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Психология подростка. Полное руководство / Под общей редакцией А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504, [8] с. с ил.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.

Филиал КузГТУ в г. Белово

Каждая психологическая система обладает свойством самоорганизации, которое направлено на совершенствование организации сложной системы [11]. Таким образом, любая самоорганизующаяся система обладает определённой совокупностью процессов, которые реализуют функцию самоорганизации (в классической психологической терминологии - саморегуляции).

В последние десятилетия в области когнитивной психологии стала набирать обороты тенденция к исследованию регулятивных процессов познания – «метакогнитивных процессов». Проявление данных процессов можно рассматривать двояко: во-первых, метакогнитивные процессы – это процессы-регуляторы когнитивной деятельности; во-вторых, метакогнитивные процессы есть следствие самоорганизации когнитивной сферы, когда вырабатываются некоторые правила осуществления деятельности познания.

Наряду с понятием метакогнитивных процессов, выделяется класс метарегулятивных психических процессов и обе эти разновидности подчинены родовому понятию – «метапроцессы» [10]. Данная дифференциация, как указывают автор, является достаточно условной, но и она демонстрирует распространённость данного явления. Наиболее распространённой формой метапроцессов являются метакогнитивные процессы. В современной психологии и педагогике эти процессы изучены наиболее полно, хотя и это не даёт однозначных ответов о роли и значении метапроцессов в деятельности психологических систем.

Рассмотрим коротко основные достижения в области исследования метакогнитивных процессов. Впервые понятие метакогнитивных процессов было

введено американским исследователем Дж. Флейвеллом во второй половине 20 века. Изначально понятие описывало сферу мнемической деятельности и характеризовало те процессы, которые опосредовали запоминание, хранение и воспроизведение информации. В более поздних работах Флейвелл формирует целостное понятие «метапознание», которое включает процессы, направленные на регуляцию познавательной деятельности, а так же процессы, направленные на мониторинг.

В дальнейшем, в русле психологических, и в области педагогики, педагогической психологии исследование метакогнитивных процессов получило активное развитие. G. Schraw и D. Moshman анализируя метакогнитивные теории сводят их в три основных блока [6]:

а) Tacit Theories (теория «подразумеваемых») – характеризует протекание метакогнитивных процессов без осознания и понимания человеком, т.е., человек не осознаёт, что владеет некоторым метапознанием, на основе которого решает задачи.

б) Informal Theories (неформальные теории) – предполагают некоторую явность метапознания, однако и оно является фрагментарным.

в) Formal Theories (формальные теории) – предполагается чёткость протекания метапроцессов, возможность их контроля и регулирования.

С одной стороны данная систематизация теоретических направлений демонстрирует нам эволюцию научной мысли от низко структурированного знания к оформленному и рациональному знанию. С другой стороны, показывает то, насколько крупным и разнообразным является класс метапроцессов.

Еще одним основанием для подобного деления является возможность использования метапроцессов в деятельности. Многие исследования метакогнитивных процессов привязывают их к учебной деятельности. Достаточно полно возможности когнитивного и метакогнитивного обучения охарактеризовали Э. Лоарер, М. Юто показав необходимость посредничества между обучаемым субъектом и объектами социального мира в форме включенных в образовательную деятельность метакогнитивных процессов [15].

М. Veenman, В. Van Hout-Wolters, Р. Afflerbach характеризуют соотношение когнитивных и метакогнитивных процессов в учебной деятельности: 10% - когнитивные процессы, 17% - метакогниции и 20% - предикторы интеллекта [8]. А. Valdez исследуя соотношение уверенности в своей правоте об ответе на вопрос и правильности данных ответов на тест-вопросы приходит к следующему заключению. Студенты, которые выражают высокую уверенность в своих ответах, не используют стратегий, которые могли бы скорректировать ответы. А в целом, автор приходит к выводу о том, что исследуемое соотношение описывается следующей тенденцией – чем точнее оценка своей правоты при решении учебных задач, тем точнее и правильнее ответы на тест [7].

У. Iwai Описывает стратегии метапознания при чтении и понимании научного текста: планирование, мониторинг и оценка, которые существенно повышают эффективность работы с текстом и его понимание [4]. Похожее описание дает в своих работах О.В. Лазарева. Исследовав наличные и используемые студентами метакогнитивные стратегии, автор приходит к убедительному выводу о влиянии метакогнитивных процессов на процесс и результат понимания текста. Студенты с низким уровнем понимания не используют в работе метапознания, и по мере повышения уровня понимания текста выделяются различ-

ные стратегии используемые студентами на этапах предчтения, чтения и постчтения. На основе полученных данных формируется программа метакогнитивной регуляции понимания научного текста включающая элементы планирования или подготовки к чтению, контроль и оценка чтения, а так же оценка и анализ после прочтения текста [12; 13; 14].

Чернокова Т.Е. исследуя особенности метакогнитивных процессов у детей дошкольного возраста, приходит к выводу о возможности развития метакогнитивных стратегий в младшем возрасте за счет механизма преобразования стратегий решения задач посредством диалектического действия смены альтернативы [20].

Отдельные метакогнитивные процессы в совокупности их использования составляют метакогнитивный навык, который, по мнению М. Kayashima, А. Inaba, представляет собой отдельный вид познавательной деятельности, освоение которого существенно повышает эффективность основной когнитивной деятельности [5].

Характеристика функциональных возможностей метапроцессов предполагает их классификацию. Взгляды на структуру и виды метакогнитивных процессов могут значительно отличаться у разных авторов. Самое простое деление сводится к выделению бессознательных и осознаваемых процессов. Большая часть исследователей описывают осознаваемые метапроцессы. Неосознаваемые метакогнитивные процессы это такое явление, когда человек при решении задач использует некоторые правила, которые не осознает и не может дать ответа о том, почему именно такую стратегию он выбрал для решения. Данное явление В.М. Аллаhverдов и коллеги назвали «когнитивное бессознательное» [9].

D.J. Hacker систематизируя данные J. Flavell описывает 4 класса метапроцессов [3]:

Метакогнитивные знания – знание особенностей функционирования когнитивного процесса;

Метакогнитивный опыт – когнитивно-аффективный комплекс определяющий включенность в деятельность;

Цели (задачи) – знание условий и требований задачи и знание того, как эти задачи могут быть выполнены;

Действия (стратегии) – знание стратегий необходимых для выполнения поставленной задачи.

G. Schraw, D. Moshman выделяют [6]:

Декларативные знания – знания о себе, о своих процессах;

Процедурные знания – знания о выполнении навыков;

Условные знания – знания о том, как и почему надо применять различные познавательные действия.

М.А. Холодная вписывает понятие метакогнитивный опыт в структуру ментального опыта, которая представлена следующими компонентами [19]:

Когнитивный опыт (архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры, понятийные психические структуры);

Метакогнитивный опыт (непроизвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция);

Интенциональный опыт (структуры, предназначенные для формирования субъективных критериев выбора).

Вне зависимости от того каким образом классифицируются метапроцессы есть общая для всех авторов тенденция выделять, как правило два плана функционирования метакогнитивных процессов: рефлексивная природа – «мышление о мышлении»; регулятивная природа – регуляция и саморегуляция когнитивной деятельности.

В работах последних лет наметился выход исследования метапроцессов из пространства когнитивной сферы в сфе-

ру поведения, личности, субъектности. О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев рассматривая метакогнитивные копинг-стратегии в генезе формирования посттравматических стрессовых расстройств приходят к выводу о значимости взаимосвязей неадаптивных схем и проявлениями ПТСР. Конечно, в значительной степени данное исследование подтверждает известные факты, описанные в когнитивной психологии личности о влиянии иррациональности на протекание расстройств личности. И вместе с тем, существенный вклад авторов заключается в попытке выйти в новую плоскость исследования метапроцессов [18].

Комплексный анализ метакогнитивных процессов личности проведен в работе А.В. Карпова, И.М. Скитяевой, где авторы рассматривают метапроцессы не только в плоскости когнитивной сферы, но и как проявление психики вообще. Проанализировав проявления метапроцессов в сферах общения, взаимодействия, в сфере психических процессов и состояний авторы предлагают «алгоритм системного исследования», который позволит получить знание, достигшее уровня системной организации [10]. Но, несмотря на обширность представлений авторов на проявления метакогнитивных процессов, основной канвой исследования и анализ для них выступает рефлексивная природа метапроцессов. И весь обширный эмпирический материал, приводимый в данной работе, связан всегда с уровнем рефлексии личности.

Проведенный нами анализ позволяет вывести несколько следствий:

1. Проблема метакогнитивных процессов является весьма актуальной проблемой современной науки. Актуальность проявляется в двух аспектах: практическая – направленная на использование возможностей метапроцессов в организации (в частности учебной) деятельности; теоретическая – направленная на развитие психологической тео-

рии как системы.

2. Основная направленность метакогнитивных процессов сводиться к регуляции и рефлексии.

3. Наибольшее значение авторы придают осознаваемым регуляторным процессам.

Однако выведенные следствия описывают и некоторые противоречия. Например, попытка системно и комплексно решить проблему метакогнитивных процессов без учета влияния неосознаваемых метасхем, порождает ограниченность исследовательской практики, поскольку осознание своих возможностей и потенциала, уверенность или, говоря общим термином «метакогнитивная осведомленность» не всегда является условием продуктивности. Так L. Cao, J. Nietfeld, исследуя особенности продуктивности деятельности студентов в зависимости от их метаосведомленности убедительно показали, что метакогнитивная осведомленность не может автоматически привести к саморегулируемому поведению [1].

Следовательно, системное исследование метакогнитивных процессов должно учитывать и механизмы осознаваемые, и механизмы «когнитивного бессознательного», т.е., тех схем, которые представляют собой некоторые имплицитные схемы или правила, которыми мы руководствуемся, выполняя различные виды деятельности, и при этом не осознаем этих правил. Так же очень важно понимать, что метапроцессы всегда сопровождают протекание других, «базовых» процессов и в связи, с чем должны изучаться не как самостоятельная реальность, а в процессе основной деятельности [17].

Для частичного решения поставленных задач нами предпринято исследование метакогнитивных схем в сфере межличностных отношений.

Предпосылкой данной работы послужило исследование группы психологов G. Fletcher, J.A. Simpson, G. Thomas,

L. Giles посвященное изучению «идеалов» или «идеальных схем» в области «интимно-личностных» отношений. Авторы исходят из предположения о том, что структура и содержание идеалов отношений должны быть представлены как в языке, так и в системе конструкторов. Идеалы представляют собой общие стандарты, которые могут предшествовать конкретным отношениям. В процессе исследования были выделены два аспекта: представления об идеальном партнере, представления об идеальных отношениях. Факторный анализ данных выявил следующие факторные структуры. В представлениях об идеальном партнере выделено три фактора: 1 фактор Warmth - Trustworthiness (теплота-надежность); 2 фактор Vitality – Attractiveness (жизненность - привлекательность); 3 фактор Status – Resources (статус - ресурсы). В представлениях об идеальных отношениях выделено два фактора: 1 фактор Intimacy – Loyalty (близость - верность); 2 фактор Passion (страсть, увлечение) [2]. Таким образом, выделенные факторы представляют собой закрепленные в сознании людей «правила» по которым строятся отношения, это те координаты, в которых люди выстраивают отношения. Т.е., в развиваемом нами теоретическом подходе это будет являться метакогнитивной моделью отношений.

Исследовательская процедура, примененная авторами очень близка к методам психосемантики по процессуальным параметрам. Второе, что сближает их, структура исследуемых данных – первичный набор признаков, который ранжируют испытуемые, и вторичные данные, получаемые в ходе статистического анализа. Другими словами, некоторый объем признаков, при помощи которых оцениваются объекты – это содержание семантических структур, которые по модели М.А. Холодной являются содержанием когнитивного опыта. Выявленные в процессе факторного анализа общности являются метакогни-

тивным уровнем, поскольку представляют собой скрытые и даже неосознаваемые человеком правила, по которым функционирует содержание семантических структур. Таким образом, это говорит о том, что психосемантический подход обладает особыми возможностями в исследовании метапроцессов.

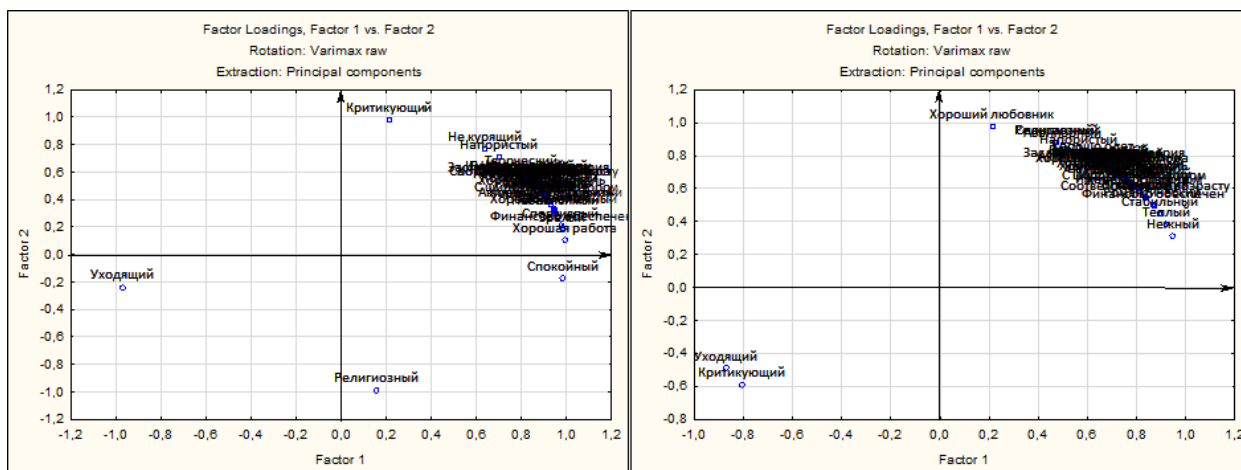
G. Fletcher и соавторы предположили, что данные «идеальные модели отношений» должны быть свойственны всем людям, или как минимум, людям принадлежащим к европейской культуре. Для проверки гипотезы о кросскультурности данного явления нами было организовано пилотное исследование. На первом этапе испытуемыми выступили, студенты КузГТУ 2-3 курса в количестве 71 человек, возраст 19-21 год, 33 юноши и 38 девушек. Испытуемым был предложен переведенный список Флетчера организованный по принципу семантического дифференциала где предлагалось оценить следующие объекты: «отношения в данный момент», «идеальные отношения», «неидеальные отношения». При оценке партнера предложены объекты: «Я», «идеальный партнер», «неидеальный партнер».

На втором этапе нами использовался переведенный список Флетчера и предлагалось оценить признаки «идеального партнера» с точки зрения важности, которую имеет каждый пункт в описании характеристик Идеального партнера (близкие отношения знакомства, брачные отношения) и оценить признаки «идеальных отношений» с точки зрения важности каждого пункта в описании идеальных отношений с использованием 7-балльной шкалы Лайкерта. Т.е., второй этап полностью воспроизводит процедуру изначального исследования. На втором этапе в пилотном исследовании приняли участие студенты КузГТУ 3 курса 26 человек, возраст 20-21 год, 9 юношей и 17 девушек.

Результаты 1 этапа. В подгруппе девушек при оценке партнеров выделено два фактора. 1 фактор 75% общей дисперсии на одном полюсе содержит признак «уходящий», на противоположном полюсе практически все остальные признаки – фактически данный фактор не отражает сколько-нибудь оформленных представлений. 2 фактор 24% общей дисперсии: «критикующий», «напористый», «не курящий» – «религиозный» – данный фактор можно назвать «поведенческие черты». Не смотря, на выделенную факторную структуру, можно констатировать очень низкий уровень дифференциации. С целью проверки мы провели факторный анализ по каждому объекту отдельно, выделяется 14-15 факторов, каждый из которых имеет очень слабый вес, что так же свидетельствует о слабой дифференциации восприятия с использованием данной системы признаков.

Анализ женской подгруппы по оценке отношений факторный анализ выявил только один фактор, в который входят все признаки. Данное явление при анализе семантических дифференциалов мы встречаем периодически и дали ему название «шум» - это свидетельствует об отсутствии четкой критерийности при оценке.

Анализ результатов в подгруппе юношей. В оценке партнера выделяется два фактора 54% и 45% общей дисперсии. На первый взгляд может показаться, что уже есть дифференцированное восприятие, но нет, в каждом факторе смешаны, признаки различные по содержанию и таким образом, выявить типичное для фактора смысловое содержание весьма затруднительно. При оценке отношений ситуация аналогична женской выборке. На рисунке 1 представлены результаты факторного анализа, которые наглядно отображают слабую дифференциацию.



Девушки

Юноши

Рис.1. Семантическое пространство оценки партнеров

Полученные нами результаты на первом этапе отрицательны. Т.е., использование списка Флетчера в формате семантического дифференциала без дополнительного отбора признаков и адаптации объектов оценки малопродуктивно. Второй аспект искажения заключается в изменении процедуры оценки по сравнению с оригинальным исследованием, где требовалось оценить важность каждого признака в образе идеального партнера или идеальных отношений. В семантическом дифференциале перед испытуемым ставится иная задача, оценить выраженность каждого признака для каждого объекта. Следствием первого этапа является вывод о возможности оценки идеального состояния объекта при помощи семантического дифференциала, при условии достаточной подготовки процедуры ис-

следования.

Результаты второго этапа. Анализ результатов совокупно по всей группе выявляет «рыхлую» факторную структуру с затруднением четко определить смысловую нагрузку фактора. Таким образом, анализ данных по подгруппам является более рациональным и позволил выявить оформленные факторные структуры.

В оценке партнера девушками выделилось 9 факторов, в оценке отношений 8 факторов. Однако не все факторы являются самостоятельными по смысловому содержанию, т.е. некоторые «малые» факторы дополняют «большие» и таким образом мы оставили 4 и 5 факторов соответственно. В оценках партнера и отношений юношами выделилось по 4 фактора в каждом случае. Данные представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Факторные нагрузки признаков в оценке партнера

	Девушки				Юноши			
	F 1	F 2	F 3	F 4	F 1	F 2	F 3	F 4
Понимающий	0,144	-0,145	0,216	0,306	0,178	0,979	-0,030	0,098
Поддерживающий	0,325	-0,038	-0,212	-0,147	0,550	0,820	0,153	-0,037
Тактичный	0,337	-0,197	0,095	0,664	0,591	0,424	0,071	0,682
Добрый	0,567	-0,241	0,159	0,525	0,474	0,651	0,041	-0,592
Хороший слушатель	0,424	0,263	0,141	0,189	-0,180	-0,354	-0,854	0,335
Чувствительный	0,763	0,429	-0,030	0,315	-0,905	-0,197	-0,256	-0,277

Заслуживающий доверия	0,229	-0,285	0,752	-0,423	-0,783	0,411	-0,223	-0,410
Теплый	0,258	-0,308	0,194	0,272	-0,806	-0,094	0,521	-0,263
Нежный	0,270	0,221	-0,107	-0,012	-0,846	0,411	0,338	-0,036
Надежный	0,092	-0,035	0,051	0,980	-0,851	0,326	-0,116	0,395
Дружественный	0,262	-0,237	-0,138	0,734	-0,855	0,123	-0,023	-0,503
Коммуникативный	-0,002	0,252	0,576	0,642	0,040	0,914	0,318	-0,249
Честный	-0,073	-0,131	0,676	0,272	0,750	0,633	-0,061	0,179
Зрелый	-0,308	-0,193	0,138	0,295	0,925	0,206	0,306	0,095
Стабильный	-0,173	-0,145	0,417	0,688	0,991	0,017	-0,117	-0,060
Романтический	0,389	0,441	-0,363	0,121	-0,465	0,695	-0,411	0,363
С широким кругозором	0,535	0,268	0,049	0,167	0,626	0,694	0,308	-0,179
Спокойный	0,858	-0,100	0,116	-0,016	-0,217	0,231	-0,186	-0,930
Само осознающий	0,250	-0,169	0,383	0,159	0,972	0,125	-0,066	0,186
Щедрый	0,803	-0,133	-0,128	0,256	0,291	0,410	-0,857	0,112
Критикующий	0,892	0,005	0,294	-0,093	-0,244	-0,696	-0,523	0,428
Любит детей	0,163	0,109	-0,024	0,430	-0,040	0,888	-0,450	-0,084
Авантюрный	0,502	0,106	-0,116	-0,118	0,945	0,142	0,081	-0,283
Хорошо сложенный	0,280	0,470	-0,072	0,102	0,030	-0,921	0,262	-0,288
Уходящий	-0,138	0,161	-0,336	-0,684	-0,981	0,041	0,063	-0,176
Сексуальный	0,054	0,266	0,090	0,786	0,674	0,331	0,660	-0,022
Привлекательный	0,251	0,881	-0,025	0,107	0,276	0,431	0,850	-0,127
Хороший любовник	-0,358	-0,213	-0,303	-0,018	-0,388	-0,013	0,921	-0,023
Активный образ жизни	0,461	0,831	0,184	0,052	-0,098	-0,170	0,980	0,023
Спортивный	0,830	0,455	-0,167	0,084	0,576	-0,570	0,580	-0,076
Уверенный	0,176	0,189	0,726	0,177	0,689	0,136	0,076	0,708
Независимый	0,146	0,004	0,412	-0,306	0,891	-0,432	-0,050	0,133
Честолюбивый	0,535	0,110	0,491	0,308	-0,040	-0,914	-0,318	0,249
Интересный	-0,158	-0,172	0,014	0,343	-0,823	-0,283	0,193	0,453
Спонтанный	0,310	-0,065	-0,732	-0,213	0,333	-0,007	0,451	-0,828
Развлекающийся	0,506	0,498	-0,475	-0,244	0,001	-0,608	-0,148	-0,780
Хорошее чувство юмора	-0,176	0,170	0,224	0,197	0,707	0,683	-0,059	0,174
Напористый	0,170	-0,692	0,320	0,144	0,396	-0,318	-0,260	0,821
Творческий	0,921	0,264	-0,009	-0,013	0,689	0,136	0,076	0,708
Умный	0,230	-0,011	0,895	0,246	0,466	0,637	0,062	0,611
Хорошая работа	0,321	0,466	-0,146	0,300	-0,540	-0,667	0,514	0,002
Финансово обеспечен	-0,176	0,863	0,011	-0,161	0,903	0,125	0,406	0,063
Имеет хороший дом	-0,093	0,655	-0,450	-0,410	0,202	-0,096	0,921	0,320
Толерантный	0,693	-0,308	0,330	0,379	0,396	-0,318	-0,260	0,821
Успешный	0,563	0,527	0,207	-0,084	0,218	-0,976	0,004	-0,025
Хорошо одет	0,088	0,938	-0,026	-0,064	0,218	-0,976	0,004	-0,025
Соответствующий возрасту	-0,003	-0,100	0,959	-0,040	0,912	0,268	0,173	0,258
Религиозный	-0,012	0,289	0,345	-0,496	-0,559	-0,119	-0,741	-0,352
Не курящий	0,533	0,023	0,479	0,383	0,515	-0,396	-0,199	-0,734
Prp.Totl	17,9	13,9	13,7	13,5	37	27	17	17

Выделены относящиеся к фактору признаки

Девушки. 1 фактор мы назвали «идеал», поскольку включенные в фактор признаки, по нашему мнению, отражают представления девушек об идеальном партнере. Партнер должен быть чувствительным, т.е. эмоционально понимать и реагировать. Должен быть спокойным, не импульсивным. Щедрость – как возможность способствовать удовлетворению насущных потребностей без дефицита. Критикующий – скорее всего, рассматривается, как умение говорить прямо и честно. Спортивный – ведущий здоровый образ жизни, подтянутый и как следствие физически привлекательный. Творческий – способный к продуцированию новых идей и умеющий удивлять. Таким образом, в данном факторе мы можем видеть отголосок типичной мифологемы о «принце на белом коне». 2 фактор включает признаки, которые являются атрибутами социальной успешности и назван нами «статус». Данный фактор похож на фактор «статус - ресурсы», выделенный Флетчером. 3 фактор двухполюсный – «зрелость - спонтанность». С одной стороны партнер рассматривается как заслуживающий доверия, уверенный, умный, соответствующий возрасту, с другой стороны спонтанный, как деятельностное отражение личностной зрелости и достаточной внутренней мотивации поведения. 4 фактор на первом плане содержит характеристику надежности и таким образом данный фактор назван «надежность», что так же соответствует факторной модели Флетчера.

В подгруппе юношей все факторы двухполюсные. 1 фактор достаточно хорошо согласуется с фактором в модели Флетчера и может быть назван так же «теплота - надежность». Поскольку данный фактор с одной стороны описывает личность партнера как приятного и теплого в отношениях, а с другой стороны характеризует партнера как надежного, стабильного и независимого. 2 и 3 факторы отличаются включен-

ными в них признаками, хотя, по смысловой нагрузке очень похожи и близки. На одном полюсе факторов располагаются характеристики, которые отражают включенность субъекта в процесс семейных отношений: понимающий, поддерживающий, коммуникативный, любит детей / хороший слушатель, щедрый, религиозный. Т.е., можно сказать, данный полюс фактора несет в себе ориентацию на традиционные семейные ценности. Второй полюс включает признаки: хорошо сложенный, честолюбивый, успешный, хорошо одет / привлекательный, хороший любовник, активный образ жизни, имеет хороший дом. Названные параметры характеризуют человека как живущего преимущественно для себя и социально успешного. Следовательно, данный фактор может быть назван «ориентация на семью – ориентация на социальный успех». 4 фактор. Данный фактор отражает особенности деятельности субъекта. С одной стороны это отражение общих поведенческих характеристик, «в быту»: спокойный, спонтанный, развлекающийся, не курящий. С другой стороны признаки характеризуют особенность в достижении целей: уверенный, напористый, творческий, толерантный. Таким образом, фактор назван «деятельный».

Кратко обобщая результаты сравнения можно увидеть отличия в том, как отличаются представления об идеальном партнере в зависимости от половой принадлежности. Для представителей женского пола это «принц» обладающий определенным статусом, зрелый, самодостаточный и привлекательный. Тогда как мужчины выделяют в образе партнерши теплоту, надежность, ориентацию на семью или на личный успех, а также активность. Т.е. у женщин более идеализированные представления, тогда как у мужчин, более прагматичные. Однако это только первичные результаты, требующие дополнительного уточнения.

Таблица 2

Факторные нагрузки признаков в оценке отношений

	Девушки					Юноши			
	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 1	F 2	F 3	F 4
Честные	0,069	0,129	0,006	0,037	0,157	0,808	0,356	0,014	-0,470
Обязательства	-0,07	0,360	0,226	0,650	-0,243	0,465	0,307	0,793	-0,247
Забота	-0,03	0,120	-0,17	0,943	0,104	0,465	0,307	0,793	-0,247
Доверие	0,157	0,895	-0,120	0,281	-0,24	0,688	0,366	0,493	-0,386
Поддержка	-0,023	0,953	0,068	0,017	0,183	0,465	0,307	0,793	-0,247
Уважение	0,312	0,769	-0,06	0,002	-0,07	0,808	0,356	0,014	-0,470
Понимание	-0,023	0,953	0,068	0,017	0,183	0,459	0,866	0,041	-0,196
Дружба	0,097	-0,08	0,377	0,759	0,426	-0,100	0,856	0,403	-0,309
Хорошее общение	0,248	-0,14	-0,01	0,614	0,572	0,119	0,893	0,433	0,027
Верность	0,345	0,107	-0,02	0,625	0,524	-0,808	-0,356	-0,02	0,470
Стабильность	0,442	-0,44	-0,07	0,201	0,216	-0,238	0,020	0,956	0,167
Моногамность	-0,05	-0,33	0,822	-0,06	0,363	-0,02	-0,14	-0,26	0,956
Влюбленность	-0,001	0,260	0,211	0,030	0,842	0,643	0,660	0,204	-0,331
Нежность	0,194	0,061	0,191	0,189	0,920	0,237	0,969	0,047	-0,045
Равенство	0,506	0,482	0,186	0,375	-0,05	0,222	0,589	0,348	0,694
Разделение	-0,08	-0,46	-0,73	-0,144	-0,08	0,118	0,617	0,374	0,682
Принятие	0,347	-0,12	0,119	0,236	-0,03	0,796	0,505	-0,170	0,286
Компромисс	0,850	0,196	0,345	-0,04	0,270	0,860	0,485	0,116	-0,105
Волнующий	0,269	0,114	0,168	-0,004	0,390	0,921	0,062	0,379	-0,065
Борьба	0,017	0,251	0,009	0,172	0,402	0,531	-0,15	0,782	0,287
Юмористические	0,349	-0,17	0,881	-0,03	0,204	-0,26	0,098	0,196	0,941
Веселье	0,116	0,098	0,938	0,189	-0,19	-0,56	-0,12	0,113	0,811
Независимость	0,558	0,343	0,119	0,434	0,182	0,284	-0,70	0,599	0,258
Страстность	-0,32	0,17	0,844	-0,16	0,324	-0,16	-0,14	0,917	0,341
Интеллектуальное равенство	0,731	0,46	-0,13	0,005	-0,13	0,843	-0,52	0,096	-0,08
Непринужденность	0,810	-0,22	-0,049	0,118	0,351	0,910	-0,41	-0,03	0,008
Похожие личности	-0,073	0,150	0,172	0,621	0,154	0,911	0,286	0,295	0,027
Романтические	0,165	-0,17	0,135	0,185	0,833	0,212	0,956	-0,110	0,169
Не конфликтные	0,099	0,223	0,005	0,089	0,121	0,212	0,956	-0,110	0,169
Prp.Totl	12,2	16,4	14	13,7	14	33	29	19	17

Выделены относящиеся к фактору признаки

Анализ выявленных факторов в оценке отношений. Оценка отношений девушками включает в себя пять факторов. 1 фактор содержит признаки «компромисс», «интеллектуальное равенство», «непринужденность», что позволило назвать его «равенство». 2 фактор содержит признаки «доверие», «поддержка», «уважение», «понимание» и это в целом может отражать сбалансиро-

ванность отношений, поэтому мы назвали фактор «гармония отношений». 3 фактор двухполюсный. С одной стороны, «моногамность», «юмористические», «веселье», «страсть», с другой стороны – «разделение». Мы считаем, что данный фактор отражает интегративно-дезидеративные тенденции и, следовательно, назван «сплоченность - разделение». 4 и 5 фактор содержат

признаки, описывающие эмотивные проявления, с тем отличием, что в 4 факторе признаки имеют большее отношение к личностному уровню отношений. Тогда как 5 фактор относится к интимно-личностному уровню или «романтическому». Таким образом, данные факторы можно объединить под общим названием «эмотивность».

Оценка отношений юношами выглядит следующим образом. 1 фактор двухполюсный и назван «равенство - верность». 2 фактор, так же двухполюсный. С одной стороны включает признаки гармоничности отношений, а с другой стороны проявления независимости. Таким образом, фактор назван «гармоничность - независимость». 3 фактор содержит немного различные признаки: «обязательства», «забота», «поддержка», «стабильность», «борьба», «страстность». И все-таки по доминирующим признакам фактор может быть назван «серьезность отношений». 4 фактор включает признаки «моногамность», «юмористические», «веселье», что может быть охарактеризовано как «позитивность отношений».

Сравнение факторных структур в оценках отношений свидетельствует о схожести двух первых факторов. Причем у юношей представления более оформлены, так как выделяется полнота факторов. В остальном, для деву-

шек имеет значение сплоченность (близость) и эмоциональные проявления в отношениях. Для юношей значение имеют серьезность в отношениях и позитивность (что довольно близко к проявлениям эмоциональности). В сравнении с моделью Флетчера, присутствует параметр равенство, и в некоторое совпадение с параметром близость.

Выводы, которые мы можем сделать в завершение нашего исследования следующие:

1. Метакогнитивные модели межличностных отношений объективный факт, который требует исследования и описания.

2. Существует тенденция кросскультурной природы данных метакогнитивных моделей.

3. Предварительные данные позволяют говорить о том, что при оценке партнеров девушки ориентируются на более идеализированные представления, тогда как юноши более прагматичны в оценках. Оценка отношений прагматична у представителей обеих полов, есть общие факторы оценки «равенство», «гармоничность».

4. Методы психосемантики, обладающие потенциалом в исследовании метакогнитивных моделей межличностных отношений, однако требуют более тщательной подготовки оценочных процедур.

Список литературы:

1. Cao L. Nietfeld College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies / L. Cao, J.L. // Australian Journal of Educational & Developmental Psychology Vol. 7, 2007, pp. 31-46.
2. Fletcher G., Simpson J. A., Thomas G., Giles L. Ideals in Intimate Relationships. // Journal of Personality and Social Psychology, 1999, Vol. 76, No. 1, 72-89
3. Hacker D.J. Metacognition: Definition and empirical foundations. / D.J. Hacker [Электронный ресурс]. - URL: http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/Hacker_Metacognition%20-%20Definitions%20and%20Empirical%20Foundations.htm - [дата обращения 07.08.2013].
4. Iwai Y. The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL teachers / Y. Iwai // The Reading Matrix Volume 11, Number 2, 2011. P. 150-159
5. Kayashima M. A. The model of metacognitive skill and how to facilitate development of the skill. / M. Kayashima, A. Inaba [Электронный ресурс]. - URL:

- <http://www.ei.sanken.osaka-u.ac.jp/pub/ina/kaya-icce03.pdf> .- [дата обращения 09.08.2013]
6. Schraw G. Metacognitive theories. / G. Schraw, D. Moshman // *Educational Psychology Review* 7:4 (1995), pp. 351–371.
 7. Valdez A. Student Metacognitive Monitoring: Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy / A. Valdez // *International Journal of Higher Education* Vol. 2, No. 2; 2013. P. 141-146.
 8. Veenman M.V.J. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. / M.V.J. Veenman, B.H.A.M. Van Hout-Wolters, P. Afflerbach // *Metacognition Learning* vol. 1, 2006. P. 3–14
 9. Аллахвердов В.М. Сознание и когнитивное бессознательное. / В. М. Аллахвердов, Е. Ю. Воскресенская, О. В. Науменко *Вестник Санкт-Петербургского университета*, Сер. 12, 2008. Вып. 2. С. 10-19
 10. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности. / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
 11. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). / В.Е. Ключко. Томск: Изд-во ТГУ, 2005. 174 с.
 12. Лазарева О.В. Программа формирования метакогнитивной регуляции понимания научного текста. / О.В. Лазарева [Электронный ресурс]. - URL: <http://vml.antat.ru/files/4e%20Chteniya/Programma%20formirovaniya%20metakognitivnoi%20regulyacii%20ponimaniya%20nauchnogo%20teksta.pdf>. - [дата обращения 07.08.2013].
 13. Лазарева О.В. Психологическая характеристика Метакогнитивных процессов у студентов с разным уровнем понимания текста. / О.В. Лазарева // Третья Международная научно-практическая конференция «Электронная Казань 2011» (19-21 апреля 2011) [Электронный ресурс]. - URL: <http://old.kpfu.ru/conf/ek2011/sbornik.php> [дата обращения 08.08.2013]
 14. Лазарева О.В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. / О.В. Лазарева // *Письма в Эмиссия.Оффлайн* [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm> [дата обращения 06.08.2013]
 15. Лоарер Э. Когнитивное обучение: история и методы / Э. Лоарер, М. Юто // *Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы* / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С.17—33.
 16. Метакогнитивные механизмы как регуляторы интеллектуальной деятельности [Электронный ресурс]. - URL: <http://metacognition.narod.ru/Index.html> [дата обращения 08.08.2013]
 17. Савин Е.Ю. О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии / Е.Ю. Савин // *Психология когнитивных процессов: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции* / Под ред. Егорова А.Г., Селиванова В.В. Смоленск: Универсум, 2008. С.150—153.
 18. Сагалакова О.А. Метакогнитивные копинг-стратегии при переживании военного стресса. / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. // «Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (31 октября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. С. 65-75.
 19. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. / М.А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.
 20. Чернокова Т.Е. Формирование метакогнитивных стратегий у детей дошкольного возраста / Т.Е. Чернокова. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 2001 168 с.

ОБЩЕНИЕ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ - СИТУАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА

Илиев В. Д.

Университет им. Св. Кирилла и Мефодия,
Педагогический колледж - г. Плевен, Болгария

Межличностные отношения существуют в реальности, формируясь в основном на базе общения между людьми. Эта тривиальная констатация нуждается в ряде уточнений в научном плане, чтобы использовать ее удачно в теоретической и практической деятельности. По нашему мнению работа в двух направлениях является особенно ценной. Первым направлением является то, что общение надо рассматривать с точки контекста, который люди вкладывают в нем при практическом его осуществлении. Это позволит интерпретировать более приложимо формы осуществления межличностных отношений. Второе направление связано с необходимостью межличностные отношения и связанное с ними общение рассматривать как реально существующие ситуации, т.е. бытие человека интерпретировать как осуществление ряда ситуаций, что в нашем конкретном случае означает ряд ситуаций общения с другими людьми. Это предполагает анализ ситуации как явления имеющего касательные точки с самыми существенными элементами реальности, в которой люди проживают. Предметом настоящей статьи являются оба направления, которые коротко будут разъяснены в указанной нами последовательности.

В ходе проведенного нами исследования, было констатировано, что люди в практическом плане воспринимают общение, как проявление в четырех контекстных моделях – противостояние, удовлетворение, конструирование и бескорыстность. Это основные значения, которые характеризуют его, и в этом смысле вероятно в высокой степени одинаковым способом надо воспри-

нимать межличностные отношения. Каждая из моделей имеет разные варианты существования. При каждой наблюдается акцент на специфический образ мышления и более общая полная философия для конкретного контакта. При каждой модели можем ясно разграничить черты одного „целостного человека“ с его устойчивыми стилевыми особенностями общения.

„Разность“ между участниками в общении нередко порождает их противостояние. Например:

- Когда встречаем отказ, сопротивление и враждебность со стороны собеседника
- Когда испытываем к нему неприязнь, ненависть, пренебрежение или презрение
- Когда нам хочется любой ценой доказать ему, что мы лучше его в какой то области
- Когда собеседник использует отрицание, упертость, клевета, распространяет неверную информацию о нас
- Когда мы готовы сделать все возможное, чтобы с ним случились неприятности, и он почувствовал себя плохо
- Когда собеседник не понимает нас и воспринимает общение с нами как недоразумение

Один из видов противостояния – это соревнование. Потребность человека в успехе и признании требует от нас участвовать в разных соревнованиях с целью самоутверждения. В основном это осуществляется участием в разных играх. Другой вид противостояния это соперничество, которое является выражением стремления элиминировать другого, увеличивая таким способом свои

шансы для достижения какой-то цели. Третьим видом противостояния является борьба /война/. Для большинства людей выживание в социальных джунглях человеческих контактов не менее важно, чем их физическое выживание. Потому что там есть открытые и прикрытые враги, ядовитые плоды дружбы и совместной деятельности, мимикрия, ложь и укрывательство, перед которыми естественные условия фауны и флоры выглядят как мягкая пуховая перина в спокойной ночи.

Известна фраза Джина Фауллера, что „люди не против тебя, они просто за себя“. В основе контекста удовлетворения лежит желание получить определённую выгоду. Она может являться как материальным продуктом или предметом, так и разными эмоциональными и интеллектуальными настроениями. Основопологающим принципом для взаимодействия между людьми является принцип полезности. Он, бесспорно, является выведенным из факта, что люди не общались бы между собой, если из этого не проистекали определенные пользы для них. Его реализация может осуществиться как с помощью совместной деятельности, так и в ходе вполне эгоистического по своему характеру общения. При удовлетворении типа кооперации /совместности/, обе стороны стремятся получить выгоду. Поэтому в виде объяснительного механизма о взаимодействии могут быть использованы так называемые законы торговли. Отправной идеей является то, что „элементарное социальное поведение“ – это личный контакт между двумя индивидами, в котором их поведение определяется наградой и потерей. Человек, вступающий в обмен с другим человеком, будет ожидать, что прибыль каждого из них будет пропорциональной их расходам. Стремление к выгоде обычно сопровождается усилиями, уменьшить то, что дается и увеличить то, которое получается.

Эгоистическое удовлетворение при

общении основывается на понимании того, что чтобы получить чего-то не обязательно надо что-то давать. В одних ситуациях это осуществляется когда человек не интересуется и не предоставляет другой стороне ничего взамен. Это так называемый мягкий эгоизм. При твердом эгоизме предпринимаются действия по саботажу и недопуску возможности выиграть другой стороне.

Конструирование как контекст общения связано с пониманием того, что контакт между людьми надо создать и развить. По существу это построение межличностной связи и межличностных отношений. Сближение между людьми – это процесс построения связи. „Человеческие отношения напоминают акул: им надо непрерывно двигаться, или умрут“ – заключает Вуди Аллен. Развитие контактов невозможно без уменьшения физической, социальной и психологической дистанции. Открывающий код контакта состоит из общих фраз, жаргона, взаимных сигналов, посредством этикета и др. При первоначальном контакте надо иметь в виду необходимость подчеркивать взаимные сходства. Формула правильного конструирования состоит из нескольких элементов:

- Не угрожающее поведение
- Привлекательность /приятность/
- Истинность
- Вызов интереса у другого
- Уверенность в себе общаться

Конструирование имеет в виде коммуникативного генотипа информацию о предыстории развития межличностной связи. Это называется память контакта. Посредством ее каждый раз осуществляется общение между двумя сторонами. Есть люди с долговременной или кратковременной памятью контакта. У некоторых наблюдается так называемая злопамятность и поиски старой вины. Возможность влияния на память контакта ограничены мощным влиянием первоначального впечатления и актуальной ролью собеседника.

Межличностные отношения могут получать глубину и смысл, далеко превышающие непосредственные выгоды и интересы. Из-за этого за способом общения стоит желание продолжить определенную традицию, защитить собеседника или предоставить ему определенный результат. В бескорыстном общении можно чаще всего наблюдать:

- Поиск и выражение любви к каждому, независимо от его места, положения, социально-ролевым контактам и истории связи.

- Использование собственных способностей для определенной причины с пользой для других людей

- Вдохновение словами и действиями людей, с которыми мы общаемся для осуществления позитивных, благородных и человеколюбивых целей

- Воздействие на других людей для изменения их жизни, мышления и поведения

Человек всегда нуждается в помощи. Но ответ на вопрос, кто и когда в состоянии это сделать для него, является очень трудным. Непосредственный межличностный контакт превращается в источник помощи, когда в ходе разговора получается определенная полезная информация, когда испытываем удовлетворение от выраженной поддержки и сопричастности к нашим проблемам, когда эмоциональные состояния, сопровождающие общение, являются полезными и благотворными для личности. Отдача это не сдача внаем. Оно бескорыстное, окончательное и бесспорное предоставление определенных польз собеседнику. Самоотрицание является высшей формой самопожертвования. Возможность преодолевать глубокий инстинкт самосохранения не под силу многим. Самоуничтожение и самоотрицание являются видом патологии для нормального общения. Фактически сохранение другого даже в переносном смысле является разрушением межличностной связи.

Типичным для бескорыстного обще-

ния является альтруистическое мышление. Оно связано с качествами как самоотречение, самоотверженность, отказ от личных интересов и отзывчивость. Большая часть воспитательных воздействий при формировании молодого человека связаны с развитием альтруистического мышления.

Четыре контекстные модели общения не являются чем-то твердым и навсегда определенным. Между ними есть разные переходы и варианты, которые делают их гибкими для нужд изменяющейся практики и жизни.

На данный момент в психологии протекает быстрыми темпами процесс формирования ситуационной парадигмы. Его сущность заключается в том, что человек вместе с обстоятельствами окружающей среды входит в единый комплекс, изучением и пониманием которого можно объяснить события на отдельных этапах его жизни. Ситуационная парадигма обладает значительным ресурсом познания и может помочь для преодоления дихотомии личность-ситуация. Она ведет ко многим удачным интерпретациям ряда психологических феноменов связанных как с целостным человеком, так и с его поведением в разных условиях, включительно и во время функционирования его межличностных отношений.

В мелководьях темы о ситуации обычно она рассматривается как какое-то событие, которое случается с личностью при ее взаимодействии с окружающей средой. Хотя и верным, это суждение нуждается во множестве важных дополнений и расширении обхвата познания. Потому что в отличие от многих других частных научных явлений, ситуация видимо присутствует не только в научной жизни, но и достаточно осязательно в ежедневной практике людей. Из-за этого она является не вполне неизвестной для них, на нее каждый имеет свой взгляд и интерпретацию.

Чисто фактологически, темой о ситуации занимается не только психология,

несмотря на накопленного ей богатого исследовательского материала. Ею оперирует и лингвистика, некоторые научные направления с философской и социологической направленностью, и в конце общие теории типа семантики и синергетики. Все они имеют знание о явлении и характере этого знания, которое позволяет анализировать с психологической точки зрения. Даже больше, становится возможным моделировать феномен с позиции системного подхода, при этом подавая ориентиры для практического приложения.

Люди все больше воспринимают мир как мир небезопасный и сложный, для которого осознание и понимание имеют ключевые значения. Но этот мир невозможно понять с независимых позиций, потому что человек является его частью. Это мир, в котором люди придают смысл и цель своим усилиям познания, утверждая все более в этом процессе место науки. Термин „ситуация“ имеет достаточно длинную лингвистическую историю – он существует и активно употребляется на языке разных обществ и групп. С точки зрения психологии, он может быть описан одномерными, двухмерными и многомерными измерениями. Здесь мы разграничиваем четыре вида ситуаций: объект-центрированные, субъект-центрированные, субъект-объект центрированные и проблемные. Эта таксономия предлагает возможность для ряда практически направленных интерпретациях конкретных ситуаций, позволяя при этом их идентифицировать достаточно точно независимо от их индивидуального разнообразия.

С гносеологической точки зрения изучение ситуаций должно подходящим способом сочетать переход от аристотелевого и современного, к постсовременному мышлению. Оно отличается рядом особенностей, но самая важная из них это проникновение на территории неопределённости и самоорганизации, особенности которые очень часто наблюдаются в реальных ситуациях.

При этом постсовременное познание достаточно четко относится по вопросам научной достоверности сделанных выводов, и в духе диалектики и принципа фальсифицируемости проверяет полученную познавательную информацию. Сегодня ученый уже не просто остается только наблюдателем, а превращается и в „производителя смысла“.

Мы считаем, что относительно явления „ситуация“, подходяще всего использовать моделирование и системный подход. Считаем, что четыре вида системных моделей помогают для более ясного понимания ее сущности. Этими моделями являются – генетическая, структурная, функциональная и динамическая. Существенным результатом моделирования является создание представления о ситуации как явление, которое имеет предысторию и возникновение, определенную структуру, функционирует сложным образом и динамически развивается в реальности.

При практическом использовании знаний о ситуации, важным является не только ситуационное обучение, но и ряд направлений в теории, которые занимают явлениями „здесь и сейчас“. По своему характеру ситуационное обучение не является контрапунктом традиционным формам для проведения учебной деятельности, а может их дополнить и заменить в случаях, когда необходимо развивать ситуационную осознанность и адаптивность в разных категориях людей.

Интеграция познания для разных контекстов общения и понимание для разных форм межличностных отношений, существующих в конкретных ситуациях общения, позволяет в плане научном создавать механизмы для лучшего изучения, интерпретации и управления. Это поможет как ученым, так и разным категориям людей, занимающимся учебной и управленческой деятельностью. Известно, впрочем, что разница между коротким и длинным кофе всего один глоток, но те, которые должны ждать,

предпочитают второе. Очевидно, нам предстоит много длинных кофе прежде чем будут найдены ответы на все практические и теоретические вопросы межличностных отношений. По-нашему мнению на этом этапе очень важно развивать осознание ситуаций общения, как генератор сущностных характеристик межличностных отношений. Не

делая этого, появляются предпосылки существования угрозы недосмотреть и пренебречь ряд самых существенных характеристик межличностных отношений в терминологическом, теоретическом и практическом плане и то в свете постсовременного мышления, познания и парадигм.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К. О субъекте психической деятельности. М., Наука, 1973
2. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. М., Мысль, 1991, С.126-149
3. Адорно Т. К логике социальных наук. Вопросы философии. 1992, №10, С.76-86
4. Аксенов Г. Причина времени. М., Эдиториал, УРСС, 2001
5. Албрехт К. Социалната интелигентност. Изток-Запад, 2006
6. Андреева Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие. С., ЛИК, 1999
7. Анисимов О. Основы методологического мышления. М., 1989
8. Барабанщиков В. Идея системности в современной психологии. М., 2005
9. Барабанщиков В., Рогов М. Системные исследования в общей и прикладной психологии. Набережные Челны, Институт управления, 2000
10. Бурлачук Л., Коржова Е. Психология жизненных ситуаций. М., 1998
11. Бурлачук Л., Михайлова Н. К психологической теории ситуации. Психологический журнал, 2002, Т.23, №1, С.5-17
12. Илиев В. Бакърджиева М., Комуникативна култура. Леге Артис, 2006
13. Илиев В. Общуването-същност, динамика и развитие. Леге Артис, 2003
14. Илиев В. Психология на разговора. Леге Артис, 2002
15. Илиев В. Риск и общуване. Леге Артис, 2004
16. Илиев В. Социалното познание. Контури на рефлексията. Леге Артис, 2008
17. Илиев В. Психология на ситуацията. Авангард, С., 2013
18. Карпинский К. Психология жизненного пути личности. Гродно, 2002
19. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: Эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций. Психологический журнал. 1983, №2
20. Слободчиков В., Исаев Е. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов, М., Школа-Пресс, 1995
21. Смит Н. Современные системы психологии. СПб., прайм-Еврознак, 2003
22. Argyle M. Experimental Study of the Basic Features of Situations. In: Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective. Hillsdale, 1981, P.63-81
23. Argyle M. Furnham A., Graham J. Social situations. Cambridge, 1981
24. Bedny G., Meister D. Theory of activity and situation awareness. International Journal of Cognitive Ergonomics, 3:1, P.63-72
25. Bell P., Green T., Fisher J., Baum A., Environmental Psychology. 4th ed., USA, Harcourt Brace College Publishers, 1996
26. Endsley M. Situation Awareness: Progress and directions. In: A Cognitive Approach to situation Awareness: Theory, Measurement and Application, Ashgate Publishing, 2004, P.317-341

27. Endsley M. Theoretical underpinnings of situation awareness: A critical review. In: Situation Awareness Analysis and Measurement, N.J., Laurence Erlbaum Associates, 2000

28. Pervin, L., A free response description approach to the analysis of Person-Situation Interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 1976, P.465-474

29. Searle J. The construction of social reality. New York, The Free Press, 1995

УДК 316.6

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА – ФЕНОМЕН ПОЛЯ БЫТИЯ КАТЕГОРИИ «ОТНОШЕНИЕ»

Козева А. С.

РАНХиГС при Президенте РФ

Отношение – одна из главных категорий естественнонаучного и гуманитарного знания, методологии науки в целом. Это фундаментальная, центрирующая идея, позволяющая сущностно понять те явления, которые рождаются в ее измерении. Это системообразующее понятие, которое дает ученому право и инструментальную возможность изучать те феномены, которые метафизичны, «нереальны» для экстравертированного сознания и «научного» восприятия человека в том случае, если он методологически и операционально видит их вне этого особого поля их существования.

«Отношение - способ сопряченного бытия вещей как условие выявления и реализации скрытых в них свойств. Отношение возникает в таких процессах сопряжения предметов во взаимоотношении, сближении и приобщении их друг другу, когда единение различных рождает кооперативный эффект. ... Отношение не вещь и не свойство, но то, посредством чего свойства какой-либо вещи получают свою видимость», - пишет выдающийся философ Д.В. Пивоваров. [1]

Убеждена, категория «отношение» является стержневой по качеству и системообразующей по форме и содержанию и для научного исследования культуры любой социальной общности, как и культуры в целом. Их определения имеют единое основание: культура – качественное измерение социального организма. Это система отношений, реали-

зуемая индивидуальным или коллективным субъектом в практике жизни. Культуру трудно и опасно пытаться измерять в количественных показателях. Ее мера - общественное признание; качество и характер влияния на становление Человека и разных социальных групп; созидательная, гражданская активность ее субъектов - носителей культуры.

Корпоративная культура, полагаю, может быть определена как система социокультурных социально-психологических отношений, реализованная в практике жизнедеятельности конкретной организации, ее сотрудников и система представлений об этих отношениях на субъектно-индивидуальном и субъектно-групповом уровнях жизни организации.

Специфика, плотность дискурса конкретной корпоративной культуры проявляется в совокупности практик коммуникативного взаимодействия и воздействия, типичных для определенного социального сообщества. Система подобных практик имеет фиксированное вербальное и невербальное выражение, соответствующее, в том числе, психологическим и деятельностным особенностям конкретного социального сообщества. Смысловое поле дискурса строится по трем основным принципам: повторение, ступенчатость, разноуровневость.

В рамках описанной выше методологической установки проведен констатирующий эксперимент по изучению страхового сообщества в системе объедине-

ния «УРАЛСИБ». Он позволил автору выявить значимые социально-психологические и акмеологические особенности страхового дискурса. Они определяются ключевыми характеристиками страховой деятельности субъектов страхового взаимодействия: 1) базовый профессиональный принцип труда страховщика - наивысшее доверие сторон (лат. *uberrimae fidei*); 2) сущность страхования – извлечение прибыли из рискованной ситуации; 3) ключевой метод профессиональной деятельности страховщика - профессиональная оценка риска и его распределение; 4) необходимое условие успешного профессионального общения - открыто говорить о традиционно запретных темах: смерть, болезни, происшествия, материальные ценности и потери, преступления.

В соответствии с четырьмя перечисленными характеристиками выявлены четыре группы социально-психологических особенностей страхового дискурса. Перечислим их: 1) высокий уровень доверия к себе, к организации, к партнеру по взаимодействию; 2) смелость, ответственность и профессиональная забота об интересах людей, участников взаимодействия в процессе страховой защиты; 3) высокие аналитические способности, предусмотрительность, самоконтроль, готовность идти на риск, умение совладать с различными ситуациями риска; 4) социальная зре-

лость, воспитанность, чуткость, эмпатия. Исследование показало: наличие системной взаимосвязи в деятельности актуализации этих способностей и синергетичность их развития можно считать критерием наличия акмеологической направленности развития корпоративной культуры в стадийном процессе жизнедеятельности организации.

Подтверждением актуальности этого критерия служат результаты исследования автором личностного портрета корпоративного лидера в контексте развития корпоративной культуры организации. В частности, было выявлено: корпоративные лидеры с высоким потенциалом влияния на развитие организации и ее сотрудников отличаются от просто успешных руководителей большим доверием к людям и заботой о других; высокой личностной и субъектно-деятельностной включенностью в жизнь организации; меньшей прямолинейностью и независимостью; большим демократизмом и меньшей склонностью к быстрым решениям; меньшей инновативностью и большим вниманием к деталям; большей невозмутимостью и выраженным оптимизмом. Можно утверждать: выявленные особенности страхового дискурса являются системой способностей, гармоничное развитие которых можно считать общим критерием акмеологической направленности развития разных организаций.

Список литературы:

1. Современный философский словарь / Под общей ред. д.ф.н. проф. В.Е. Кемерова. – 3-е изд. М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.

УДК 26 : 32.019.5

ОТНОШЕНИЕ К РЕЛИГИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ФИЛИАЛА КУЗГТУ В Г. БЕЛОВО)

Овчинников А. И.

Филиал КузГТУ в г. Белово

Одним из ключевых вопросов человеческой жизни является вопрос выбора

или построения человеком своего взгляда на мир, своего мировоззрения.

Ведь от того как человек смотрит на мир, через призму каких ценностей и ориентиров он это делает, зависит вся человеческая жизнь. В настоящее время после многих лет официальной государственной идеологии атеистической направленности очень важно объяснить молодежи необходимости образованности в мировоззренческих и духовно-нравственных вопросах, что является предпосылкой устойчивого просоциального поведения и тем самым, может способствовать предотвращению вовлеченности в деструктивные культы.

Интерес к религиозности россиян как социальному феномену российской общественной жизни постоянно растет. Дополнительную актуальность придает то обстоятельство, что политическая элита пытается вмонтировать религию в систему государственной идеологии. В феврале 2008 г. в прессе появились сведения о том, что религию пытаются сделать даже идеологической базой модернизации. Один из интеллектуальных центров партии «Единая Россия» разработал концепцию под названием «Нравственные основы модернизации», где предполагается роль православия как идейной основы модернизации¹. Религия функционирует в обществе и оказывает влияние на социальную реальность и, в свою очередь, формируется под влиянием этой социальной реальности.

Для ответа на вопрос о том насколько сформированы представления студенческой молодежи в сфере религии нами проведен социологический опрос в октябре 2013 года среди студентов филиала КузГТУ в г. Белово. Всего было привлечено к анкетированию 100 человек в возрасте от 17 до 35 лет, что является примерно 10% от общего количества студентов. Отбор респондентов производился случайным образом, т.е. по принципу добровольности. Целью работы стала попытка выявить отношение молодежи к религии, в частности к Рус-

ской Православной Церкви, установить уровень религиозности молодежи и образованности в религиозной сфере.

Прежде всего, следует начать с определения термина «религиозность»². Под религиозностью понимается социальное качество индивида и группы, выражающееся в совокупности их религиозных свойств (признаков). Характер религиозности можно определить как качественную и количественную особенность, специфику черт религиозности индивида, группы, населения. Религиозность фиксируется с помощью критериев (индикаторов). В качестве критериев выступают:

1. признаки сознания;
2. поведения;
3. включенности в религиозные отношения³.

Во взаимосвязи данных критериев мы и обнаруживаем проявление религиозности. Ключевым проявлением религиозности является религиозное сознание, которое может быть понято как знание и вера в различные религиозные идеи, представления, догматы, а так же уверенность в существовании высших сил. С другой стороны, проявлением религиозного сознания являются представления, лежащие в основе реального поведения. В анкете, разработанной для опроса студентов КузГТУ, основным критерием религиозности была выбрана личная вера, главным – вера в загробную жизнь.

Однако учитывать только признаки религиозного сознания недостаточно. Необходимо было отобрать показатели

2 См. подробнее: Яблоков И. Н. Религиоведение. М., 2001.

3 Андреева Л. А. Религиозность студенческой молодежи. Опыт сопоставления с религиозностью россиян. / Л. А. Андреева, Л. К. Андреева. Социологические исследования. Ежемесячный научный и общественно-политический журнал Российской Академии Наук. 2010. № 9. С. 95-98.

1 Ряса для модернизации // www. gazeta.ru. 25 февраля 2010

религиозного поведения. Религиозное поведение – это совокупность взаимосвязанных действий индивида или группы, реализующих религиозные предписания⁴.

Религиозное поведение реализуется в двух аспектах: культовое и внекультовое. На наш взгляд, культовое поведение может считаться более емким критерием религиозности. В связи с чем мы выбрали именно его. Проявлением культового религиозного поведения были выделены: частота посещения богослужений, молитва, религиозный обряд приобщения.

Результаты. Среди студентов филиала КузГТУ в г. Белово, назвали себя православными подавляющее большинство (рис.1.).

Высокий уровень (92%) православной самоидентификации коррелирует с общероссийскими социологическими опросами. По данным социологического опроса ВЦИОМ за 2008 г. 73% жителей России назвали себя православными.

По признаку половой принадлежности женщины верующие преобладают, так православных женщин 58%, мужчин православных 34%.

Однако следует помнить и то, что понятие «православный» не может быть частью более общей категории «верующие». Уровень религиозности определяется верой в религиозные догматы, которые являются фундаментом религиозного сознания, а не приписывание себя к категории «православный», «католик» и т.д., что является не признаком религиозной, а культурной идентификации.

Верят в существование Бога 73%, не верят 3%, затруднились ответить 18%. Принципиально важный вопрос среди религиозных догматов – это вера в загробную жизнь. Среди студентов КузГТУ в загробную жизнь верят 56%, не верят 44%. При этом 49% опрошен-

ных ответили, что не считают себя религиозно образованными людьми и это им не нужно, и лишь 37% хотели бы расширить свое религиозное образование.

Еще один важный вопрос – степень мотивированности культового поведения. Не все культовые действия совершаемые субъектом имеют выраженную религиозную мотивацию. Посещать храм, участвовать в обрядах, отмечать религиозные праздники и т. п. могут как религиозные, так и нерелигиозные люди. И это не всегда свидетельствует о наличии религиозной веры. Часто данные действия совершаются под влиянием общественного мнения. В таких случаях связь религиозных действий с религиозным сознанием носит опосредованный характер.

На вопрос о посещении храма положительно ответили 55% опрошенных, но лишь 34% из них приступают к Таинствам. Большинство студентов образует свои поступки, опираясь на ценности материального мира: 32 % опрошенных видят главной ценность в материальном успехе и максимальной реализации своих талантов, 64% - в создании счастливой семьи и продолжении рода, и лишь 2% - в достижении духовного совершенства и вечного блаженства в загробной жизни.

На вопрос «Возможно ли нравственное поведение человека вне религиозной мотивации?» 80% респондентов ответили утвердительно, и лишь 20% считают, что без страха посмертного воздаяния нравственность в человеке может быть только "показной".

Еще один вопрос, заданный в исследовании имеет крайне важное значение: вопрос о значении мировоззрения.

Может ли считать себя образованным человек, не имеющий четко оформленного и аргументированного мировоззрения?

⁴ Там же

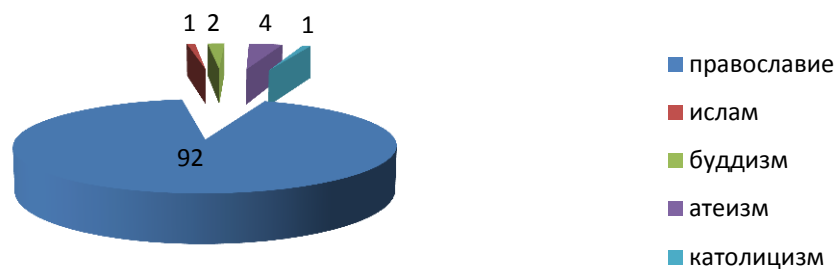


Рис. 1. Религиозная самоидентификация студентов

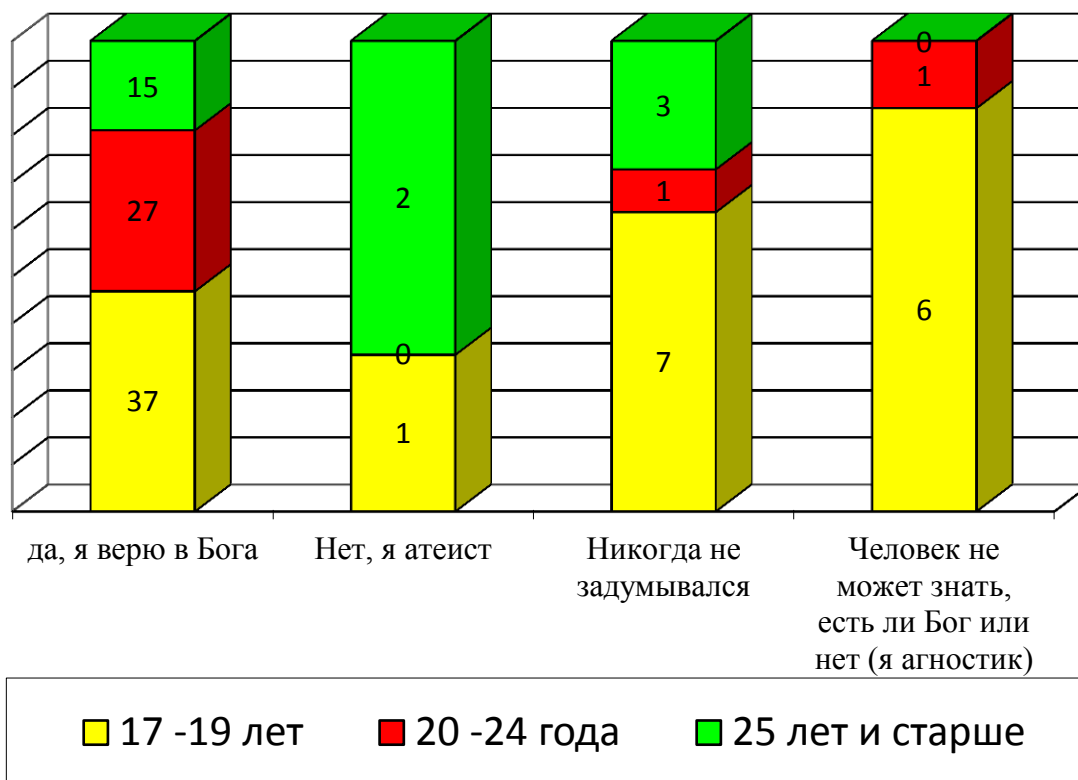


Рис. 2. Вера в существование Бога

Проблемой современного общества, в особенности молодежи, является отсутствие культуры мысли в религиозных и мировоззренческих вопросах. Порой люди, заявляющие, что Бога не существует, не могут дать вразумительного обоснования своей мировоззренческой позиции, или обосновывают свои взгляды через совершенно дилетантские тезисы, на которые уже давным-давно даны ответы. Нередко бывает, что люди именуящими себя православны-

ми, верят в вещи совершенно не совместимые с православием, например это могут быть разного рода приметы, различные черные кошки, перебегающие через дорогу, бабки с пустыми ведрами и т.д. Некоторые "православные" верят в эзотерическую концепцию переселения душ, которая была официально осуждена в вероучительных документах православной церкви, верующие люди не подозревают что подобного рода синкретическая "каша" в голове вовсе

не православие, а банальное язычество в православной "обёртке". Чтобы подобного рода логических нестыковок или необоснованности в вопросах мировоззрения не было, на мой взгляд, необходимо ввести религиоведческую дисциплину в различных учебных заведениях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что религиозность и образованность молодежи, в частности студентов филиала КузГТУ в г. Белово, в религиозной сфере находится на низком уровне, молодежь не интересуют мировоззренческие вопросы, многие молодые люди не имеют четко оформленного, логически не противоречивого и аргументированного для себя мировоззрения. И это объясняется тем, что миро-

воззрение молодежи эклектично, поверхностно, а в силу возраста – еще и неустойчиво, ее религиозность скорее потенциальная, конформистская: есть желание быть как все, называться верующими, соответствовать распространяемому в обществе СМИ стереотипу духовности, вести себя как верующие, отмечать церковные праздники, совершать обряды. Традиционная религиозность взята новым поколением лишь как форма, содержание превратилось в симулякр, эрзац веры. Отсутствие реальной церковной практики (воцерковленности) и низкий уровень конкретных религиозных знаний и превращает традиционную религиозность в формальную.

УДК 159.922

СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К СУБЪЕКТИВНОМУ ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ

Серый А. В., Неякина Ю. Ю., Вечканова Е. М.

КемГУ, КамГУ

Осмысление исследователями категории «отношение» имеет достаточно длительную историю. Предпосылки для его изучения встречаются у многих зарубежных и отечественных психологов и философов. Данный феномен, рассматривается в контексте практически всех сфер жизнеосуществления человека и правомерно выделяется исследователями как фундаментальная категория психологии. В. А. Ганзен, рассматривая отношение человека как центральную, системообразующую характеристику всего компонентного состава психического состояния, указывал, что она представляет уровень сознания и самосознания человека: «отношение как характеристика сознания – это отношение к окружающей действительности; как характеристика самосознания – это саморегуляция, самоконтроль, самооценка, т.е. установление равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения челове-

ка» [1, с. 64].

Несмотря на достаточную проработанность данной проблематики и широкий спектр областей исследования, феномен отношения, продолжает оставаться крайне актуальным в постнеклассический период развития психологии. Именно отношение, как объект психологического исследования, позволяет охарактеризовать человека как открытую, самоорганизующуюся систему, понять смысловые аспекты его переживаний вариативности социальной действительности эпохи постмодернизма, во многом определяющие психические состояния и обуславливающие разнообразие форм взаимодействия с ней.

В этой связи, вновь актуальным становится положение В. М. Мясичева, который, исследуя проблему человеческих отношений и психических состояний, определял отношения человека как особую категорию психического, «представляющую избирательность ре-

акций и переживаний человека, связанную с определенными предметами и фактами действительности» [6, с. 52]. Рассматривая данные понятия в тесной взаимосвязи, он убедительно показал, как психическое состояние изменяет отношение человека к действительности, как отношение регулирует состояние и как нарушение отношений влечет за собой изменение состояний. Эта связь демонстрирует «в единстве психического связь психических процессов, состояний и отношений как парциальных связей целостности личности с ее действительностью» [Там же, с. 58–59].

В контексте ценностно-смысловой парадигмы понимание феномена «отношение» представляется возможным, прежде всего, через изучение его смысловых детерминант, определяющих ценностную направленность личности. Смысл, выражающийся в отношении человека к себе, к другим, к миру, никогда не может быть безличным, он всегда связан с субъектом. Наличие субъекта смыслового отношения предполагает указание объекта – элемента или явления реальности, которому присваивается значение. Любой элемент объективной реальности получает свое смысловое содержание только благодаря тому, что ему сообщается (транслируется), присваивается смысл или раскрывается имманентный смысл вещи. Благодаря акту, сообщающему смысл, человек ставит воспринимаемую вещь в связь со своей субъективной реальностью. Реагируя на явления объективной реальности, извлекая из них смысл, человек организует всевозможные молекулярные стимулы, молярные поведенческие и психологические данные в гештальты – в конфигурации, или паттерны, встраивает их в знакомую объяснительную структуру.

Необходимо добавить, что этот процесс зависит от жизненного опыта субъекта, характеризующего его отношения к ситуации, а следовательно, является многоуровневым. На начальном уровне личностный смысл выполняет функцию

индивидуальной интерпретации объективного значения явления. Здесь предметы объективной реальности получают объективацию в сознании субъекта, смыслы выполняют номинативную функцию и порождают ценностные представления об объектах. Представления формируются на личностном уровне и являются продуктом непосредственных контактов человека с окружающим миром. Это еще слабо расчлененные образования, сочетающие в себе элементы образа, знания, отношения, оценки. На уровне повседневной жизни обыденные представления являются своеобразными единицами опыта, выполняющими номинативную функцию. Усваиваемые в ходе формирования личности ценностные представления служат для индивида своеобразным эталоном, с которым он постоянно сопоставляет свои собственные интересы и личные склонности, испытываемые потребности и актуальное поведение.

Смысл складывается в возможном и реальном отнесении ценностей к любым проявлениям субъекта. И. Г. Петров утверждает, что, в отличие от ценностной ориентации, «выражающей отношение людей к ценностям», смыслы есть обратные «отнесения», реализуемые субъектом, которые могут и не сознаваться. При этом, будучи включенными в материальные отношения, они «непосредственно не видимы и не осязаемы» и «надстоят» над материальными отнесениями и представляют собой «метаотношения» [8]. Сообщаемый объекту смысл, не зависит от качественной ценности самого объекта, т. е. именно акт сообщения смысла и придает вещи некую ценность. Таким образом, качество смыслового содержания объекта зависит от индивидуального опыта субъекта, его системы ценностей. В этой связи Е. А. Климов отмечает, что ценности не существуют вне отношения «субъект – объект», их не следует отождествлять с чем-то существующим независимо от субъекта. «Ценность –

это не признак объекта, а характеристика субъекта в его среде» [3, с. 133]. В данном случае речь идет об уровне ценностного отношения, где смыслы выполняют функцию включения объективных значений явлений в систему личностных ценностей и жизненных отношений индивида. Здесь происходит процесс актуализации смысла и приобретение им личностного статуса. Ощущение смысла дает начало ценностям, которые, в свою очередь, синергетически усиливают ощущение смысла. Данное отношение можно назвать ценностным, поскольку направленность этого отношения детерминирована субъективным стандартом или идеалом воспринимаемого объекта. Следовательно, всякое целенаправленное отношение можно назвать ценностным и соответственно смысловым.

Это смысловое отношение характеризуется взаимосвязью временных компонентов субъектной реальности: значение (смысл) прошлого опыта, осмысленность настоящего (реальности «здесь-и-теперь») и осмысленность будущего (значение цели). Следовательно, отношение человека к фактам и явлениям жизни имеет свое смысловое содержание в определенных временных локусах, которые и опосредуют субъективную смысловую реальность индивида в целом – ее границы, ценностные компоненты и собственно направленность личностного смысла (к ситуации, к себе, к другим, к жизни).

Процесс осмысления какого-либо явления или объекта действительности осуществляется посредством синхронизации различных временных локусов. Смыслы одного локуса перетекают в другие и генерализуются в смысл более высокого уровня. Данный процесс сопровождается определенным психическим состоянием, связанным с переживанием смыслов различных временных локусов. Данное состояние есть переживание актуальных в данный момент событий или ситуации, т. е. это актуализа-

ция в сознании смыслов прошлого, настоящего, будущего или их совокупности. Ранее мы определили этот процесс как актуальное смысловое состояние (АСС), как форму переживания совокупности актуализированных, генерализованных смыслов, размещенных во временной перспективе (опыт, реальность, цели), выражающего субъективное отношение индивида к элементам, фактам и явлениям действительности [9].

Большинство исследователей временной перспективы определяют ее как сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее или как существующую в настоящий момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и психологического прошлого. Существует множество точек зрения на сущность временной перспективы, но все они объединены включением в данное понятие таких модусов временного континуума, как прошлое, настоящее и будущее, в их личностном, психологическом плане.

Согласно работам М. Р. Гинзбурга, психологическое прошлое, настоящее и будущее несут различные функции и находятся между собой в сложном взаимодействии. Так, например, психологическое прошлое задает границы и характер саморазвития индивида в настоящем и придает уверенность или, наоборот, лишает ее в отношении к будущему; психологическое настоящее реализует итог прошлого развития и задает будущее по параметрам осмысленности, структурированности и активности; психологическое будущее мотивирует и придает ценность настоящему, а в отношении к психологическому прошлому — сопоставляется с ним, рассматривается как преемственность и развитие прошлого опыта или напротив — отвергается и отрицается [2].

Соответственно, «блокирование» какого-либо из данных модусов временного континуума неминуемо отразится на временной перспективе индивида, ее особенностях, а, следовательно, на си-

стеме отношений человека. При блокировке какого-либо модуса особенность временной перспективы личности может проявляться как восприятие действительности через призму или прошлого (своего опыта), или, напротив, будущего (своих представлений о будущем), или поведение человека становится ситуативно обусловленным и диктуется настоящим моментом. Данный фактор не может не сказаться на особенностях субъективного восприятия личностью своего прошлого, настоящего и будущего — легкость определения важных жизненных событий в прошлом и настоящем, эмоциональная окрашенность данных событий, наличие четких целей в будущем и эмоциональное отношение к ним — все эти факторы непосредственно связаны с наличием или отсутствием заблокированных модусов временного континуума.

С целью выявления смысловых характеристик временной перспективы личности, определяющей отношение человека к различным аспектам действительности, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 103 человека, мужчины и женщины в возрасте 30-40 лет, жители Петропавловска-Камчатского. Для решения поставленных задач использовались следующая батарея методик:

– методика СЖО (Д. А. Леонтьева), реконцептуализированная А. В. Серым и А. В. Юпитовым для диагностики типа актуального смыслового состояния [9];

– методика Ф. Зимбардо по временной перспективе (модификация А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной) [5];

– шкала временных установок Ж. Нюттена [7];

– элементы каузометрического опроса (А. Кроник, Р. Акмеров), модифицированные под задачи исследования [4];

– методика Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн, модифицированная под задачи исследования.

Теоретический анализ существующих теорий по проблеме временной перспективы позволил нам структурировать возможные ее характеристики по двум параметрам. Первый параметр — это эмоциональная насыщенность компонентов временного континуума, т. е. аффективное отношение личности к своему прошлому, настоящему и будущему. Ж. Нюттен в своих работах разграничивает временную перспективу, временную ориентацию и временную установку. Под последней автор понимает позитивную или негативную настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему [7, с. 370]. В рамках исследования мы посчитали возможным выделить эту характеристику как самостоятельный параметр временной перспективы, характеризующий систему отношений личности.

Следующий рассматриваемый нами параметр — это широта событийного диапазона, другими словами смысловая насыщенность какого-либо из элементов временного континуума жизненными событиями, определяющими ценностное отношение. Для одних людей характерно большее количество событий своей жизни относить к прошлому, для других — к настоящему, а для кого-то все события жизни локализованы в плоскости будущего. Выделенный параметр, на наш взгляд, позволяет судить о наличии своеобразной «блокировки» какого-либо из модусов временного континуума, о чем косвенно будет свидетельствовать минимальная локализация событий на том или ином отрезке жизненного пути.

В соответствии с логикой нашего исследования общая выборка респондентов была разделена на две группы. С данной целью была использована методика СЖО с применением модифицированной процедуры обработки первичных показателей для определения типа АСС.

В первую группу вошли люди, для которых характерен низкий показатель осмысленности всех модусов временно-

го континуума —прошлого, настоящего, будущего, т. е. их блокировка. Для респондентов данной группы характерно отсутствие целей в будущем, фатализм, неудовлетворенность прожитой частью жизни и жизнью в настоящем, невозможность справляться с жизненными обстоятельствами.

Вторую группу составили респонденты с высокими показателями осмысленности данных модусов, характеризующиеся наличием жизненных целей в будущем, восприятием процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, высоко оценивающие пройденный отрезок жизни в целом, уверенностью в своих силах, наличием субъективного чувства свободы и верой в свою способность контролировать собственную жизнь и ее события.

В результате исследования по методике Ф. Зимбардо (таблица 1) у респондентов первой группы было выявлено противоречивое отношение к собственному прошлому. Наряду с теплым, сентиментальным отношением к нему, видением в прошлом положительных и

радостных моментов существует также и пессимистическое, негативное отношение к прошлому. Это может быть связано с негативной реконструкцией неоднозначных и положительных событий. Межличностные отношения респонденты данной группы более склонны оценивать как ограниченные и неудовлетворительные. Кроме того, для людей с низким уровнем осмысленности всех элементов временного континуума характерно фаталистическое отношение к будущему и к жизни в целом, стремление избежать самостоятельной постановки цели на своем пути.

Для второй группы характерна большая устремленность в будущее, общая ориентация на него, им свойственны планирование, стремление к достижению поставленных целей. С возникающим ощущением давления времени остается готовность отложить возможность получить удовольствие в настоящем ради какого-либо результата в будущем. Кроме того, сохраняется положительное отношение к своему прошлому: оценка пройденного пути достаточно высокая.

Таблица 1

Показатели по шкалам методики временной перспективы (Ф. Зимбардо) исследуемых групп

Шкала	1 группа	2 группа	t-эмп.	P ≤
Негативное прошлое	3,22	2,53	5,27	0,01
Будущее	3,39	3,85	3,30	0,01
Фаталистическое настоящее	3,26	2,49	4,75	0,01

Для обеих выборок характерно «погружение» в настоящее, вовлеченность в него, стремление получить максимум удовольствия от настоящего момента жизни. Но если у людей с высоким уровнем осмысленности прошлого, настоящего и будущего, присутствуют также более ярко выраженная ориентация на будущее, то для людей с низкими показателями осмысленности ориентация на будущее выражена значительно слабее. Данный факт не позволяет нам

утверждать, что для респондентов первой группы характерно полное отсутствие целей в будущем или у них совсем негативное отношение к прошлому, однако можно сделать вывод о том, что для них характерно противоречивое отношение к прошлому; относительно равно представленные и менее осмысленные ориентации, как на настоящее, так и на будущее. У людей с высоким уровнем осмысленности прошлого, настоящего и будущего ярко выражены

ориентации на позитивное прошлое и будущее, а также на получение удовольствия в настоящем.

Методика временных установок Ж. Нюттена позволила проанализировать общую аффективную оценку отношения респондентов к прошлому, настоящему и будущему. Оценки прошлого статистически значимо различаются в группах по следующим шкалам методики временных установок: «угрожающее /привлекательное», «завершенное (успешное) /разочаровывающее (неудачное)», «скучное / интересное», «светлое / темное», «стремительное /медленное», «тяжелое / легкое», «краткое / долгое», «определяемое извне / мое личное».

При оценке настоящего статистически значимые различия получились по всем 19-ти шкалам методики, что говорит об отрицательном отношении к своему настоящему у респондентов группы с низкими показателями осмысленности элементов временного континуума. Для них типично воспринимать свое настоящее как более трудное, скучное, в большей степени определяемое кем-то или кем-то извне, нежели для людей с высокой степенью осмысленности компонентов временного континуума.

Схожая картина наблюдается и при сравнении оценок будущего. Несмотря на то, что в обеих выборках наблюдается более позитивное отношение к своему будущему, чем настоящему и прошлому. Сравнительный анализ показал, что для второй группы будущее представляется более теплым, привлекательным, интересным и важным, несет в себе больше активных действий и изменений.

Данные характеристики отношения к модусам временного континуума можно объяснить особенностями АСС респондентов. Так как у людей с высокими показателями осмысленности прошлого, настоящего и будущего актуальные смыслы локализируются во всех временных локусах субъективной реальности,

то и прошлое, и настоящее и будущее оцениваются как позитивные, потому что несут в себе реализованные смыслы, интернализированные личностью. У респондентов же с низким показателем осмысленности прошлого, настоящего и будущего происходит своеобразная блокировка данных элементов временного континуума; неосмысленность не позволяет реально и адекватно оценить свое прошлое и настоящее; кроме того, присутствие временной ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее обуславливает более отрицательное отношение к данным элементам временного континуума, а значит и влияет на то, как человек относится к событиям своей жизни. Так, например, к одному и тому же событию респонденты первой группы относятся как к более негативному из-за более низкого уровня его осмысленности, в то время, как для респондентов второй группы данное событие может рассматриваться не только как отрицательное, но и как несущее более важную смысловую нагрузку — событие наполняется смыслом, отчего меняется его общая аффективная окраска, а, соответственно, и отношение к нему.

Сравнительный анализ результатов исследования по методике Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн позволил выявить смысловые особенности отношения респондентов к элементам временного континуума в определенных жизненных сферах, являющихся ценностными ориентирами отношения (таблица 2).

В оценке прошлого по предложенным сферам выявлено статистически значимое различие только по шкале «работа / учеба»: у респондентов второй группы оценка данной сферы в прошлом выше. Здесь отмечается некоторое противоречие с описанными результатами по методике «Шкалы временных установок» Ж. Нюттена. Респонденты первой группы свое прошлое в целом оценивали менее позитивно, чем респонденты первой группы, но при оцен-

ке отдельных сфер прошлого явных различий выявлено не было. Данный факт указывает на амбивалентный характер отношения к своему прошлому у респондентов с низкими показателями осмысленности прошлого, настоящего и

будущего: с одной стороны — достаточно высокий уровень удовлетворенности по всем сферам жизни, с другой — сравнительно негативная характеристика прошлого.

Таблица 2

Показатели по шкалам методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн
в исследуемых группах

Сферы	1 группа	2 группа	t-эмп.	P ≤
Оценка настоящего				
Здоровье	59,24	70,02	1,70	0,05
Счастье	64,10	82,79	3,30	0,01
Работа/учеба	65,05	80,14	2,77	0,01
Семья	64,00	85,10	2,87	0,01
Внутренний мир	67,33	86,98	4,18	0,01
Общение/досуг	65,10	81,71	2,35	0,01
Оценка будущего				
Здоровье	63,19	73,95	-	н/з
Счастье	78,48	92,19	3,06	0,01
Работа/учеба	72,71	90,40	3,50	0,01
Семья	85,76	93,19	2,01	0,05
Внутренний мир	84,19	93,67	2,73	0,01
Общение/досуг	83,76	89,74	1,69	0,05

Таким образом, несмотря на достаточно высокую удовлетворенность своим настоящим по всем указанным сферам жизни, у респондентов первой группы показатели значимо ниже, чем у представителей второй группы. Люди с низкой осмысленностью жизни склонны значительно ниже оценивать такие сферы своей жизни в настоящем, как «здоровье», «счастье», «работа / учеба», «семья», «внутренний мир», «общение / досуг»; для них характерно более негативное отношение, как к своему настоящему, так и к будущему. Таким образом, у респондентов данной группы снижен уровень притязаний на удовлетворенность в будущем. Они ожидают, что в будущем «все будет хорошо, лучше», но в то же время ограничивают себя в своих надеждах. По нашему мнению этот факт связан с отсутствием осознанной простроенности будущего, его четкого образа.

Данные, полученные с помощью мо-

дификации метода каузометрии, во многом подтвердили приведенные ранее результаты об эмоциональной окрашенности элементов временного континуума и их событийной наполненности. В рамках данной методики респондентам предлагалось определить, к какой сфере (согласно предложенному перечню) они относят указанные ими жизненные события. Анализ полученных результатов свидетельствует о широте событийного диапазона прошлого, настоящего и будущего.

Сравнительный анализ количества представленных жизненных сфер двух групп (таблица 3) показал, что в прошлом и будущем респонденты первой группы значительно чаще указывают события, относящиеся к семейной сфере. Для них характерно большее количество событий связывать с семьей, так как эта сфера является одной из ведущих жизненных сфер (наряду со сферой «работа / учеба»). Многие события

(например, «переезд на Камчатку», «переезд в город», «поступление в институт», «поездка на море»), которые потенциально могли бы быть отнесены и к другим сферам, респонденты отмечали как относящиеся к сфере семейной жизни. Полагаем, что это связано с низким уровнем осмысленности жизни в целом: события, которые становятся важными для человека, касаются в большей части наиболее значимых сфер жизни, т.е. то, что лежит на поверхности и не требует глубокой осмысленности.

Если сравнить уровни представленности всех сфер между выборками, то можно отметить, что респонденты второй группы указывали больше (но не значимо) событий, относящихся к таким

сферам, как природа, общество, внутренний мир, здоровье, т. е. более разнообразно представляли события. Они чаще отмечали в настоящем и будущем события, относящиеся к сфере «внутренний мир». Следует отметить, что АСС по типу ВВВ характеризуется ориентацией на ценности самоактуализации, это объясняет связь важных событий настоящего и будущего с изменениями во внутреннем мире — для респондентов становятся важными не только семья, работа или досуг, но и их внутренний мир, самореализация, саморазвитие, поэтому события часто связываются с теми изменениями, которые возникают в самой личности респондента.

Таблица 3

Сферы ценностного отношения выделенных респондентами событий

Сферы	1 группа	2 группа	t-эмп.	P ≤
Прошлое				
Природа	0,0	1,9	2,96	0,01
Семья	40,1	31,3	2,19	0,05
Настоящее				
Внутренний мир	11,9	22,2	2,00	0,05
Будущее				
Внутренний мир	6,8	18,1	2,82	0,01
Семья	48,9	31,3	2,91	0,01

Использование метода каузометрии также предполагало, что респонденты дают на каждое указанное ими событие ассоциации, что позволяет составить своеобразный «ассоциативный образ» того или иного элемента временного континуума. У людей с высокими показателями осмысленности прошлого, настоящего и будущего образ прошлого значительно чаще ассоциируется с атрибутикой, т. е. с фактами, вещами, которые непосредственно связаны с событием, образ прошлого несет в себе конкретику, связанность событий с предметным наполнением. Также для образа прошлого данной группы характерно в большей степени описание через метафорические ассоциации с негативной

эмоциональной окрашенностью («безысходность», «крах», «потеря», «пустота»), одновременно с тем, что число ассоциаций, связанных с негативными эмоциями, значительно ниже, чем у группы с низкими показателями осмысленности элементов временного континуума. Полученные результаты выявляют особенность восприятия негативных жизненных моментов людьми с разными типами АСС. Так, для респондентов первой группы более характерно отрицательные события своей жизни связывать с негативными эмоциями и переживаниями, в то время как для людей с высокой осмысленностью прошлого, настоящего и будущего (вторая группа) типично отрицательные со-

бытия жизни воспринимать как нечто метафорическое, двусмысленное, неоднозначное. С одной стороны, метафора формально несет в себе негативную нагрузку, с другой стороны — позволяет респонденту «отгородиться» от переживания или расширить диапазон эмоций, вызываемых событием (нередко приведенные метафоры являлись более «полными» и «нагруженными» переживаниями, включали в себя более одной эмоции).

Образ прошлого у респондентов второй группы является более динамичным, ассоциируется с активными действиями и изменениями, с достижениями целей («изменение», «работа», «труд», «достижение», «зрелость», «перспектива», «победа», «реализация» и др.), что отражается на общем уровне удовлетворенности. Образ прошлого у респондентов первой группы в большей степени характеризуется метафорическими ассоциациями с позитивным наполнением. О составном образе положительных событий можно сказать, что их в большей степени характеризуют сложные и неоднозначные события жизни, чем отрицательные. Полагаем, что респонденты данной выборки, отмечая ассоциации событий, смогли создать (в том числе у себя самих) «иллюзию позитивного прошлого». Возможно, респонденты не осознают противоречивость своих ответов на разные вопросы: при написании ассоциаций сработал механизм, который направлен на защиту личности от травмирующих ее знаний, смыслов и т. д.

Образ настоящего для респондентов второй группы несет в себе сравнительно более позитивную оценку через метафоры, кроме того, значительно чаще появляются трансцендентальные ассоциации («свобода», «истина», «мудрость», «жизнь» и др.) — происходит более глубокое осмысление событий настоящего, восприятие их через экзистенциальные категории. Кроме того, у респондентов этой группы события

настоящего ассоциируются в большей степени с достижением цели и стабильностью.

Образ настоящего представителями первой группы чаще оценивается более негативно, что подтверждает полученные нами данные с помощью других методик. Настоящее для них ассоциируется с активностью, кроме того с деятельностью, которую необходимо выполнить («необходимость», «обязанность» и др.), т. е. события настоящего в большей степени воспринимаются как необходимые и неизбежные (отчасти прослеживается фаталистическая ориентация на настоящее). При сравнении показателей оценки будущего статистически значимые различия были получены только по категории «ответственность». Для респондентов данной группы в большей степени типично характеризовать события своего будущего как «необходимость», «неизбежность», «обязанность» (прослеживается фаталистическое отношение к жизни). Данные результаты позволяют предположить, что в своем будущем люди с низкими показателями осмысленности всех элементов временного континуума склонны видеть именно те события, которые логичны и уместны в жизни каждого человека (например, событие «внуки» ассоциируется с «неизбежностью»), а также важными становятся события, которые несут в себе необходимость деятельности, но нежелание выполнять эту деятельность (например, событие «найти работу» рассматривается как «необходимость» и др.).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить смысловые характеристики отношения к элементам временного континуума по таким параметрам, как эмоциональная насыщенность, широта событийного диапазона, осмысленность и ценностная направленность. В качестве выводов приводим описание особенностей отношения к субъективному прошлому, настоящему и будущему, характерных для полярных типов

актуального смыслового состояния.

1. Отношение к прошлому у респондентов с низкими показателями осмысленности временного континуума характеризуется противоречивостью и амбивалентностью. Образ прошлого в большей степени связан с событиями в семейной сфере, чаще ассоциируется с близкими людьми и семьей. Отношение к настоящему характеризуется «погруженностью» в него и стремлением получить максимум удовольствия от настоящего момента жизни, также образ настоящего связывается с активностью и отдыхом, в этом проявляется гедонистическая ориентация на настоящее. Аффективную установку на настоящее можно описать как более негативную при сравнении с отношением к настоящему респондентов с высокими показателями осмысленности элементов временного континуума. Наблюдается своеобразная «недооценка» настоящего, восприятие его как более сложного и трудного, определяемого внешними условиями, в чем выражается определенная фаталистичность. Будущее для респондентов данной группы представляется более привлекательным, чем прошлое и настоящее, включает в свой образ активные действия; уровень притязаний на удовлетворенность в будущем снижен.

2. Для респондентов с высоким уровнем осмысленности прошлого, настоящего и будущего характерны достаточно высокий уровень ориентации на будущее, планирование, стремление к достижению поставленных целей. У респондентов проявляется ярко выражен-

ная ориентация на позитивное прошлое, одновременно присутствует еще более положительная оценка своего настоящего и будущего в сравнении с прошлым, что говорит об общей высокой оценке всех компонентов временного континуума. В образе прошлого в большей степени представлены события, относящиеся к сфере работы или учебы, что ассоциируется с активностью и достижениями целей. Отмечается высокая степень удовлетворенности своим настоящим, которое респонденты наполняют событиями с позитивной аффективной окраской, наблюдается более глубокое осмысление событий настоящего, восприятие их через экзистенциальные категории, также ассоциация их с достижениями и активностью. Образ будущего включает в себя активные действия и изменения, характеризуется положительной аффективной установкой. Респондентам данной группы прошлое как компонент жизненного пути видится менее значимым, чем настоящее и будущее, кроме того нередко представляется «оторванным», отделенным от настоящего.

Выявлена одинаковая наполненность и широта событийного диапазона будущего и настоящего. Испытуемые данной выборки склонны видеть равнозначными будущее и настоящее, наполнять их событиями, относящимися к одним и тем же сферам. В частности большое количество событий, представленных в образах настоящего и прошлого, относятся к внутреннему миру, что объясняется ориентацией личности на ценности самоактуализации.

Список литературы:

1. Ганзен В. А. Описание психических состояний человека / В. А. Ганзен // Психические состояния / Сост. И общая редакция Л. В. Куликова. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – С. 60-73.
2. Гинзбург М. Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
3. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведца / Е. А. Климов // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 4. С. 130–136.

4. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М.: Смысл, 2003. — 284 с.

5. Митина О. В. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTP1): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 2008. — № 4. — С. 67–90.

6. Мясищев В. Н. Психические состояния и отношения человека / В. Н. Мясищев // Психические состояния / Сост. И общая редакция Л.В. Куликова. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — С. 52-59.

7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.

8. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и металогики смысла) / И. Г. Петров // Мир психологии. 2001. № 2. С. 26–35.

9. Серый, А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика/А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. -Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. -272 с.

УДК 159.9

ОППОЗИЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТИПИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ **Старовойтенко Е. Б., Исаева А. Н.**

Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики

В данной работе мы развиваем концепцию жизненных отношений личности, разработанную в русле научной школы С.Л. Рубинштейна и представленную в трудах Е.Б. Старовойтенко [6, 8, 9, 10, 11, 12, 13]. Мы следуем концептуальным установкам, состоящим в определении отношений как самой «ткани» жизни личности; во взгляде на отношения как на активность и напряжение сознания; в понимании «Я» как необходимого источника отношений; в установлении связи отношений с жизненными значимостями личности; в поиске корней отношений в неосознаваемом самодвижении жизни, а их телеологии - в духовной области бытия. В качестве объектов отношений рассматриваются телесные, природные, социальные, культурные, внутриличностные, феноменологические, трансцендентальные явления.

В психической структуре отношений выделяются процессы вчувствования, наблюдения, созерцания, запечатления, вспоминания, вживания, дистанцирования, понимания, осмысления, интенции к действию. В плане ценностно-

смысловой направленности различаются социальное, интеллектуальное, этическое, эстетическое, профессиональное, рефлексивное, религиозное отношения. На высоком уровне развития в отношениях обнаруживаются следующие аспекты: духовный (на какие идеалы, высшие ценности направлено отношение?); психический (какими психическими процессами и состояниями оно реализуется?); сознательный (с какой активностью «Я» оно осуществляется?); деятельный (что производит оно в мире?); результативный (что оно изменяет в мире?); межличностный (что оно значит для других людей?); рефлексивный (что узнает о себе личность, находясь в отношении?). Отношения переходят, сменяют, сливаются, продолжают друг друга, образуя поступательный процесс жизни личности и обеспечивая его непрерывное субъектное опосредование. Жизнь личности, протекающая в отношениях, ориентирована на индивидуальное воссоздание бытийных человеческих ценностей: истины, красоты, добра, любви, творчества, самопознания. Всегда в любом отношении прямо

или косвенно присутствует другой человек как источник, участник, идеал, конечный адресат активности «личности относящейся». В динамике жизненных отношений могут возникать проблемные моменты, когда наличная ситуация выявляет разные свойства и состояния «Я», требует одновременной реализации многих отношений, когда личность деятельно вовлекается в жизнь во всей полноте своих способностей, обнаруживает ее противоречия и новые возможности, открывает внутренние источники ее обновления и овладевает новыми способами жизни. Здесь, благодаря отношениям, личность преодолевает сложившиеся жизненные границы, разрешает жизненные коллизии, преобразует жизненную ситуацию, исполняясь в качестве «автора» своей жизни.

Жизненные отношения исследуются различными теоретическими и эмпирическими методами (герменевтическим, рефлексивным, феноменологическим, идеографическим, проективным, методами опроса, интервью и т. д.), в результате применения которых достигается построение универсальных, типологических или индивидуальных моделей отношений, применимых как в адрес различных категорий личностей, так и в адрес индивидуальной личности. Мы представляем один из вариантов типизации жизненных отношений индивидуальной личности, предполагающий, в частности, использование данных рефлексии, содержащихся в текстах исповедей и авторских жизнеописаний. Рассматриваемая модель типизации построена по принципу оппозиций [1, 2, 3, 4], сущность которого заключается в определении, исследовании и моделировании оппозиций как кардинально различных, противоположных и необходимо связанных элементов целого в его изменениях и становлении. Этим «целым» могут выступать объекты и процессы физического мира, индивидуальная жизнь, личность, предметы познания и самопознания. Оппозиции

объединены двумя признаками – единства и противоположности. Например, оппозиции рефлексии личности «значимое для меня» – «незначимое для меня» едины в признаке «оценка» и противоположны в признаке «обладание ценностью». В качестве познавательного «принципа» связи между оппозициями были осмыслены в глубинной психологии К. Юнга и теории жизненных отношений личности Е.Б. Старовойтенко. В теории К. Юнга взаимодействие оппозиций структуры личности получает название «энантиодромии» («противоположный бег») [17], становится основополагающим принципом динамики индивидуальной души [17] и имеет свой культурный эквивалент в символе Абрахаса [16]. В теории жизненных отношений Е.Б. Старовойтенко оппозиции выступают объективным условием и динамическим контекстом реализации жизненных отношений личности, а способность личности вставать в отношение к ним – определяющим условием индивидуальной жизни [13].

Типологический подход к жизненным отношениям личности в парадигме «оппозиций» может осуществляться в такой последовательности.

1. Определяются дуальные формы побуждений личности, задающих силу ее стремления «жить!», активно «относиться». Здесь может быть привлечена классификация экзистенциальных стремлений Э. Фромма [14]. Различаются: стремление приобщиться к бытию других, к единению с ними, к обретению корней в противовес стремлению к изоляции и нарциссизму; стремление к знанию как системе рациональной ориентации против стремления к иррациональному способу бытия; стремление к любви – эросу, любви – дружбе, любви – братству в противоположность деструктивным отношениям к другим людям; стремление к созидательности, творению жизни в противовес стремлению к разрушению; стремление найти объекты переживания прекрасного, ис-

пытать трансцендентные состояния против стремления к идолопоклонству; стремление найти и бескорыстно любить гармоничный порядок вещей в противовес стремлению к обладанию и присвоению; стремление к самоутверждению и влиянию в противовес стремлению к подчинению; стремление к аутентичности и индивидуальности в противоположность стремлению к обезличиванию и конформизму; стремление к самореализации в противовес стремлению к защите.

2. Различаются «ставшие отношения», которые образуют сущностное «ядро» личности и одновременно формируют процессуальную канву ее жизни. Акцентируется переход стремлений как глубинных истоков отношений в их Я - интегрированные, осознанные, дифференцированные, дихотомические формы. Личностные типы прогнозируются как закономерно включающие и связывающие отношения, находящиеся на разных уровнях осознанности, развития и имеющие разные, в том числе оппозиционные, формы.

В качестве типологических отношений могут выступать: социальное отношение в формах принятия других людей, диалогизма во взаимодействии с ними, богатой идентичности, сотрудничества или избегания других, отвержения «коллективного», отчуждения в социуме; интеллектуальное отношение в формах рациональности, логической организации знания, креативности, рефлексивности или иррациональности, ассоциативности, тяготения к символам; этическое отношение в формах жизни в любви, исповедания добра, согласия со своей совестью или эгоцентризма, себялюбия, нравственного конфликта с собой, отчуждения от любви; эстетическое отношение в формах высокой личной ценности воображения, фантазии, образотворчества, игры, красоты природного и рукотворного мира или нечувствительности к прекрасному, равнодушия к красоте, экстатического по-

клонения объектам; профессиональное отношение в формах личной ценности труда, высокой компетентности, профессионализма или обесценивания труда, профессионального пути, карьеры и компетентности; рефлексивное отношение в формах самоосмысления, самопознания, создания текста своей жизни и проекта саморазвития или доминирующей спонтанности жизни, отчуждения личности от своего Я, внешней направленности и зависимости личности; религиозное отношение в формах веры, служения, понимания Учения, следования его заповедям, личного искания Бога или неверия, отрицания божественного начала, утверждения фанатизма и культа.

3. Различаются основные компоненты психологической архитектоники отношений, в целом отвечающие дихотомической структуре психических функций, предложенной К.Г. Юнгом [17]. В каждом отношении выделяются: бинарные мотивационные составляющие, эмоциональные и мыслительные составляющие, сенсорно-образные и интуитивные составляющие, рефлексивные и действенно-экспрессивные составляющие. В процессах типизации раскрываются доминанты архитектоники каждого отношения и их системы в целом.

4. Применяется система параметров, определяющих качества отношений и их элементов. Качественной дифференциации отношений и компонентов их структуры может служить одновременное применение следующих парных критериев: зрелость - регресс; позитивность - негативность; активность - пассивность; конструктивность - деструктивность; устойчивость - изменчивость; реалистичность - нереалистичность; жизненная эффективность - неэффективность; обновление - стагнация; многомерность - одномерность; сложность - простота.

5. При типизации отношений нужно учитывать взаимодействия «первично-

го» и «вторичного» типов [17]. За поверхностью сознательно реализуемых личностью типологических отношений могут обнаруживаться ее отношения, обладающие оппозиционными характеристиками и противоположным ценностным наполнением. Вторичный тип, или «тень» личности – писал К.Г. Юнг «представляет собой проблему, бросающую вызов личностному эго, ибо ни один человек не в состоянии осознать свою тень, не приложив серьезных усилий. Ее осознание предполагает признание реального присутствия скрытых аспектов личности. Акт подобного признания – существеннейшее условие самопознания любого рода; как правило, для совершения его нужно преодолеть немалое сопротивление» [15].

Феномены вторичного типа спонтанно выражаются как антагонисты отдельно взятого типологического отношения (например, проявления безвкусицы у эстета), или всей системы доминирующих отношений (инфантильная узость кризисного поведения у разносторонней личности), или некоторых психологических составляющих первичных отношений (взрывная аффективность логика), или определенных качеств отношений – доминант (деструктивность творческой личности).

6. Применительно к типологическим моделям отношений важно учесть «закон» динамики типов, предполагающий возникновение конфликтов между различными доминирующими отношениями, между ведущими и подчиненными отношениями, между сознательным и бессознательным планами отношений, между их направленностями на внешние или внутренние объекты, между дуальными компонентами архитектоники отношений и между бинарными качествами отношений. Формы разрешения коллизий отношений, также имеющие бинарный характер, можно типизировать как происходящие при ведущем влиянии объективных обстоятельств или под влиянием усилий самой лично-

сти; под влиянием личностной рефлексии, преобразующей «Я» или под влиянием бессознательного мира личности; под влиянием установки на активные действия или под влиянием установки на «недеяние».

7. Типизация отношений личности нацелена на определение системы ее типологических отношений или ее «типа». Он может быть рассмотрен как интеграл индивидуальной жизни, соединяющий ее сознательные и внесознательные, рациональные и иррациональные, внешне и внутренне направленные, коллективные и индивидуальные, конструктивные и деструктивные тенденции.

Взгляд на тип личности как взаимосвязь многих отношений в их оппозиционных жизненных формах хорошо согласуется с юнгианской идеей «самости». Как известно, она раскрывает личность в значении архетипа целостности и в значении достигнутого в индивидуации синтеза противоположных способностей жизни. Зрелая «самость» указывает на личность с точки зрения бинарности ее потенциала, который целно осуществляется в координатах уникальности-универсальности и одновременности-вечности. «Будучи апофеозом индивидуальности, самость имеет атрибуты единственности и одновременности. Но поскольку психологическая самость представляет собой трансцендентальное понятие, охватывающее совокупное содержимое и сознания, и бессознательного, оно поддается описанию только в терминах антиномий» [5].

Как отмечалось, типизация жизненных отношений личности может осуществляться на основе рефлексивных текстов. В самоотчетах исследуемой личности должны содержаться метки или прямые указания на дуальные формы побуждений, оппозиции доминантных жизненных отношений, противоположности в архитектонике отношений, бинарные качества отношений, первичный и вторичный тип отношений лич-

ности, противоречия, конфликты и способы их разрешения. Полноценная типизация жизненных отношений личности раскрывает уникальные индивидуально-психологические характеристики отношений. Рефлексивными материалами для типизации отношений могут быть тексты самопознания личности, вошедшие в «золотой фонд» культуры. Проиллюстрируем, как «работает» предложенная модель типизации на примере реконструкции типологических отношений К.Г. Юнга посредством герменевтики его текста «Воспоминания, сновидения, размышления» [16]. Реконструкции оппозиций, коллизий и конфликтов автора исповедального текста выполнены методом сгущения паттернов оппозиций [8] и представлены языком оригинального текста.

1. Оппозиции дуальных форм побуждений. Основные дуальные формы побуждений автора исповеди составляют: стремление к рациональному знанию, истине и мотивы поиска интеллектуальных потенциалов на иррациональной стороне жизни; тоску по социальной жизни и намного превосходящее ее стремление к уединению; стремление к познанию Абсолюта, трансцендентным переживаниям и нетерпимость к каноничности веры, слепому идолопоклонству; поиск аутентичных способов жизни и отказ от конформизма. Вербальными метками побуждений личности становятся следующие слова: «я хотел», «я предпочитал», «я тянулся», «меня привлекали», «меня волновало», «мне не доставало», «мне не хватало», «мне нужно», «я решился», «мой интерес», и т. д. Дуальные формы побуждений и их противоречия в тексте К. Юнга можно представить следующим образом:

- Я хотел поделиться с отцом моими религиозными сомнениями. \leftrightarrow Отец мог отвечать мне лишь то, что велел ему долг. [16; с. 72]

- Больше всего на свете я хотел поговорить с кем-нибудь. \leftrightarrow Я был совершенно одинок с моими исканиями.

[16; с. 85]

- В науке мне не доставало смысла. \leftrightarrow В религии мне не хватало фактов. [16; с. 96]

- Сверхъестественные явления вызывали у меня жгучий интерес и настаивали на других. \leftrightarrow Я больше не хотел быть изгоем и пользоваться репутацией чудака. [16; с. 131]

- Я хотел добраться до смысла своих фантазий. \leftrightarrow Я не знал, на каком языке говорило мое бессознательное. [16; с. 219-220].

2. Оппозиции «ставших отношений». Личностными доминантами жизни К.Г. Юнга являются рефлексивное, религиозное, интеллектуальное и социальное отношения. В контексте этих отношений разворачиваются основные противоречия жизненных оппозиций автора исповеди. Напряженность оппозиций в отношениях указывает на основные жизненные потенциалы и проблемы личности. Конкретные устойчивые содержания оппозиций отношений определяют как индивидуальные, так и типологические свойства личности.

Основные оппозиции и противоречия рефлексивного отношения представлены в исповедальном тексте следующими высказываниями:

- Я знаю, что во многих отношениях я не похож на других. \leftrightarrow Но я действительно не знаю, на что я похож [16; с. 17].

- Во мне находился школьник, который не успевает по математике и далеко не уверен в себе. \leftrightarrow Я обнаружил в себе «другое я», которое имело чувство собственного достоинства и определенные обязанности, это был человек уважаемый и почтенный. [16; с. 51]

- Образы сновидений приводили меня в смятение. Кто говорит со мною? Кто настолько бесстыден? \leftrightarrow Я знал, что должен найти ответ в глубинах своего сознания. [16; с. 67]

Рефлексивное отношение в тексте К. Юнга является наиболее выраженной

доминантой. Проступают оппозиции рефлексивного отношения с другими – социальным, интеллектуальным и религиозным отношениями. Приведем примеры данных оппозиций.

Оппозиции рефлексивного и социального отношений:

- Я принимал участие в выходках школьных друзей и даже сам изобретал их. \leftrightarrow Друзья отрывали меня от самого себя и принуждали меня быть не таким, каким я был в действительности. [16; с. 35]

Оппозиции рефлексивного и интеллектуального отношений:

- Я погружался в таинственный мир, которому принадлежали деревья, вода, камни и отцовская библиотека. \leftrightarrow У меня было неясное чувство, что я ухожу от себя. [16; с. 48]

Оппозиции рефлексивного и религиозного отношений:

- Ко мне пришло неясное понимание, что Бог способен быть чем-то ужасным. \leftrightarrow Этот опыт заставил меня еще больше ощутить чувство собственной неполноценности. [16; с. 59]

Другими жизненными доминантами К. Юнга являются религиозное и интеллектуальное отношения. Они выявляются в противоречиях с социальным отношением.

Оппозиции религиозного и социального отношений:

- Религиозное мировоззрение составляло мою единственную осмысленную связь с мирозданием. \leftrightarrow Я больше не мог разделять со всеми общую веру, и свою «тайну» разделить не мог ни с кем. [16; с. 76]

Оппозиции интеллектуального и социального отношений:

- Я давал понять, что знаю нечто о Канте и Шопенгауэре. \leftrightarrow Я вновь оказался в изоляции и пытался понять, в чем причина косых взглядов моих одноклассников [16; с. 94]

3. Оппозиции психологической архитектоники отношений. Во встречах К. Юнга с неосвоенными объектами, за-

ключающими в себе возможности личности «относиться» или объектами «не-отношения», доминантой становится интуитивный компонент, а сенсорно-образное восприятие дефицитно:

- Учитель делал вид, что алгебра – вполне обычная вещь, и ее нужно принимать как нечто самой собой разумеющееся. \leftrightarrow Я не понимал даже, что такое числа, они не были ничем, что можно вообразить. [16; с. 45]

Но в случае, если сенсорно-образное восприятие становится источником сильного впечатления, то изначальный образ ложится в основу сложной, устойчивой и продолжительной интуитивно-фантазийной «деятельности» в составе интеллектуального отношения к жизни:

- Я шел в школу вдоль реки и внезапно увидел приближающийся с севера корабль с развевающимся по ветру парусом нижней мачты. \leftrightarrow Мое воображение расправило крылья! Я воздвиг целый замок и два года посвятил ему, выписывая научный журнал и изучая все фортификационные планы Вобана [16; с. 107].

В архитектонике интеллектуального отношения автора исповеди мыслительный компонент является доминантой; эмоциональная составляющая сдержанна и компенсаторна. Выраженные аффективные реакции личности появляются в случаях ограничения ее познавательных возможностей внешними условиями мыслительной деятельности, размытости предметов проблематизации, неразрешимости для личности ее познавательных проблем:

- Я читал много и беспорядочно. \leftrightarrow Я не находил ответов на свои вопросы и все больше погружался в депрессию. [16; с. 85]

- Я понял, что, не смотря на всю свою ученость, городской мир достаточно ограничен. \leftrightarrow И я стал агрессивен, ко мне вернулись мои депрессии и чувство неполноценности. [16; с. 131]

В религиозном отношении К. Юнга

проступают чувственные и интуитивные доминанты, составляющие оппозицию индивидуальному мышлению в познании «Бога», «Веры», «Божьего мира» и определяют истинность результатов мысли:

- Для философов Бог – это своего рода гипотеза, которую можно обсуждать. \leftrightarrow Бог для меня был одним из самых существенных и непосредственных опытов. [16; с. 84]

В социальном отношении К. Юнга эмоциональная составляющая слабо освоена, инфантильна, проявляется в качестве вторичного процесса, замещает мышление или встает в оппозицию к нему:

- Хозяин лодки отругал меня за неосторожное управление. Я сделал то, чего он просил меня не делать, а значит, я заслужил свой выговор. \leftrightarrow Меня охватила ярость: как этот толстый, невежественный и грубый человек посмел оскорблять меня? [16; с. 51]

Рефлексивность значительно преобладает над экспрессивностью во всех жизненных отношениях К. Юнга:

- Я думал, что мое «другое я» живет в «Божьем мире», где ничто не отделяло человека от Бога. \leftrightarrow Я очень глубоко чувствовал это, но тогда не смог бы выразить это отчетливо. [16; с. 65]

4. Оппозиционные качества отношений. Если интеллектуальное и религиозное отношения автора исповеди можно оценить как зрелые, сложные, многомерные, конструктивные и состоявшиеся, то социальное отношение является проблемным. В свою очередь, рефлексивное отношение, будучи главной доминантой индивидуальной жизни, развивается неравномерно, стихийно, конфликтно, становится источником непрерывной проблематизации «Я».

Социальное отношение К. Юнга до начала периода студенчества осуществляет индивидуальные переходы от позитивности к негативности, от активности к пассивности, от конструктивности

к деструктивности, от реалистичности к нереалистичности, от эффективности к неэффективности, от обновления к стагнации:

- По пути в гости я был важен и полон достоинства. \leftrightarrow Меня охватывало ощущение избранности и превосходства обитателей дома, в который я шел. И я был труслив и робок, как побитая собака. [16; с. 43]

Рефлексивное отношение К. Юнга в детстве и юности развивается в оппозициях зрелости – регресса и активности – пассивности:

- Один человек во мне был сыном своих родителей, он ходил в школу и был глупее, ленивее неряшливее других. \leftrightarrow Другой был взрослым, даже старым, ему было ведомо все, в чем находил он «живого Бога». [16; с. 64]

- Мое «другое я» было способно подняться над «здесь» и «сейчас», но оно неподвижно как булыжник на мостовой. \leftrightarrow Я восставал против этой пассивности, хотел что-то делать, но был в плену у неразрешимых проблем. [16; с. 99]

В зрелые годы рефлексивное отношение К. Юнга развивается от регресса к зрелости, от изменчивости к устойчивости, от стагнации к обновлению, от простоты к сложности:

- Мой сон был необычным проявлением бессознательного. \leftrightarrow Я не владел техникой проникновения в бессознательные процессы. [16; с. 214]

- Я обращался к своей Аниме, когда чувствовал, что мое душевное равновесие нарушено. \leftrightarrow Сегодня я способен понимать послания бессознательного и не нуждаюсь в посредничестве Анимы. [16; с. 232]

5. Оппозиции «первичного» и «вторичного» типов отношений. Проявления своего вторичного типа К. Юнг рефлексировал с детства, и для него это было более реальной и подлинной связью с миром, чем рациональные способы отношений. В юности глубинная активность личности могла принимать де-

структивные формы. В зрелости она была освоена индивидуальным «Я» в контексте отношения к себе и образовала глубинный срез «ставших» жизненных отношений К. Юнга.

- Я боялся сделаться добычей своего бессознательного, потерять контроль над собой. \leftrightarrow Я рискнул и позволил этим образам завладеть мною. [16; с. 221]

- Меня посетило видение, в котором могучие желтые волны несли обломки каких-то предметов и бесчисленные трупы. Потом все это море стало кровью. \leftrightarrow В реальности первого августа началась мировая война. [16; с. 219]

«Тень» автора исповеди была персонафицирована в рефлексиях его альтер-эго, обеспечивавшего глубинные связи индивидуальной души с культурой. Также, в тексте присутствуют метки проекций «тени» на образ своей матери, и она обретала для автора черты «хтонической матери».

- Я был лишь суммой всех моих набегающих чувств. \leftrightarrow «Другой» во мне был вне времени. [16; с. 62]

- Днем от матери исходило живое тепло, с ней было уютно и хорошо. \leftrightarrow По ночам мать была странной и таинственной, будто жрица из медвежьей пещеры. [16; с. 70]

б. Формы разрешения противоречий отношений. Коллизии социального отношения разрешаются в условиях смены объективных обстоятельств жизни при значительных усилиях личности. В ставшем профессиональном отношении К. Юнга разрешаются противоречия между его интеллектуальным отношением и отчуждением от социального мира:

- Если бы невротики были связаны с природой и миром предков посредством мифа, они были бы здоровы. \leftrightarrow Наиболее трудными для меня пациентами являются интеллектуалы, т.к. не признают ценность мифа. [16; с. 184]

Присущее К. Юнгу противоречие

между индивидуальным и диалогическими аспектами интеллектуального отношения находит свое разрешение в клинической практике и общении с выдающимися учеными века:

- Работа психиатра тогда требовала абстрагирования от пациента, постановки диагноза, описания симптомов и составления статистики. \leftrightarrow Для меня, прежде всего, существует индивидуальный подход. Психоанализ – это диалог, и он требует двух партнеров. [16; с. 167]

Гармонизируются противоречия между интеллектуальными достижениями К. Юнга и социальной враждебностью к ним. Гармония достигается путем профессиональной самореализации К. Юнга; ценность собственного творчества замещает страх неполноценности:

- Я знал, что публикация моей книги «Метаморфозы и символы либидо» будет стоить мне дружбы с Фрейдом. \leftrightarrow После нашего разрыва все мои друзья и знакомые отвернулись от меня, но я не питал иллюзий относительно них. [16; с. 209]

Противоречия между «Я» и «другим я» (51) как дуальными компонентами рефлексивного отношения разрешаются посредством усилий индивидуального «Я», направленных на укрепление границ «Я» и формирование самоидентичности. Индивидуальное самопознание «другого я» осуществляется при участии интуитивной активности и в осмыслении собственных символических действий. В качестве примера приведем один из юнгианских способов разрешения указанного противоречия:

- Я должен был забыть о моем «другом я», но ни в коем случае не отказываться от него, иначе я потерял бы себя. \leftrightarrow Я чувствовал, что все более становлюсь самим собой. [16; с. 115]

Противоречия личности между развитой рефлексией и недостатком жизненного действия, направленностью «Я» на внутренние и внешние объекты представлены в следующей реконструк-

ции:

- В царстве моей внутренней жизни я всегда находил избыток содержания. $\leftarrow \rightarrow$ Все же остальное, напротив, содержание утрачивало. [16; с. 18]

Эти противоречия разрешаются под влиянием установки личности на активные действия и усилиями индивидуального «Я», направленными на воссоздание рациональных связей с действительностью:

- Я видел, что мои фантазии нуждаются в твердом основании, я сам должен вернуться в мир действительный. $\leftarrow \rightarrow$ Обрести эти основания в действительном мире я мог, только научно осмыслив его. [16; с. 233]

Способом юнгианского решения сознательно-бессознательных конфликтов жизни становится фундаментальная теория личности, возвращающая личности ее культурные потенциалы и «право на самость».

- Мне потребовалось сорок пять лет, чтобы заключить в строгие формы научной работы все, что я тогда пережил. $\leftarrow \rightarrow$ Все, что в те годы прорывалось из моего бессознательного, стало первоосновой моей работы и моей жизни. [16; с. 246]

7. Типологический интеграл индивидуальной жизни. Типологический интеграл жизненных отношений К. Юнга образуют рефлексивное, интеллектуальное и религиозное отношения. Источником рефлексивного отношения становятся побуждения личности жить ради раскрытия тайн собственного «Я» – чуждого и неосвоенного, вневременного и смертного, неизвестного и непознаваемого, «другого Я» и «потенциального Я». Рефлексивное отношение К. Юнга развивается проблемно, в проживании коллизий сознательно-бессознательной жизни, подавляет экспрессивные составляющие жизненных отношений. В нем происходит самопорождение сильного и интенсивного «Я», которое встает в отношении к собственным оппозициям, гармонизирует или разрешает свои про-

тиворечия, усиливает свои жизненные отношения и развивает их плодотворные формы. В основе интеллектуального и религиозного отношений К. Юнга находится неистощимое жизненное стремление к постижению тайн «мировой души» и индивидуального психического; «личного» и «надличного»; соединению со сверхчувственным знанием и порождению подлинного научного знания; поиск той «срединной линии» между рациональным и иррациональным способами познания бытия, которая ведет к истине. В архитектонике этих отношений вступают в противоречия чувственное и идеальное, сенсорно-образное и интуитивное. Искусное мышление усиливается индивидуальным чувством в интеллектуальном отношении К. Юнга к жизни и провоцирует эмоциональные всплески и депрессивные состояния в случаях неразрешимости познавательных задач. При этом зрелое мышление обеспечивает формирование инструментальных аспектов рефлексивного отношения К. Юнга, которые осмысливаются им в качестве способов самопознания в контексте создаваемой им аналитической теории личности. Мышление направляется чувственно-интуитивными доминантами в религиозном отношении К. Юнга. Интеллектуальное и религиозное отношения личности непрерывно обращают личность к собственному «Я» и вступают в единство с ее рефлексивным отношением к жизни.

Предложенная модель типизации жизненных отношений позволяет на основе рефлексивного текста личности выявлять тип ее жизненных отношений и раскрывать их индивидуально-психологические характеристики. Принцип оппозиций, лежащий в основе данной модели, продолжает европейские традиции диалектического познания личности. Определяя один из способов герменевтики «нарратива», рассмотренная модель является вкладом в развитие качественных методов исследования личности.

Список литературы:

1. Исаева А. Н. Оппозиции в познании и рефлексии личности // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2013. Т. 76. № 4. С. 204-213.
2. Исаева А.Н. "Принцип оппозиций" в персонологическом познании // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. №1. Т.10. С. 119—134.
3. Исаева А.Н. Герменевтика отношения личности к оппозициям жизни // Мир психологии, 2011. № 4 (68). С. 133—143.
4. Исаева А.Н. Знаемое и незнание "Я" в значимой жизненной ситуации // Мир психологии, 2013. №2. С. 85 - 96.
5. Рено А. Эра индивида. К истории субъективности. СПб.: Владимир Даль, 2002.
6. Старовойтенко Е. Б. Достижение себя в отношении к Другому // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2013. Т. 74. № 2. С. 71-85.
7. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности. М. : Академический проект, 2007.
8. Старовойтенко Е. Б. Культурные предпосылки типизации отношений личности // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2011. Т. 68. № 4. С. 119-133.
9. Старовойтенко Е. Б. Модели жизненных отношений личности в контексте онтопсихологии С.Л. Рубинштейна // В кн.: Сергей Леонидович Рубинштейн / Отв. ред.: К. А. Абульханова; науч. ред.: К. А. Абульханова. М. : РОССПЭН, 2010. С. 349-379.
10. Старовойтенко Е. Б. Модели развития индивидуального отношения к себе // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2011. № 1. С. 55-69.
11. Старовойтенко Е. Б. Отношение к себе: от культурогенеза к индивидуальному развитию // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 3-28.
12. Старовойтенко Е.Б. Персонология отношения к себе: культурная транспектива // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2010. № 4. С. 13-25.
13. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: Учебное пособие. М.: Академический проект. 2004.
14. Фромм Э. Здоровое общество / Психоанализ и культура. — М., 1995. — С. 273—596.
15. Юнг К.Г. АИОН. — М.: Рефл-бук, 1997.
16. Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления. М.: ООО «Изд-во АСТ-ЛДТ», Львов: «Инициатива», 1998.
17. Юнг К.Г. Психологические типы. СПб.: Ювента, М.: Прогресс, 1995.

УДК 316.47

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОСТАВЩИКАМИ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ И ИХ КЛИЕНТАМИ Цветкова С. Б.

Медицинский университет – Плевен
Руководитель сектора “Педагогика и психологии”

Введение

В Болгарии большее значение уделяется стратегии предоставления социальных услуг с помощью социальных ассистентов, домашних помощников, персональных ассистентов.

С проектным раскрытием социальных услуг у нас практически реализуются доминирующие последние десять

лет основные тенденции в образовании взрослых в Европе: расширение и усиление роли образования для взрослого населения, расширение партнерства и усиление взаимодействия между институтами с целью успешного решения проблем, связанных с образованием взрослых, более тесная связь между базисным образованием и таким для

взрослых, которая постепенно и необратимо перерастает в один всеохватный и продолжительный процесс, характеризующийся как непрерывное обучение на протяжении всей жизни [7].

Собранный до сих пор опыт в подготовке и предоставлении таких услуг обогащает, бесспорно, теоретические знания о профессиональной компетентности, гарантирующие высокое качество социальных услуг, навыки эффективного общения и поддержку получающих эти услуги клиентов с различными потребностями и ресурсами [3].

Любое должностное лицо при назначении ему профессиональной позиции приобретает новый статус (определяется должностной характеристикой), в котором выявляются новая социальная роль и новое социальное положение [4]. Риски при усвоении нового статуса в связи с общением разнообразны. Некоторые из них связаны с трудностью осознания услуг путем создания квалификационного набора новых знаний - от ежедневного ухода за ребенком или взрослым с ограниченными возможностями, общения с их родственниками, эмоционально вовлеченными, и субъективизма в процессе оказания услуг (особенно в случаях с потребителями с тяжелой депривацией в результате возрастных социально-экономических ограничений или болезни); до навыков придерживаться линии, ограничивающей круг профессиональных обязанностей, умений идентификации процессов трансфера и контратрансфера межличностного конфликта, его социально-психологического уровня, независимо от его происхождения [2] и др.

Исследование

Объект

Из 120 желающих после проведенного конкурса (вступительное обучение, экзамен, собеседование) определены 66 лиц, которые в течение года (июнь 2013-июнь 2014) обслуживают 116 лиц с ограниченными возможностями: 97 взрослых и 29 детей на территории горо-

да Плевена и области - 11 из них (17%) заботятся одновременно и за взрослым, и за ребенком. Объект исследования - всего 66 лиц: 23 социальных ассистента и 43 домашних помощника.

В контексте этого анализа, в сравнительном плане, называются и результаты наших исследований 81 физических лиц - социальных ассистентов и домашних помощников, участвующих в двух проектах в городе Плевен и городе Искар: «Поддержка в плане равных возможностей и полноценной жизни» и «Обеспечение достойной жизни» (2010-2011 годы), в которых партнером является Медицинский университет в городе Плевен.

Методологический инструментарий

В статье представлены комментарии по результатам свободно структурированного опросника (закрытый тип) для выявления ориентации в межличностных отношениях и теста самооценки личности "Решение конфликтов" (sos.net)⁵. Методики являются анонимными. Опросник в структурном отношении направлен на:

- Демографические данные: пол, возраст, местожительства, образование, опыт работы, наличие/отсутствие предыдущего опыта в уходе за взрослыми с ограниченными возможностями и детей-инвалидов.

- Самоидентификационная информация: профессиональная сфера, группы пользователей социальных услуг, начальные отношения потребителей и их семей в допуске лица, предоставляющего эту услугу; характеристика общения с потребителями, наличие трудностей в предоставлении услуг, наличие/отсутствие дополнительных обязательств.

- Индивидуальная оценочная информация о контактах с коллегами, с техни-

⁵ Автор материала является тренером Проекта „Поддержка равных возможностей“, Схемы "Помощь на дому", Оперативной программы "Развитие людских ресурсов" 2007-2013 годы..

ческим помощником или Руководителем Проекта; должностные характеристики и содержания деятельности.

- Самооценочная информация: личные качества, наличие/отсутствие передачи официальных обязательств в семейном окружении и потенциального стресса; навыки различать профессиональные обязанности и потенциальный риск личного вовлечения.

- Профессиональный фокус: понимание приоритетов в предоставлении социальных услуг.

Результаты и комментарии

1. Результаты опроса „Ориентация в межличностных отношениях”

Рисунок №1 показывает распределение⁶ ответов на вопрос „Как протекала ваша первоначальная встреча с пользователем услуг и его родственниками”: 48 (60%) - рассказывают о доброжелательном и внимательном отношении, 22 (28%) - отмечают ожидание, 8 (10%) - говорят о подозрительном и мнительном отношении, 1 (1%) – вспоминают о враждебном отношении.

На вопрос „Как определите ваше общение с пользователем услуг в настоящий момент”: 53 (67%) - отвечают „доброжелательное”, по 9 (11%) – как полезное и доверительное.

Единицы, кто говорит, что коммуникация с пользователями услуг является конфликтной, с периодическими трудностями или не хватает уверенности (рис. №2).

8 человек из занятых в предоставлении социальных услуг встречают трудности, связанные с близким окружением пользователей этих услуг. С целью профилактики на одном из регулярно проводимых сеансов интервизии обсуждается один из таких случаев. Рассматривается вопрос о выражено

нарушенных функций семейного общения и влияния нарушенных внутрисемейных отношений на психическое состояние детей, что в свою очередь является основанием искать причинно-следственные взаимосвязи вовлечения в конфликт и степени их зависимости на психологическом уровне (5).

В доме клиента: 40 лиц из группы исследуемых (51% из занятых в предоставлении социальных услуг) - **чаще всего** это социальные ассистенты и домашние помощники - получают ясные указания на целый день, 17 человек (21% из занятых в предоставлении социальных услуг) получают содействие от самих клиентов, 15 человек (19%) - уделяют больше всего внимания общению, 7-ми из исследуемых (9%) назначаются дополнительные задачи (придание новых функций должностной характеристике). Единицы рассказывают о непрерывных напоминаниях об обязательствах, о возникновении препятствующих деятельности ситуаций, о конфликтах в доме пользователя социальных услуг и легкомысленном отношении с их стороны.

49 лиц (75%) „всегда” или „иногда” имеют возможность *поддерживать контакты с другими социальными ассистентами/ домашними помощниками*; 2 е человек (3%) – *хотели бы*, 14 (22%) не общаются с остальными коллегами по различным причинам.

Всего 73 положительных ответа анкетированные дали на вопрос „Как бы вы определили ваши контакты с техническим сотрудником/руководителем Проекта” (допускается более одного ответа): системные, полезные и корректные.

На вопрос „В какой степени вас подавляют ежедневные встречи со страданиями/отсутствием надежды у клиентов” по отношению 61 ответивших на вопрос, получены следующие результаты: высокая - 17 (28%), средняя - 27 (44%) и низкая – 17 (28%). Очевидно, что у 72% опрашиваемых существует

⁶ Относительные доли в рисунках и тексте соответствуют пропорционально числу опрошенных. Некоторые из вопросов допускают более одного ответа.

риск возникновения профессионального стресса и эмоциональной вовлеченности. Результаты исследования вопроса об умениях *служителей полноценно отдыхать после работы* показывают, что 25 (40%) из 63 опрошиваемых - категорично умеют, 29 из опрошиваемых (46%) - не всегда успевают, а 9 человек из группы (14%) - не умеют отдыхать вообще. В этом смысле, у 38 субъектов

из числа исследуемых (60%) находятся предпосылки для накопления профессионального стресса. Что в свою очередь требует проведения обучения, профессиональной подготовки в развитии навыков использования различных работающих стратегий в решении проблем.

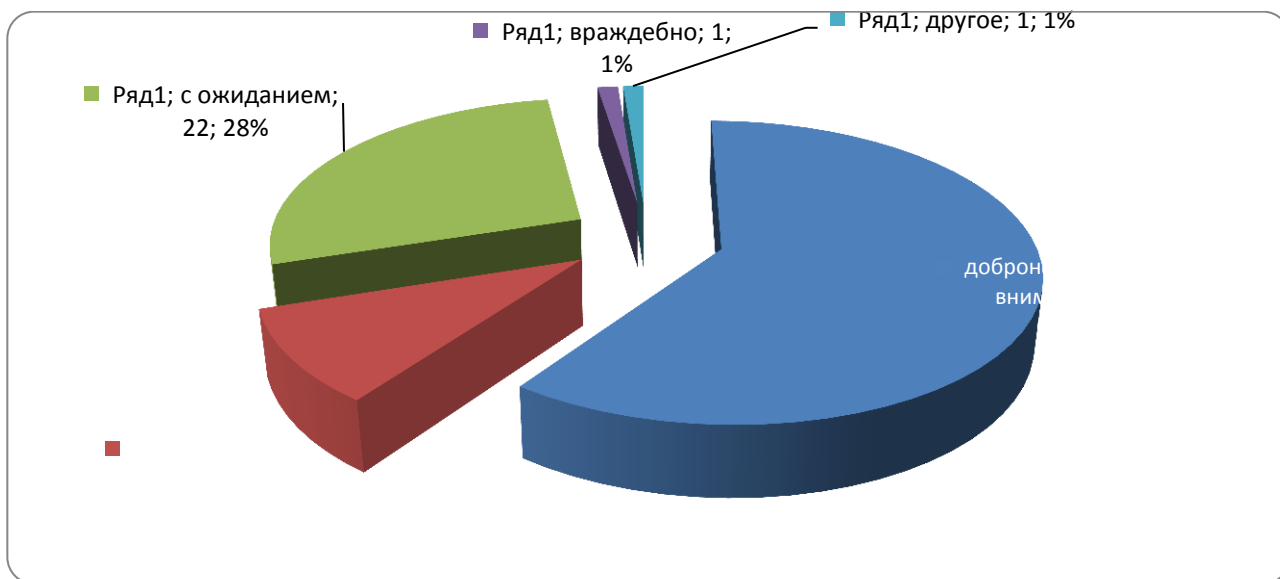


Рис.1. Распределение ответа на вопрос о первоначальной встрече с пользователем услуг

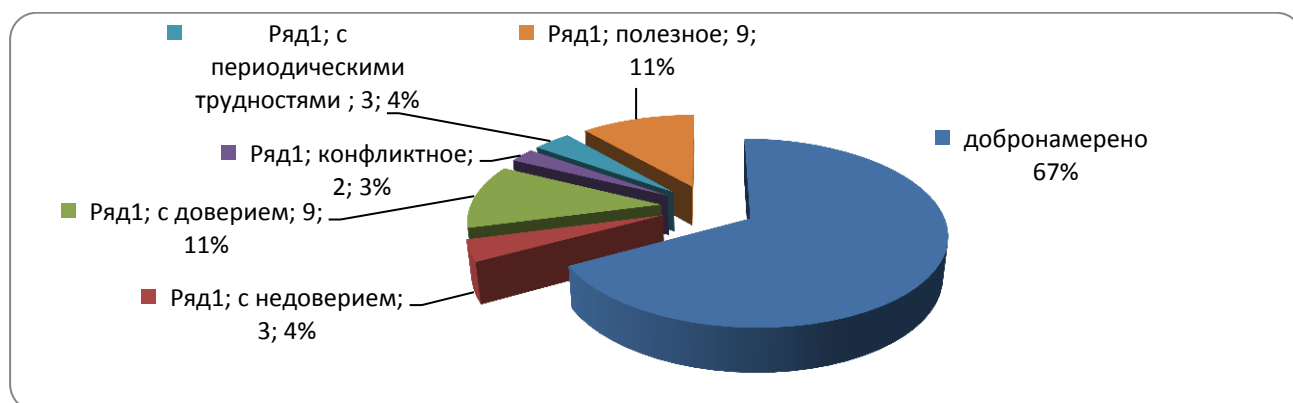


Рис.2. Распределение ответа на вопрос о коммуникации с потребителям услуг

В группе вопросов-носителей информации о наличии или отсутствии предпосылок возникновения профессионального стресса - следующие три вопроса:

„Когда рабочий день окончен, вы продолжаете думать о своих клиентах

и о своей работе” – „постоянно” и „часто” ответили соответственно 33 и 24 лица, т.е. 55 (89% из 62 ответивших на вопрос). Ответы „редко” и „нет” встречаются у 7 (11%) анкетированных.

„Влияет ли специфика работы на ваши семейные отношения” – с „да” и

„частично” ответили соответственно 10 человек (16%) и 20 человек (31%), с „категорично нет” – 34 человека (53%).

С исследованием этого вопроса стремимся установить, в какой степени выполняемая деятельность влияет на динамику семейных отношений. Получается, что в общей сложности 30 сотрудников (47% из 64 респондентов) показывают такое влияние. Таким образом, примерно половина опрошенных затрудняются в разграничении служебных

и личных отношений. В плане прогноза последствия этих затруднений неблагоприятно скажутся как на одну, так и на другую сторону во взаимоотношениях.

Ответы на вопрос „*Определяете ли свою работу как стрессовую и напряженную*” представлены на рис. №3. Всего 46 из 64 ответивших (72%) дают утвердительный ответ, а 28 (44%) человек не определяют свою работу напряженной и стрессовой.

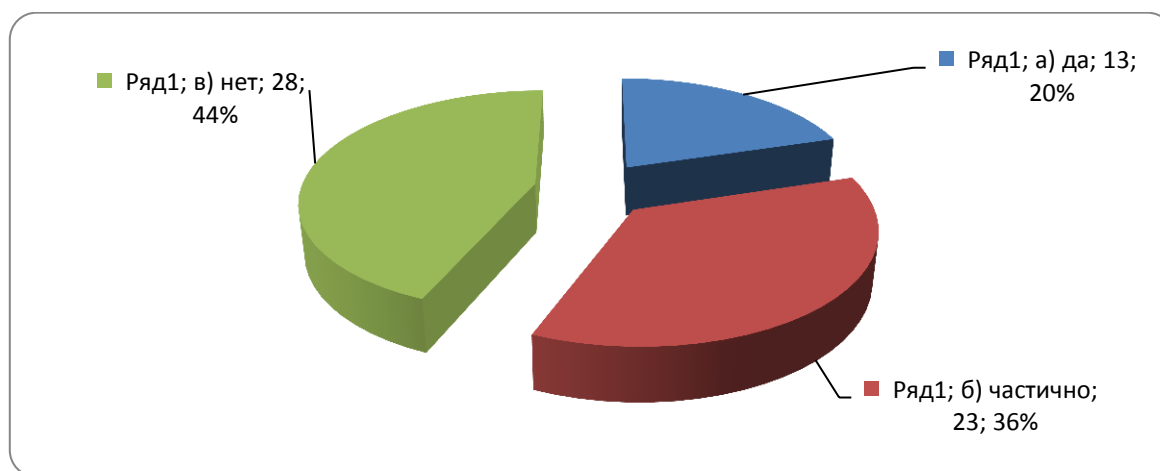


Рис.3. Распределение ответы на вопрос „Определяете ли свою работу как стрессовую и напряженную”

Результаты анкеты для выявления и записи динамики стресса (8) показывают, что для тех, кто заботится за близким человеком, этот показатель варьирует в следующих пределах: от скрытого стресса (28%) до отчетливо проявляемых симптомов стресса (10%). В то время как у тех, кто не связан эмоционально с теми, за кем заботится, демонстрируются показатели возникновения стресса (13%) и проявленного стресса (6%). Под сомнением количество людей, в течение длительного времени ухаживающих за близким человеком с серьезными проблемами со здоровьем, но не проявляющих никаких симптомов стресса – валидно у 21 из всех исследу-

емых (26%), т.е. у каждого четвертого. Мы предполагаем, что это те люди, которые заботятся о больных близких более 5 лет и при которых может быть отмечена в дальнейших исследованиях Burnout - симптоматика. По сравнению с данными исследований идентификации стресса в подобной целевой группе в 2010-2012 годах, ориентировочные данные, полученные в ходе проекта 2013-2014 г., показывают заметное прогрессирование стрессовых симптомов.

Для определения приоритетов в профессиональных обязанностях сформулирован вопрос "*Что важнее всего в вашей работе*" (позволено более одного ответа).

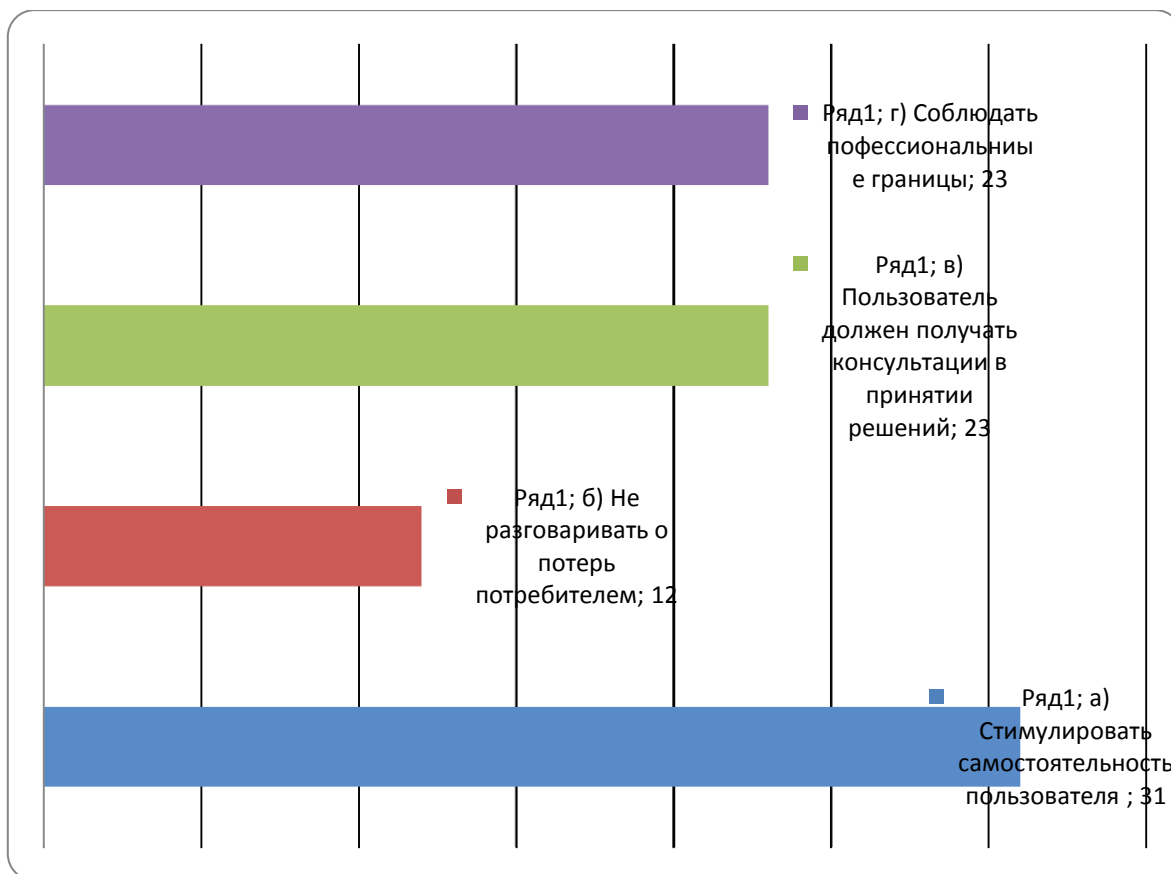


Рис.4. Распределение результатов для приоритетов в профессиональных обязанностях

Рис. №4 показывает, что 31 опрошенных лиц выбрали ответ „Стимулировать самостоятельность пользователя”, по 23 из опрошенных - „Соблюдать профессиональные границы” и „Пользователь должен получать консультации в принятии решений”, 12 лиц указали ответ „Не разговаривать с потребителем услуг о его проблемах”. Полученные результаты указывают на необходимость обсуждения прав и обязанностей социальных работников в случаях, когда имеются ситуации принятия решений и при наличии желания со стороны получателя социальных услуг поделиться своими проблемами. В центре внимания разумно было бы поставить профессиональные обязательства с точки зрения этики и деонтологии

2. Результаты Теста самооценки личности "Решение конфликтов"

Предпочитаемыми стратегиями в решении конфликтов являются: ком-

промисс (57%), избегание (38%) и конкуренция (5%). На фоне относительно низкой самооценки (неуверенные в себе, нелюдимые) для большинства лиц подтверждается первоначальная гипотеза, которая образует группу, ориентированную к человеку – носителю проблем, а не к самим проблемам. Конечно, это сопряжено с определенным риском на уровне утверждения профессиональных позиций, принципов и норм.

Выводы

Из сделанных анализов и комментариев можно отметить две прогностические фокус-группы, влияющие на процесс коммуникации и взаимодействия в рамках создавшихся отношений:

- межличностные (взаимодействия с клиентом и его близкими, с коллегами, административными лицами, тренерами и руководителями, представителями различных общественных учреждений);

- внутриличностные (взаимосвязь между личностными характеристиками, психическими состояниями и процессами, с жизненным и профессиональным опытом).

Положительное отношение у работников, предоставляющих социальные услуги, может быть вызвано минимальным или отсутствующим прогрессом в статусе пользователей этих услуг или ликвидировано, параллельно с болезненным чувством бесполезности и значимости при летальном исходе [9].

К сожалению, ограниченное время для реализации проекта однозначно не гарантирует устойчивость приобретенных профессиональных навыков.

Динамика стрессогенных симптомов в группе лиц, оказывающих социальные услуги, можно рассматривать как отражение сложных процессов в области общественных отношений в нашей стране. С одной стороны - это люди безработные, не прошедшие по конкурсам, с другой – это представители определенной группы, сформированной по четким критериям [6], которая не гарантирует постоянной занятости. Тем не менее, сам процесс присоединения к профессиональным сообществам усиливает социальную сопричастность [1], которая мобилизует усилия для обеспечения качества услуг и мотивирует "оставаться в профессии".

Некоторые из рисков, связанных с межличностными отношениями в процессе предоставления социальных

услуг, распространяются на: психологию услуг [8]; навыки, необходимые для работы в кризисных ситуациях; компенсационные механизмы и стратегии выживания для борьбы со стрессом; риск личного участия и соблюдение профессиональных границ.

В любом случае с помощью использованных методов доказано доминирование таких личностных характеристик, как сопереживание, ответственность, самоорганизация, самостоятельность, критика и самокритика. В статистически малой степени – лица с ссылками на готовность рисковать, упрямость, уверенность в себе, способность вдохновлять других. Эти результаты раскрывают новое поле для изучения и последующего анализа.

Заключение

В работе представлены некоторые важные характеристики лиц, оказывающих социальные услуги, связанных с самим процессом предоставления услуг и с учетом влияния различных внутренних и внешних факторов. В течение трех лет прослеживаются психосоциальные явления, характерные для этой профессиональной группы. Явления, которые должны подвергнуться систематическому анализу, с указанием сильных и слабых сторон, рисков и возможности субъект-объектных отношений и подходов, используемых при подготовке и мониторинге деятельности по предоставлению социальных услуг в обществе.

Список литературы:

1. Джонев С.П. Социална психология. Т.3. Малки групи. С.: Софи-Р. 1996. с.70-71
2. Крылов А.А. Психология. гл. 24: Междоличностные конфликтные ситуации и их преодоление. учеб. 2-е изд. М.: Проспект. 2004. 458-467
3. Наръчник на социалния асистент в България. Министерство на труда и социалната политика. Програма на ООН за развитие. С.: Ниба Консулт ЕООД. 2007. с. 3; 134
4. Петров П., М. Атанасова. Образованието и обучението на възрастните. С.: Веда Словена-ЖГ. 2003. с. 114-115
5. Пономарева И.В. Исследование типов личностной беспомощности в зависимости от нарушений семейных взаимоотношений //Современные проблемы науки и образования. 2013. №5; URL: www.science-education.ru/111-10570

6. Правилник за прилагане на Закона за социално подпомагане (Обн. ДВ. бр.133 от 11.11.1998г., изм. ДВ. бр.73 от 20.08. 2013 г.)
7. Цветкова С.Б. Андрагогика. Пл.:ИЦ-МУ. 2013. с. 55-56
8. Цветкова С.Б., А. Велкова. Специфики на психичното функциониране при лица, заети в сферата на социалното подпомагане //Приложна психология и социална практика. ВСУ.: Черноризец Храбър. 2010. с. 547-556
9. Цветкова С.Б., С.А. Шопова, Е.И. Кирицова. Проблеми при ефективното полагане на грижи в семейна среда //сб. докл. Юбилейна научна конференция с международно участие “Здравеопазването през 21 век–реалности и перспективи”. МУ-ФОЗ. Пл. 2010. с. 665-670

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА ОТНОШЕНИЙ

УДК 316.61

РИТУАЛ: ПОНЯТИЙНО - СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Кригер Г. Н.

Беловский институт (филиал)

ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Проблема изучения ритуала привлекает к себе внимание исследователей разных направлений гуманитарной науки и практики: философии, истории, социологии, психологии, педагогики. В современных условиях постмодернизма все большее значение для человека приобретают ритуалы, призванные восполнить опыт утраты общности и идентичности.

Цель статьи: проанализировать понятийно-содержательный ряд, установить границы изучаемой проблемы на примере понятия «ритуал», исследовать место ритуальных представлений в социальном опыте личности.

В философском энциклопедическом словаре приводится следующее определение: «Ритуал - (лат. *ritualis* - обрядовый, *ritus* - торжественная церемония, культовый обряд) - одно из основных понятий этнологии и культурной антропологии, позволяющее адекватно отобразить своеобразие человеческого поведения в «далеких» культурах (прежде всего - архаических и традиционных)» [9].

С.И. Ожегов обозначает ритуал как порядок обрядовых действий. Установленный порядок действий при совершении церковного таинства. Церковные ритуалы: венчания, крещения, соборования [5].

В психологическом словаре формулируется: «Ритуал – (по Фромму) – символическое выражение мыслей и чувств посредством действия, общего для многих и выражающего общие стремления, основание коих лежит в общих ценностях» [7].

Ритуал – (лат. *ritualis* – обрядовый) –

1) установленный порядок при совершении обрядовых действий религиозного акта; 2) выработанный обычаем, традицией, порядок совершения чего-либо [6].

Таким образом, наиболее близкими к понятию «ритуал» являются: «обряд», «церемония», «традиция», «порядок».

Источником формирования психологической общности людей выступают обычаи и ритуалы. К обычаям относятся исторически сложившиеся, стереотипные формы массового поведения, которые представляют собой стандартные действия, воспроизводимые в неизменном виде в течение длительного исторического времени. Формой проявления обычая является ритуал (обряд), характерной особенностью которого является то, что в нем «способ исполнения действия лишен непосредственной целесообразности и служит лишь обозначением (символом) определенного социального отношения (существующего социального порядка, признания каких-либо ценностей или авторитетов и т.д.)» [4]. Подлинное назначение обряда состоит в мысленном связывании настоящего с мифическим прошлым, в поддержании и увековечивании общих верований и моральных принципов, исходящих от предков и особенно уважаемых. Поэтому обряды, совершаемые в память предков, оживляют самые существенные элементы группового сознания, обладающего особенно большой сплачивающей силой ввиду его традиционности, и способствуют осознанию себя группой как единого целого. Возникновение массовых психических явлений происходит в процессе общения. По-

этому ритуалы, создающие возможность сближения, более тесного контакта индивидов, наряду с другими видами коммуникативных связей, играют важную роль в становлении самосознания личности. Способность осознания себя как единого целого в процессе ритуальных действий обеспечивается за счет их большого психологического воздействия. Ритуал воплощает некоторые состояния общественного сознания и поэтому способствует организации индивидуальных чувств. Посредством ритуала общество не только направляет в единое русло индивидуальные переживания, приводя их в соответствие с определенной ситуацией, но и обеспечивает специфический способ выражения индивидуальных чувств у членов той или иной этнической группы [8].

Анализ выделенных характеристик в исследовании понятия «ритуал», позволяет нам определить многоаспектность данного термина. Ритуал чаще трактуется как совместная деятельность, несущая особый эмоциональный заряд. Понятие «ритуал» всегда соотносится и нередко даже сливается, с одной стороны, с понятием этикет, а с другой – с игрой. Основная причина смещения указанных понятий заключается в том, что, повседневное поведение также ритуализовано. Именно этим объясняются трудности в определении начала и конца некоторых ритуалов. Ритуал и этикет имеют черты сходства, и все же авторы выделяют ряд признаков, по которым ритуал и этикет существенно различаются. Прежде всего, следует указать на основное отличие, заключающееся, в том, что ритуал всегда связан с некоторым изменением, переходом, преобразованием, в то время как этикет призван выявить и утвердить уже существующие социальные отношения, реальную (на данный момент) биосоциальную иерархию участников этикетной ситуации [1].

Следуя построению классификационной системы понятий, на родовом

уровне следует выделить следующие категории терминов: культура, этнос, личность, ценности, нормы, правила. Достаточно много классификаций видов ритуалов. Они подразделяются на бытовые, деловые, семейные, социальные, религиозные, этнические, профессиональные, детские, гендерные, межличностные и другие. К ассоциативным характеристикам можно отнести мифы, деятельность, поведение, стереотипы, взаимодействие, воспитание, инсценирование. Таким образом, «ритуал» – это интегрированное, многослойное, многоаспектное понятие.

В жизни общества, личностном становлении человека ритуалы выполняют множество функций. Значимость ритуала как социокультурного феномена раскрыта в трудах В. Вундта, Г. Спенсера, Э. Эриксона. Одним из первых, кто занимался разработкой функций ритуала, был Э. Дюркгейм, функцию социализации автор определяет как основополагающую [2]. Ритуал готовит индивида к социальной жизни, воспитывая в нем необходимые качества, без которых невозможна его жизнь в обществе. Главные из них - самоконтроль, самоотречение, подчинение требованиям коллектива. На выработку этих качеств направлен негативный культ с его запретами и предписаниями. И лишь после этого человек готов к восприятию позитивного культа, открывающего дорогу к высшим ценностям бытия. По мнению автора интегрирующая (связующая) функция ритуала заключается в том, что с помощью ритуалов коллектив периодически обновляет и утверждает себя, свое единство. Одна из важнейших задач ритуала - дать индивиду чувство солидарности, осознание, что он не один. Именно в ритуале люди в полной мере осознают свое единство, ими владеют общие чувства и настроения - то, что отсутствует в повседневной жизни, причем в ритуале люди общаются не только друг с другом, но и восстанавливается связь между предками и потом-

ками, прошлым и настоящим. В пост-дюркгеймовской традиции эта функция разделилась на две связанных, но относительно самостоятельных - функцию социальной интеграции и коммуникативную функцию. Воспроизводящая функция ритуала, по мнению Дюркгейма, направлена на обновление и поддержание традиций, норм, ценностей коллектива. Связь прошлого и будущего, их преемственность являются одной из важнейших человеческих потребностей. Собственно, ритуалы для того и исполняются, чтобы восстановить прошлое и сделать его настоящим. С помощью ритуала коллектив периодически обновляет свои переживания, свою веру и, в конечном счете - свою социальную сущность. И, наконец, Дюркгейм одним из первых указал на психотерапевтический эффект ритуала. Кроме перечисленных задач, ритуал служит для создания условий психологического комфорта социального бытия [2].

Наряду с функциональным подходом получила развитие символическая теория ритуала, где прослеживается взаимосвязь между ритуалом и символом. Данная теория, восходящая своими истоками к принципам символического структурализма, отражена в работах К. Леви-Стросса. Большой вклад в анализ ритуала, как механизма, регулирующего отношения внутри коллектива, внесли работы М. Вебера, Р. Мертона, Т. Парсонса. В отечественной гуманитарной науке исследованием ритуала занимались Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман, А.К. Байбурин, Л.Г. Ионин, В.Н. Нечипуренко, Л.С. Архангельская и другие.

К. Вульф, анализируя проблему ритуала, отмечает, что ритуал как комплексный социальный феномен является предметом изучения многих наук, и поэтому нет общей теории или определения ритуала. Позиции авторов различны, так как различна предметная область исследования [10].

В данную статью включены некоторые результаты исследования, отражающие характер воспоминаний на основе ритуальных представлений.

В настоящем исследовании приняли участие 82 респондента. Средний возраст – 26,7. Для сбора и фиксации материала применялись качественные методы исследования, методика «Линия жизни», разработанная В. Нурковой.

Цель исследования: выявить содержание воспоминаний как одной из функций ритуала.

Ритуальные представления транслируют события прошлого в настоящее. В прошлом всегда есть события, которые значимы и выступают как традиция и как история. Согласно исследованиям К. Вульфа ритуалы выступают как социальные практики. Воспоминания зависят не только от человека, но и от культуры, сообщества и общества, в которых человек живет.

Основное содержание в воспоминаниях занимают события прошлых лет. В большей степени, это становление образа своего «Я», а также отношения, складывающиеся в школьные годы с братьями, сестрами, родителями, учителями, одноклассниками. Изложение «хорошего» опыта определяет положительное отношение к своей идентичности, а «неудачного» или наличие неблагоприятных объектов (окружающих людей, ситуаций) свидетельствует о негативной эмоциональной оценке. Важным психологическим следствием приобретения человеком положительной идентичности является поддержка его внутреннего равновесия, психологического благополучия [3]. Значимыми событиями прошлого опыта молодых людей явились воспоминания о детстве, школе, юности. Выделены циклически повторяемые семейные ритуалы: дни рождения, празднование Нового года. Из событий школьной жизни названы празднования начала школьного обучения и выпускного бала, а также ритуальные летние, зимние и праздничные

каникулы. Из позитивных событий настоящего молодые люди выделяют: поступление в вуз, знакомство с будущим мужем, свадьба, замужество, рождение ребенка, покупка машины, переезд в новый дом, путешествия и другие.

Таким образом, понятие «ритуал» многозначно по своему содержанию. У ритуальных действий есть начало и конец, то есть временная структура коммуникации и взаимодействия, которая

складывается в процессе социализации личности. Ритуалы происходят в социальном пространстве, которое придает им вид, формирует их. Сообщества (жизнь в детском саду, школе, вузе, семье, в профессиональной группе) немислимы без ритуалов, они складываются и изменяются в ритуальных процессах и практиках и с их помощью, на это указывают ряд исследователей.

Список литературы:

1. Байбурин, А.К. Ритуал в традиционной культуре / А.К. Байбурин.- СПб., 1993. - 256 с.
2. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни // Религия и общество. Хрестоматия по социологии религии / Сост. В.И. Гараджа, Е.Д. Руткевич. М., 1996. – 440 с.
3. Кригер, Г.Н Психологический анализ интерпретаций жизненных историй студентов // Наука и образование. Материалы международной научной конференции. В 4-х ч.- Белово: ООО «Канцлер», 2010.- Ч. 4.-С.50-53.
4. Левкович, В.П. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания / В.П. Левкович, Н.Г. Панкова // Социальная психология и общественная практика. – М., 1985. - С. 138-153.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: «АЗЪ», 1995.
6. Словарь иностранных слов / Под ред. Н.Л. Шестерниной. – М.1997. – С. 352.
7. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск. Харвест. - 1998. – 800 с.
8. Филиппов, Ю.В. Ритмы этнической социализации / Ю.В. Филиппов // Мир психологии. - 2002. - №3. - С. 118-127.
9. Философский энциклопедический словарь / Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А. - М., 1999. – 576 с.
10. Wulf C. Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Кцлн: Anaconda, 2009.

УДК 316.6

СВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Кувалдина М. А., Низовских Н. А.

ВятГГУ

В юношеском возрасте серьезные изменения происходят как в психологическом времени, так и в системе ценностных ориентаций личности. Временная перспектива, характеризуя отношение личности к своему прошлому, настоящему и будущему, особенно значима в ранней юности с точки зрения реализации ее интегральной функции в личностном самоопределении старшеклассников. Исследование временной

перспективы в ее взаимосвязях с ценностными ориентациями представляется весьма актуальной задачей, поскольку отношение к своему прошлому, настоящему и будущему влияет на ценностные ориентации старшеклассников, а, значит, на их отношение к окружающему и поведение. В свою очередь, ценностные ориентации могут существенно влиять на формирование отношения старшеклассников к своему прошлому,

настоящему и будущему.

Целью эмпирического исследования явилось изучение особенностей связи временной перспективы и ценностных ориентаций старшеклассников. Участниками исследования ($n = 107$) стали учащиеся старших классов школ города Кирова и поселка Мурыгино Кировской области, в том числе 66 девушек и 41 юноша. Средний возраст респондентов – 15,7 лет. Методики: опросник базисных ценностей Ш. Шварца и тест-опросник временной перспективы Ф. Зимбардо. Для математического анализа применялись коэффициент ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна–Уитни.

Исследование показало, что у 42,1% респондентов наиболее выраженной временной перспективой является «позитивное прошлое». 28 % респондентов имеют в качестве наиболее выраженной временной перспективы «гедонистическое настоящее», 10,3% респондентов более всего ориентированы на «будущее». Временную перспективу 8,5% респондентов можно охарактеризовать как сбалансированную.

Преобладающими ценностями старшеклассников являются «благожелательность: чувство долга», «благожелательность: забота», «гедонизм», «репутация», «самостоятельность мысли» и «самостоятельность поступков». У девушек в сравнении с юношами статистически достоверно более выражены такие ценности как «репутация», «безопасность: личная», «скромность», «благожелательность: чувство долга», «благожелательность: забота о других», «универсализм: забота о природе», а у юношей в сравнении с девушками статистически достоверно более выражены такие ценности как «власть: ресурсы», «власть: доминирование», «безопасность: общественная». Различия между девушками и юношами по ценностям «власть: ресурсы» и «власть: доминирование» достоверны на уровне значимости 0,01; по ценности «безопасность:

общественная» на уровне значимости 0,05. Анализируя различия в ценностях, мы можем сказать, что респонденты юноши в большей степени стремятся к достижению социального статуса и престижа, к доминированию над людьми и контролю над средствами.

В ходе анализа были выявлены корреляционные связи между показателями временной перспективы и ценностными ориентациями старшеклассников.

Временная перспектива «позитивное прошлое» статистически значимо связана с такими ценностями респондентов, как «самостоятельность поступков», «достижения», «репутация», «безопасность: общественная и личная», «традиции», «чувство долга», «универсализм: забота о других». Можно говорить о том, что принимающие свое прошлое старшеклассники склонны в большей степени, чем их сверстники, проявлять в настоящем стремление к самостоятельности, достижениям и, вместе с тем, к соблюдению семейных традиций и ритуалов.

Временная перспектива «гедонистическое настоящее» имеет статистически значимую прямую связь с такими ценностями старшеклассников, как «самостоятельность поступков», «стимуляция», «гедонизм» и обратную связь с ценностью «конформизм: правило». Эти данные свидетельствуют о том, чем больше школьники ценят жизнь полную удовольствий в настоящем, тем ниже их стремление к ограничению действий и побуждений, причиняющих вред другим, или нарушающих социальную гармонию.

Временная перспектива «будущее» имеет статистически значимые связи с такими ценностными ориентациями старшеклассников, как «самостоятельность поступков», «репутация», «безопасность: общественная и личная», «конформизм: правило», «конформизм: межличностный», «традиции», «скромность», «благожелательность: чувство долга», «благожелательность: забота»,

«универсализм: забота о других», «забота о природе», «толерантность». Данные факты говорят о том, что если старшеклассники задумываются о будущем, планируют свою жизнь, то они в большей степени, чем их сверстники ориентируются на различные стороны своей текущей жизни, стремятся учиты-

вать интересы других людей, проявляя понимание и терпимость; при планировании своего будущего они опираются на опыт своих близких, реалистично оценивают свои возможности, принимая на себя ответственность за свои действия.

Список литературы:

1. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентации личности [Текст] / А. Сырцова, О. В. Митина. // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41 – 54.
2. Schwartz, Shalom H. Refining the Theory of Basic Individual Values [Текст] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2012.

УДК 159.9

СМЫСЛ КАК ФАКТОР, ИНТЕГРИРУЮЩИЙ ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ СОДЕРЖАНИЕ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА

Романов И. В.

ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
(при поддержке РФНФ, грант 12-06-12017)

В современной психологии развитие мысли о личности как «динамической смысловой системе», «смысловой сфере личности» в частности, подробно рассматривается в работе Д. А. Леонтьева «Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности». Согласно Д. А. Леонтьеву, смысл выступает в психологии в трех самостоятельных, но взаимосвязанных плоскостях. «Первая из них – это плоскость объективных отношений между субъектом и миром. В этой плоскости объекты, явления и события действительности, входящие в жизненный мир субъекта, обладают для него жизненным смыслом в силу того, что они объективно неразличны для его жизни. Жизненный смысл есть объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни. Жизненный смысл и отражающаяся в нем динамика жизненных отношений – это онтологический аспект смысла.

Вторая плоскость – это образ мира в сознании субъекта, одним из компонентов которого является личностный смысл. Личностный смысл является формой познания субъектом его жизненных смыслов, презентации их в его сознании. Личностный смысл и отражающаяся в нем динамика субъективного образа реальности – это феноменологический аспект смысла.

Наконец, третья плоскость – это психологический субстрат смысла – неосознаваемые механизмы внутренней регуляции жизнедеятельности. В этой плоскости смыслонесущие жизненные отношения принимают форму смысловых структур личности, образующих целостную систему и обеспечивающих регуляцию жизнедеятельности субъекта в соответствии со специфической смысловой логикой.

Таким образом, смысл предстает перед нами как отношение, связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание со-

знания и строение его деятельности». Согласно этому подходу, базисными образующими образа мира личности являются инвариантные смысловые образования как устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности.

Личность как психологическое образование формируется благодаря функциям выделения субъектом себя из окружающего мира, выделения, презентации и структурирования им своих отношений с миром и подчинения своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений, в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам.

Эту систему функций осуществляет главная подструктура личности – её смысловая сфера. Смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех её аспектах.

Таким образом, главным фактором, определяющим мотивационную направленность пользователей научно-информационных сайтов, является их смысловая сфера. Именно она опосредствует индивидуально-психологические характеристики пользователей в про-

цессе взаимодействия последних с окружающей их реальностью, задавая характеристики мотивационной направленности. Среди этих характеристик наиболее важными и доступными для эмпирического изучения, на наш взгляд, являются жизненные ценности личности, степень их осознания и потенциал для их реализации. Именно они, в целом, определяют тот смысл, который вкладывают пользователи интернета, как субъекты, в свою сетевую активность, и тот психологический эффект, который возникает в процессе пребывания в сети Интернет.

В рамках проводимого нами исследования «Информационно-телекоммуникационная система проведения психологических исследований» проведен общий анализ существующих в сети Интернет систем информационно-телекоммуникационного обеспечения научно-исследовательских работ научных и учебных заведений, с точки зрения структуры информационной их структуры, алгоритмизации, информационного наполнения.

Одним из основополагающих выводов, полученных в ходе исследования, является факт того, что интернет-активность пользователей следует рассматривать как определенный аспект их жизнедеятельности, играющий важную роль в процессе формирования и развития личности.

УДК 316.472

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

Трунов Д. Г.

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Передо мною человек. Мне хочется с ним общаться, а потому мне важно знать, что с ним происходит, о чем он думает, что чувствует, как относится ко мне, к тому или иному событию, что собирается делать и пр., — это знание имеет для меня коммуникативное и эк-

зистенциальное значение. Одновременно с этим, я не могу проникнуть в его мысли. Я не знаю, чего от него ждать. Я могу лишь предполагать, догадываться, придумывать. Однако мои фантазии уводят меня далеко, поэтому мне нужна дорога, маленькая тропочка, идя по ко-

торой, я не забреду в опасную для меня чащу леса, леса чужих мыслей и желаний.

Потребности общаться с другим часто сопутствует нечто противоположное этому стремлению — чувство *тревоги*, связанное с неопределенностью и непредсказуемостью. Быть может, отношения с *другим полом* более всего кажутся исполненными какой-то непонятной опасности. Если однополые партнеры-собеседники еще как-то знакомы (по некой интуитивной аналогии), то другие — люди другого пола — это представители совершенно иного мира, у них другая жизнь, другая психология. Если «чужая душа — потемки», то душа противоположного пола — таинственный мрак, вызывающий одновременно и страх, и желание.

Приблизиться к этому желанию и при этом успешно избежать насыщенных экзистенциальной тревогой спонтанных отношений «Я–Ты» [1] позволяет внешнее *структурирование*, или *формализация*, межличностных отношений, т.е. создание некоей канвы, в пределах которой будет протекать ситуация общения. Человеку, по словам Э. Фромма, нужна «система координат», некая карта социального мира; иначе «он может заблудиться и утратить способность действовать целенаправленно и последовательно»; это «точка опоры», которая дает возможность человеку ориентироваться в пространстве социальной коммуникации и позволяет ему классифицировать все впечатления, обрушивающиеся на него [4, с. 200].

По каким же правилам строить отношения с другим человеком? Поскольку правила, безусловно, необходимы. В этом вопросе невозможно довериться случаю. Человеку нужна уверенность в том, что не будет никаких неприятных неожиданностей, только так от общения можно получить удовольствие и радость. Чем же тогда осветить темную область межличностных отношений, полную неопределенности и риска? Как

ее упорядочить, как разметить координаты? Откуда для этого взять пример или шаблон? Скорее всего, ни один из этих вопросов обычно не осознается и не вербализуется. Усвоение образцов, моделей общения с противоположным полом происходит естественным образом и постепенно — посредством языка. Самые обыденные слова и выражения формируют образ человека другого пола, определяют впечатление о том, как с ним надо общаться («обращаться»).

Анализ некоторых общеупотребительных фигуративных высказываний (тропов, фразеологизмов), описывающих межличностные ситуации, дает возможность реконструировать метафоры, положенные в основу межличностных стратегий. Функция метафоры в контексте социальной коммуникации состоит в том, чтобы обеспечить человека координатной сеткой, или схемой, помогающей упорядочить ситуацию общения. Метафора (греч. *methaphora* — перенесение, от *metha* — пере-, через-, *phoro* — несущий) — это *условная реальность*, «образная концептуализация», перекидывающая мостик к *безусловной* реальности. Впрочем, эти тонкости обычно не осознаются носителями языка-дискурса, а метафорическая модель отождествляется с действительной моделью мира. Метафорическая формализация (структурирование) межличностных отношений контролирует проявление живой, спонтанно заявляющей свое право на существование человеческой сущности (экзистенции), позволяет овладеть ситуацией общения и чувствовать себя в ней уверенно.

Практически любая социальная коммуникация опирается на некую *прото-типическую ситуацию* (греч. *prototypon* — прообраз, модель), т.е. на *метафорическую модель*. Человеку на помощь приходят не только различные житейские типологии, основанные на явных метафорических проекциях (гороскопы, сонники и пр.), взаимоотношения людей пронизывает гораздо более глубокая

символика. Заимствованные из различных сфер человеческого опыта, например из профессиональной деятельности, где отношения между участниками достаточно формализованы, где для каждого из них предназначена определенная роль, такого рода иносказательные схемы (модели) привносят свои специфические правила и законы, которые, воплощаясь в сфере межличностных отношений, чаще всего успешно «работают» в новых условиях.

Глобальная укорененность иносказания в языке дает основание предполагать об иносказательном характере человеческого мышления. Американский лингвист Дж. Лакофф и философ М. Джонсон утверждают, что метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути»; благодаря ей иносказание «пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии» [2, с. 387].

Так, «схемы-модели», рожденные в одной области знаний, *переносятся* в другие области человеческого опыта, где они выполняют функцию метафорических моделей, обладающих некоторым эвристическим потенциалом, позволяющим понять одно явление через другое. По мнению М. Минского, аналогии дают возможность увидеть какой-нибудь объект или идею «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблем в другой [3, с. 291–292.].

Ниже будут рассмотрены некоторые метафорические модели, которые можно эксплицировать из повседневных выражений, описывающих межличностные отношения.

В основу, пожалуй, одной из самых популярных моделей отношений между мужчинами и женщинами положена метафора войны. Участники общения вы-

ступают здесь как представители противоборствующих лагерей, а отношения между ними описываются военными терминами. Цель отношений, предусмотренных этой моделью, — «завоевать» друг друга (или, как минимум, «покорить сердце»). При этом средства на «любовном фронте» выбираются соответствующие: «напирать», «пленить», «защищаться» и пр.

Другая модель-метафора, скорее всего, напротив, пытается упорядочить взаимоотношения между представителями разных полов. Межличностные отношения здесь структурируются по образу и подобию деловых отношений. В этой модели ярче всего проступает мечта человека о спокойном, неотягощенном неожиданностями счастье в личной жизни. Поведение участников общения опирается на категории «прав» и «обязанностей», на понятия «долга» и «ответственности». Слова и выражения, описывающие такие отношения, заимствованы в основном из юридической сферы. Обычные знаки внимания (а тем более признания в любви) здесь равносильны подписанию «контракта», предполагающего обязательство как с одной, так и с другой стороны. Воплощением этой модели является институт брака — для многих людей «гарант» счастья и стабильности. Однако и аномалии гендерных отношений также могут описываться через юридические метафоры: «Она украла у меня 10 лет жизни»; «Он убил во мне женщину».

Близкая к предыдущей метафорическая модель описывает взаимоотношения между мужчинами и женщинами как торгово-экономическое взаимодействие. Исходя из этой модели участники общения предстают друг перед другом как продавцы («Какая мне от этого выгода?»), покупатели («Что мне это будет стоить?»), инвесторы («Я вложил(а) в нее(него) столько сил, а толку никакого!»). В основе «гендерной торговли» лежит взаимовыгодный обмен ресурсами (эмоциональными, поведенческими, те-

лесными и пр.), поэтому эту модель можно также назвать метафорой обмена.

Перечисленные выше метафорические модели пришли из разных сфер человеческого опыта — главным образом из профессиональной деятельности, — где отношения между участниками достаточно формализованы, где для каждого из них предназначена определенная роль. Воплощаясь в сфере отношений между противоположными полами, эти модели приносят с собой свои специфические правила и законы, которые успешно «работают» в новых условиях. Любопытно, что некоторые прототипические коммуникативные ситуации уже ушли в прошлое (или встречаются весьма редко и только в некоторых культурах), но прекрасно работают в гендерных отношениях, например: «хозяин/хозяйка и раб», «господин/госпожа и слуга».

Кроме упомянутых метафорических моделей, которые взяты из других — не гендерных — отношений, можно обнаружить и другие метафоры, заимствованные вообще не в коммуникативной, а предметной сфере.

Следующая метафора является, пожалуй, наиболее *архаичной* из всех. Эта метафора коренится в анатомических различиях между мужчиной и женщиной, а именно в различиях между их половыми органами и теми функциями, которые они выполняют в половом акте. Согласно анатомической метафоре, мужчина (как и его фаллос) должен быть крепким, напористым, активным, проникающим; а женщина (следуя ее анатомии) — податливой, мягкой, пассивной, принимающей.

В основе следующей модели, не являющейся, впрочем, специфической для гендерных взаимоотношений, лежит известная метафора «человек — машина». Партнер по общению здесь представляется как механизм, которым можно «управлять», надо только знать соответствующие «кнопочки»: нажми и получишь результат. Механизм может быть

грубым, вроде автомобиля, тогда речь идет о «рычагах», а может быть тонким, вроде компьютера, тогда говорят о «программировании». Дейл Карнеги, например, прославился тем, что провозгласил универсальным рычагом для всех людей «чувство собственной значимости». Ярким примером реализации механистической метафоры является понятие «манипуляция» (лат. *manus* — рука).

Механистическая метафора генетически связана с метафорой «отношения — это предмет-вещь». Благодаря этой метафоре взаимоотношения *субстантивируются*, т.е. превращаются в *вещи*, самые разнообразные по своему «качеству», например: «Эти отношения для меня дороги»; «Наши отношения прогнили насквозь»; «Он полностью разрушил все то хорошее, что между нами было»; «У нас очень прочные/непрочные отношения»; «Я хочу восстановить наши отношения». В качестве предмета-вещи могут выступать не только взаимоотношения, но и сами партнеры по общению. Партнеры-вещи могут «идеально подходить друг другу», «составлять единое целое», а могут быть «несовместимы». Свойства человека-вещи чаще всего крайне редуцируются, полностью исключаются такие атрибуты личности, как «активность», «свобода», «внутренний мир» и пр., напротив, человек (его чувства и поступки) приобретает свойства, которыми мы обычно описываем предметы, теперь его (человека!) можно «использовать», «бросать» и пр. Видимо, к этой же метафорической модели можно отнести известное обращение «дорогая»/«дорогой». Апогеем модели «другой — это предмет-вещь» является метафора «творец и его творение». При этом современным Пигмалионом может быть как мужчина, так и женщина: «Я его создала».

Вероятно, все метафорические модели в той или иной степени отражают реальность — иначе им не было бы ме-

ста в дискурсе гендерных отношений, — однако согласимся, что ни одна из них не может претендовать на полную эквивалентность отражаемому (репрезентируемому). Метафора акцентирует внимание лишь на некоторых аспектах взаимоотношений и игнорирует остальные теоретически и практически возможные.

Прикладное значение темы комму-

никативных метафор-моделей заключается в том, что она всегда встречает живой интерес. Это прекрасный повод для рефлексии по поводу своих представлений об отношениях с противоположным полом, о целесообразности и ограничениях, связанных с той или иной моделью, и, наконец, — для размышлений о том, что же такое «настоящие отношения».

Список литературы:

1. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С.387–341.
3. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 281–304.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994.

УДК 316.6

ОТНОШЕНИЕ К СВОЕЙ СТРАНЕ И ПАТРИОТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ЦЕННОСТНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Яницкий М. С.

КемГУ

Отношение тех или иных социальных общностей к своей стране основывается на соответствующих социальных представлениях, выступающих способами интерпретации и осмысления повседневной реальности. Эти социальные представления, в свою очередь, тесно взаимосвязаны с оценкой своей страны, ее социально-экономического и социально-политического положения на предмет их соответствия некоему идеальному образу, представлениям о должном. В качестве высших критериев для таких оценок выступают так называемые «ценности-представления». Соответственно, существующие в массовом сознании молодежи социальные представления, в частности, представления о современной России и основанное на них отношение к своей стране, ценностно детерминированы.

Особое значение в данном контексте имеет исследование направленности молодежи на патриотические ценности. Однако, как показывает в своем исследовании А.А. Утюганов, изучение патриотизма в качестве ценностной категории в психологии началось относительно недавно [7]. С.В. Мещерякова, рассматривая в своем исследовании патриотические ценности, определяет их как убеждения и цели индивида или общества, отражающие в их сознании устойчивую положительную значимость государства, базирующуюся на любви к Родине и духовной сопринадлежности к своему народу и государству, проявляющуюся в чувстве солидарности с гражданами своего государства и находящую свое проявление в различной деятельности [4]. Попытка определить само понятие патриотизма в рамках

ценностного подхода представлена, в частности, работой В.В. Дулина, который понимает патриотизм как ценность: «Патриотизм – это одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сферам общества и государства, выражающих отношение личности к своему Отечеству и характеризующих высший уровень ее развития в процессе деятельности на благо Родины» [1]. Таким образом, патриотизм рассматривается как ценностное отношение к своей стране.

Значимость изучения патриотических ценностей молодежи определяется ее ролью в обеспечении преемственности и развития системы ценностей общества, связанной как с сохранением и воспроизводством системы ценностей старших поколений, так и с выработкой новых ценностных ориентиров. По данным социологических исследований, современная российская молодежь в своем большинстве демонстрирует склонность к патриотизму и «любви к Родине» [5]. В то же время образ современной России в глазах молодежи является неоднозначным и зависит от ряда социально-демографических и социально-экономических характеристик. Так, по данным серии исследований, проведенных «Лабораторией Крыштановской», чем моложе респонденты, тем более распространено в их среде представление о России как о великой державе, с мнением которой считается весь мир; с возрастом же идеалистическое представление о России становится все более скептическим. Согласно авторам, студенты относятся к своей Родине с большей гордостью, чем работающая молодежь, которая в большей степени акцентирует внимание на нарастании серьезных внутренних проблем в экономической и духовной жизни. При этом наиболее позитивный образ России свойственен молодежи Сибирского Федерального Округа, в котором патриотические настроения выражены сильнее всего [3]. Очевидно, что эти и другие социальные

факторы определяют различия в ценностных ориентациях молодежи, что и проявляется в противоречивости ее оценок современной России.

Нами изучалось отношение современной российской молодежи к своей стране в зависимости от направленности на ту или иную систему ценностей. В ходе социологического исследования, проведенного в июне 2013 г., было опрошено 1500 жителей Кемеровской области в возрасте от 16 до 30 лет. Квотирование выборки проводилось по трем критериям: пол, возраст и территория проживания. При доверительной вероятности 96% ошибка репрезентативности не превышает 3,2%. В ходе исследования анализировались ассоциации, связанные в сознании молодежи с Россией, социальные представления о России в молодежной среде, желание молодежи жить в другой стране. В соответствии с разработанной нами методикой изучения ценностной структуры массового сознания [8] оценивалась преимущественная направленность молодежи на ценности адаптации (связанные с фрустрацией потребностей в материальной обеспеченности и безопасности), социализации (обусловленные зависимостью от социального одобрения) либо индивидуализации (отражающие направленность на независимость и саморазвитие), на основании которой диагностировалась принадлежность респондентов к адаптирующемуся, социализирующемуся или индивидуализирующемуся ценностным типам. Для изучения динамики отдельных рассматриваемых показателей полученные нами результаты соотносились с данными исследований А.А. Зеленина, ранее проведенных на аналогичной выборке [2].

Для оценки обобщенного образа России в представлении молодежи анализировались ответы на вопрос «Что Вы представляете себе, когда слышите: «Россия, Российская Федерация»? В целом, в полученных ответах респондентов преобладали позитивные характеристики: «Родина» (29,6% ответивших), «державе» (17,6%), «гордость» (14,7%), «красивая природа»

(13,5%), «сильная, богатая страна» (5,9%) и т.п. У трети респондентов Россия семантически связана с «русскими» (28,1%) или «православием» (4,4%). Вместе с тем, у значительной части опрошенных Россия ассоциируется с «беспорядком» (16,1%), «нищетой» (14,7%), «терпением народа» (9,4%), «обидой» (5,2%). Назвавших подобные ассоциации больше среди неработающей молодежи.

На вопрос «Чем можно гордиться гражданам России?» наибольшее число респондентов ответили «Победой в Великой Отечественной войне» (таблица 1). Историей страны и культурным наследием гордятся почти треть респондентов, природными богатствами – около четверти, территорией – каждый восьмой. Анализ ответов на данный вопрос в разных

образовательных группах показал, что чем выше уровень образования, тем больше молодые люди гордятся достижениями науки и культурным наследием страны. При этом, как следует из приведенных результатов, представление молодежи о том, чем можно гордиться гражданам России, за последние 7-8 лет несколько изменилось. Так, уровень культуры и искусства, достижения науки, мощь армии, спортивные достижения заметно потеряли свою значимость в глазах молодежи. Одновременно несколько снизилось и число тех, кто считает, что сегодня нам нечем гордиться. Однако предметом гордости для современной молодежи является скорее героическое прошлое России, чем ее настоящее, оцениваемое более критично.

Таблица 1.

Распределение ответов на вопрос «Чем можно гордиться гражданам России?» (% назвавших и ранг соответствующего предмета гордости)

Предмет гордости	2005 (n=1972)	2006 (n=2009)	2013 (n=1500)
Победа в Великой Отечественной войне			48,7 (1)
История страны, культурное наследие	28,6 (2)	25,5 (2)	27,8 (2)
Природные богатства страны	30,8 (1)	33,9 (1)	22,7 (3)
Территория	9,1 (7)	13,0 (6)	12,6 (4)
Всем, что было сделано в советский период			11,9 (5)
Спортивные достижения	19,1 (4)	20,7 (3)	10,1 (6)
Место России в мировом сообществе	6,0 (8)	7,9 (8)	8,1 (7)
Развитие искусства (театр, кино, литература и пр.)	11,7 (6)	11,6 (7)	6,7 (8)
Православие	4,1 (10)	4,1 (9)	5,0 (9)
Демократические преобразования в стране	4,9 (9)	4,0 (10)	4,3 (10)
Достижения науки	23,8 (3)	20,1 (4)	4,3 (11)
Мощь Вооруженных Сил	15,8 (5)	15,9 (5)	3,9 (12)
Революция 1917 года			3,4 (13)
Сегодня нам нечем гордиться	10,5	10,2	7,3

Анализ распределения ответов на данный вопрос среди отнесенных к описываемым ценностным типам обнаружил определенные различия (таблица 2). Так, соответствующий наиболее высокому уровню ценностного развития индивидуализирующийся тип заметно

меньше остальных склонен гордиться природными богатствами России, достижениями советского периода, спортивными достижениями и т.д. Одновременно ориентирующиеся на ценности индивидуализации отчетливо чаще других высказывают гордость за демокра-

тические преобразования в современной России, развитие прав и свобод, достижения в искусстве. Среди отнесенных к этому типу также наименьший процент ответивших, что гражданам России не-

чем гордиться. Промежуточный тип, характеризующийся несформированностью ценностной системы, чаще всех остальных гордится лишь территорией своей страны.

Таблица 2.

Распределение ответов на вопрос «Чем можно гордиться гражданам России?» среди описываемых ценностных типов (в % от соответствующего типа)

Предмет гордости	Ценностные типы			
	А (n=387)	С (n=532)	И (n=89)	П (n=492)
Победа в Великой Отечественной войне	46,07	52,17	46,15	48,81
История страны, культурное наследие	24,87	27,62	28,85	31,45
Природные богатства страны	25,92	25,45	14,42	20,17
Территория	12,83	10,65	11,54	15,84
Всем, что было сделано в советский период	12,04	13,90	6,73	11,50
Спортивные достижения	10,99	10,11	3,85	10,85
Место России в мировом сообществе	9,16	7,40	8,65	7,81
Сегодня нам нечем гордиться	8,12	7,40	4,81	6,72
Развитие искусства	5,24	5,78	16,35	7,16
Православие	8,12	3,07	8,65	3,90
Демократические преобразования в стране, развитие прав и свобод	3,66	3,61	7,69	4,99
Достижения науки	3,93	4,69	2,88	4,34
Мощь Вооруженных Сил	1,83	5,23	1,92	4,34
Революция 1917 года	2,88	2,17	7,69	4,34
Другое	0,26	0,54	1,92	0,22
Просто люблю свою страну	0,00	0,18	0,00	0,00
Гордиться не за что	0,00	0,18	0,00	0,00
Собой	0,00	0,00	0,00	0,22
У нас нечем гордиться	0,26	0,18	0,96	0,00
Рублем, как денежной единицей своей страны	0,00	0,00	0,96	0,00

Примечание: А – адаптирующийся, С – социализирующийся, И – индивидуализирующийся, П – промежуточный ценностный тип.

Анализ представлений об исторической преемственности нынешней России показал, что практически половина

молодых людей считает ее новым государством (47,9%), треть – наследницей СССР (32,9%), 8% – наследницей цар-

ской России, причем больше всего разделяющих последнее мнение среди респондентов индивидуализирующегося типа (10%). Некоторые ценностные различия закономерно проявляются и в распределении ответов на вопрос является ли современная Россия европейской или же азиатской страной. В целом по всей выборке 41,5% опрошенных полагают, что нынешняя Россия – это евразийская страна, 33% – европейская, и 11,8% – азиатская. Здесь опять же наибольшие отличия демонстрирует индивидуализирующийся тип, среди отнесенных к которому Россию в два раза чаще называют азиатским государством.

Выявленная зависимость отношения к своей стране от направленности на ту или иную систему ценностей закономерно проявляется и в уровне патриотичности молодежи. В качестве условного количественного показателя патриотичности молодых людей можно рассматривать процент желающих жить в своей стране. Как показывают результаты нашего исследования, большинство молодежи Кемеровской области являются «патриотами», т.е. желающими жить и работать в России. В то же время почти треть молодежи (31,2%) сегодня предпочли бы жить в другой стране. Полученные нами результаты практически совпадают с данными «Лаборатории Крыштановской», согласно которым о желании покинуть Россию навсегда в начале 2013 года заявляли 32,7% молодых специалистов [3]. При этом в исследовании А.А. Зеленина 2006 г. этот показатель составлял только 23,7%, т.е. такое намерение тогда выразило менее четверти опрошенных. Предпочтение в плане возможной будущей эмиграции отдается странам Западной Европы, Северной Америки и Австралии – в этих странах в совокупности предпочли бы жить почти 20% молодых людей, страны Азии оказались привлекательными лишь для 1,4% опрошенных.

Как следует из результатов нашего

исследования, уровень патриотичности обнаруживает четкую зависимость от ценностной направленности – число «патриотов» последовательно снижается от адаптирующегося ценностного типа (70,6%) к социализирующемуся (69,7%) и индивидуализирующемуся (62,8%) типам. Соответственно, отмеченная тенденция связана с ростом неудовлетворенности молодежи не столько своим социально-экономическим положением, сколько существующими возможностями самореализации. Данный вывод подтверждает предположение, выдвинутое авторами доклада «Ментальность российской молодежи», о том, что «если общество находится в состоянии аномии (а в России это так), человек с высокими мотивами достижения успеха сталкивается с проблемой самореализации ... не найдя путей для развития, он сублимирует идею социального восхождения к мобильности географической, к мечте об эмиграции» [3]. Соответственно, сегодня не обнаруживается никакого осуждения потенциальных эмигрантов даже патриотически настроенными респондентами. Согласно авторам, наибольшее стремление к эмиграции за пределы России сегодня высказывают жители самого «патриотичного» Сибирского Федерального Округа, что может говорить о серьезных проблемах с трудоустройством, с качеством и уровнем жизни, которые подталкивают молодежь региона искать более комфортное место для проживания.

Таким образом, отношение к своей стране и патриотическая направленность молодежи в определенной степени являются ценностно детерминированными. В связи с отмечаемыми сегодня тенденциями трансформации системы ценностных представлений молодежи, которые заключаются в сдвиге в сторону постмодернистских индивидуалистических ценностей и нарастании ценностной дезориентации в молодежной среде [6], можно предположить дальнейшую актуализацию проблемы

значимости патриотических ценностей для молодежи российской провинции, определяющую необходимость разра-

ботки и реализации новых подходов в практике патриотического воспитания.

Список литературы:

1. Дулин, В.В. Педагогическое управление процессом подготовки офицеров запаса на военных кафедрах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Дулин. - Ставрополь, 2004. - 21 с.
2. Зеленин, А.А. Региональная модель государственной молодежной политики и практика ее реализации / А.А. Зеленин. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. – 240 с.
3. Ментальность российской молодежи: политические ориентиры и кумиры // Интернет-журнал «Гефтер» //URL: <http://gefter.ru/archive/8369> (дата обращения: 25.11.2013).
4. Мещерякова, С.В. Патриотизм как ценностно-смысловое образование в структуре личности российского предпринимателя: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Мещерякова. – Тамбов, 2008. – 192 с.
5. Молодежь в России. 2010. Обзор литературы. Доклад ООН / под ред. Я. Охана. – М.: ФСГС, 2011. – 96 с.
6. Пфетцер, С.А. Политическое участие молодежи российской провинции: структурно-содержательные характеристики и ценностные детерминанты: дис. ... канд. полит. наук / С.А. Пфетцер. – Нижний Новгород, 2013. – 185 с.
7. Утюганов, А.А. Смысловые детерминанты формирования гражданско-патриотических ценностей в условиях реализации компетентностного подхода в военном вузе: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Утюганов. – Кемерово, 2013. – 164 с.
8. Яницкий, М.С. Ценностное измерение массового сознания / М.С. Яницкий – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 237 с.

ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 005.5

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОГРАММАМИ

Волкова Ж. В.

к.п.н., ст. преподаватель кафедры управления образованием ФП ТГУ

В современных условиях происходит изменение подхода к организации образования, который связан с разработкой и реализацией новых программ. Компетентностный подход актуализирует внимание на необходимости изменения содержания и новых стандартов образования. В связи с постановкой таких задач обсуждаются вопросы создания нового содержания образования, обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развития общества, укрепления и совершенствования правового государства. (ст. 14 Закона «Об образовании») Такое понимание содержания образования включает в себя не только освоение обучающимися необходимого набора знаний, умений и навыков, но и формирование компетенций, психологические новообразования и индивидуальный опыт. В проекте Государственного образовательного стандарта формулируются задачи формирования компетенций, выделяются базовые, многофункциональные, надпредметные и междисциплинарные компетентности, освоение которых позволяет выпускникам вузов успешно реализовывать себя в динамично меняющемся мире [1]. В связи с постановкой таких задач обсуждаются вопросы пересмотра учебных программ и создания принципиально новых образовательных программ.

Сегодня участниками изменения содержания образования становятся реальные образовательные учреждения, которые имеют достаточно свободы в определении содержания образования. В этом направлении формируется важный инновационный опыт, как в деятельности отдельных преподавателей, так и в

деятельности образовательных учреждений. К тому же в новых образовательных стандартах учреждениям предлагается самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательную программу своего учреждения, с учетом возрастных возможностей детей, запросов и потребностей детей и их родителей [1]. Как показал приоритетный национальный проект «Образование» растет заинтересованность образовательных учреждений во внедрении инновационных образовательных программ, более 10 тысяч образовательных учреждений представили свои инновационные разработки. Однако экспертные обобщения и анализ разрабатываемых проектов и образовательных программ показывает, что их качество еще не достигло высокого уровня. (А. И. Адамский, И. М. Ремоненко, В. И. Слободчиков, Г. Н. Прозументова, И. Д. Фрумин). В связи с этим в современном образовании достаточно остро встает вопрос о поддержке процесса разработки и реализации образовательных программ, обсуждаются условия эффективности новых программ, вовлеченности ее участников в процесс разработки и реализации.

Таким образом, изменение качества образования потребовало разработки именно образовательных программ.

Образовательная программа представляет собой особый способ организации образовательного процесса. Различия учебную и образовательную программы, И.С. Якиманская считает, что в отличие от учебной, где целью является полнота знаний, в образовательной программе ставится цель – развитие личности, ее когнитивных, эмоциональных, мотивационных потребностей черт. Главное при

этом – раскрыть субъективный опыт обучающихся и согласовать его с содержанием зунов. Автор считает, что учебная программа всегда «обезличена», т.к. задает жесткую логику прохождения материала и воспроизводит движение не индивидуальной мысли ребенка, а всеобщей научной мысли [2]. *Функция образовательной программы* в отличие от учебной, по мнению И.С. Якиманской – сформировать необученность, а образованность на основе обученности. «Если обученность формирует функциональную грамотность, требуемую обществом на каждом новом этапе своего развития, то образованность формирует личные качества, обеспечивающие индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования... Образованность дает не познание, а постижение мира с индивидуальными ценностями, смыслами, значениями. Образованность – свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию» [3]. И.С. Якиманской выделяется в качестве результата разработки и реализации образовательной программы – становление субъектного опыта человека. В структуру субъектного опыта исследователь включает следующие взаимосвязанные составляющие: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). С ее точки зрения, функция субъектного опыта в усвоении (познании) заключается в том, что с позиций этого опыта «наводится порядок» в восприятии действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение бытия. Раскрыть содержание субъектного опыта, опираться на него, инициировать его при организации обучения – основная задача учителя [3, с. 65]. Автор представляет следующие основные требования, характеризующие образовательную программу:

- в изложении знаний надо предусматривать субъективный опыт уча-

щихся;

- предоставление обучающимся в рамках программы – права выбора разнообразных способов работы;

- создание условий для проявления избирательности каждой личностью в процессе проработки программного материала;

- изложение в программе помимо предложенных знаний также метаэпистемных, позволяющих обучаемым понять закономерности построения системы знаний, а также логику научного и учебного познания [2].

Конкретизация представлений об образовательной программе оказалась связана с переходом от организации учебного процесса к организации образовательной деятельности (А.М. Лобок) и реализацией компетентного подхода в образовании. В этом контексте образовательная программа рассматривается как форма организации образовательной деятельности и управления переходом от организации учебного и организации образовательного процесса (Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова, С.И. Поздеева и др.). Разработка и реализация образовательных программ влияет на становление субъектной позиции участников образовательной деятельности, выделяет в качестве предмета организации образовательное, совместное действие, а ее содержание определяется формированием и овладением компетенциями. Особенности образовательной программы можно понять через конкретизацию субъекта, предмета, результата образования.

Предметом организации в образовательной программе выступает совместное образовательное действие участников практики.

Образовательное действие «принадлежит» субъекту, т.е. в основе его лежит инициатива самого «образующегося» или его выбор, образовательные предпочтения и цели; его содержание, последовательность определяются самими субъектами образования (Г.Н. Проку-

ментова). Основные элементы образовательного действия – это порождение цели образования, постановка задач и разработка проекта по их достижению, выбор средств, преодоление трудностей достижению успеха. Организация образовательных действий строится как развертывание и обучение постановке образовательных целей, разработке и выбору средств их достижения, как участие обучающихся в построении и анализе своего образования. Следовательно, образовательную программу можно представить как попытку и форму *влияния самих участников* совместной деятельности, преподавателей и студентов на образование; их попытку выразить свое понимание, представление о хорошем, качественном образовании и осуществить такое образование [4]. Важным для понимания особенностей образовательных программ является то, что в их разработке и реализации принимают участие *разные субъекты*: не только сами обучающие и обучаемые, но и работодатели, представители общества. Отсюда понятно, почему образовательные программы имеют часто сетевые формы организации.

Различие в управлении разработкой и реализацией учебных и образовательных программ заключается в том, что управление учебной программой ориентируется на соответствие содержания программ утвержденным стандартам. Управление разработкой образовательных программ ориентируется не только на передачу прошлого опыта, но формирование компетенций. Поэтому учитывает и формирует *заказ* на реализацию программы *разных субъектов влияния* на образование, логику развертывания деятельности по формированию компетенций, обучение взаимодействию с разными субъектами влияния на образование. Эти особенности управления и содержания объясняют результат образовательных программ, который выражается не только в формировании компетенций и овладении

деятельностью, но и в появлении субъектов заказа на образование.

Поэтому задачей проводимого нами исследования является поиск ответа на вопрос о том, каким должно быть содержание управления разработкой и реализацией образовательной программы. Выполнение нашего исследования осуществляется в методологии гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций [5]. В рамках этой методологии:

- образовательная программа определяется как способ организации деятельности участников программ;
- управление разработкой образовательных программ должно строиться на совместном проектировании ее создания с участниками программы;
- исследование должно строиться на реконструкции инновационного опыта самого исследователя.

Материалом для исследования является разработка нами программы ПК «Инновационные образовательные технологии», реализуемая в НОЦ «Институте инноваций в образовании».

На первом этапе нашего исследования было проведено феноменологическое описание ситуации разработки и реализации образовательной программы, феноменологический анализ которого позволил предположить, что результатом образовательных программ и показателем эффективности ее устройства являются компетенции организации образовательной деятельности в программе: *участия* в разработке и реализации программы, *анализа* проблем современного образования, *моделирования* изменений организации образовательной деятельности, *проектирования* изменений образовательной деятельности, *рефлексии и экспертизы* результативности образовательной деятельности и самой программы. Г.Н. Прозументовой предложена гипотеза о формировании в образовательной программе *субъектных позиций*, являющихся выражением формируемых

компетенций:

- позиция *участника* в разработке и реализации образовательной программы - ставящего собственные задачи к образовательной программе, конкретизирующего ее цель, задачи и содержание;

- позиция *аналитика*, исследующего современную ситуацию в образовании - ситуации перехода к компетентностно-ориентированному образованию;

- позиция *моделирующего*, овладевающего моделями изменения образовательной деятельности и осваивающего технологии изменения образовательной деятельности;

- позиция *проектировщика*, формирующего проектные замыслы по изменению образовательной деятельности своей практики;

- позиция *эксперта*, вырабатывающего критерии оценки собственных достижений, проектных замыслов, а также результативности и устройства образовательной программы.

В ходе проводимого исследования обнаружена зависимость результатов образовательной программы: формируемых компетенций и позиций ее участников от содержания управления разработкой и реализацией программы. Сформулирована гипотеза, что управление разработкой и реализацией образовательной программы будет эффективным, если в содержание программы включена технологизация образовательной деятельности участников программы – логическое обоснование ими собственной деятельности, используемых приемов и способов работы. В образовательной программе участники овладевают поэтапным разворачиванием образовательной деятельности, осваивая следующие действия:

- *постановки задач* образовательной деятельности через специально организованное в программе совместное обсуждение с разработчиками представлений об образовательной программе,

формулированием предложений к программе;

- *моделирование* изменений образовательной деятельности через специально организованное в программе моделирование занятий с использованием приемов, способов организации образовательной деятельности;

- *проектирование* изменений образовательной деятельности своей практики через специально организованные в программе разработки проектов изменения собственной образовательной деятельности, обсуждение инициатив по разработке модулей в образовательную программу;

- *рефлексию* образовательного опыта через специально организованную в программе реконструкцию инновационного опыта.

Таким образом, технологизация образовательной деятельности, как механизм управления разработкой и реализацией образовательной программы, позволяет участникам программы, технологизируя способы своей деятельности, выделить основания технологизации и обобщения своей деятельности, овладеть собственной образовательной деятельностью. Что является чрезвычайно актуальным в условиях гуманитарного управления инновациями.

В контексте гуманитарного подхода к управлению инновациями в образовании важным для определения содержания управления разработкой и реализацией инновационных образовательных программ представляются различия понятий инновация в образовании и образовательная инновация. В рамках этого подхода понятие «образовательная инновация», которое используется для исследования *образовательного потенциала и ресурса инноваций в образовании* и формирует представление об образовательных инновациях, как способе и условии построения человеком образовательной реальности. (Г.Н. Прокументова). В этой связи изменяется представление о функциях и содержании управ-

ления. Областью и задачей управления становится процесс становления образовательной реальности, как процесс образования целей и смыслов деятельности субъектов этой реальности. Отсюда возникает необходимость управленческой поддержки (О.Н. Калачикова) и формируется представление о её содержании как поддержки смыслопорождения, открытого совместного действия, инициирования его участниками изменений образования. Управление направлено на преодоление функциональной редукции педагогической деятельности и становление субъектной позиции педагогов.

В современных условиях необходимым становится создание *инновационных образовательных программ*, обобщающих накопленный опыт участников инновационной практики образования. Нам представляется необходимым различать образовательные и инновационные образовательные программы. В отличие от образовательных программ инновационные образовательные программы позволяют участникам программы использовать само развертывание образовательной деятельности, технологизацию этой деятельности как способ обобщения своего опыта, осознания деятельности и создания собственных разработок модулей в образовательную программу.

Управление разработкой и реализацией инновационных образовательных программ будет успешным, если участники программы будут оказывать влияние на конкретизацию цели, разработку содержания модулей и оценку программы. При этом в содержание инновационной образовательной программы включаются материалы и разработки, сделанные участниками образовательной практики, а процесс разработки программы является одновременно условием техно-логизации образовательной деятельности участников программы - овладение педагогами и управленцами новыми образовательными технологиями и превращение авторских разработок в образовательные технологии. Организация разработки и реализации инновационной образовательной программы с учетом вышеизложенных условий обуславливает не только создание образовательных программ в образовательных учреждениях, но и становление субъектной позиции участников разработки этой программы.

Итак, различая учебную, образовательную и инновационную образовательную программы, мы можем представить содержание управления разработкой и реализацией эти программ в следующей таблице.

Содержание управления разработкой и реализацией программы	Вид программы	Особенности содержания	Позиция участников программы
соответствие содержания программ утвержденным стандартам	<i>Учебная</i>	содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, содержащий логику изложения отдельных тем и вопросов	слушатель
совместное с участниками проектирование, технологизация образовательной деятельности	<i>Образовательная</i>	организация образовательной деятельности для формирования компетенций	<ul style="list-style-type: none"> • участник • аналитик • моделирующий • проектировщик • эксперт
технологизация инновационной образовательной деятельности	<i>Инновационная образовательная</i>	обобщение инновационного опыта, включение материалов и разработок, сделанных участниками образовательной практики в программу	разработчик

Список литературы:

1. Макет Государственного образовательного стандарта // http://www.eurekanet.ru/ewww/info/_copy.html.
2. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии, 1999 - №3.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.
4. Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2002. – Кн.5. – 151 с.
5. Прокументова Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций. В сб. Переход к открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций часть 1. Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2005. с. 15-58.

УДК 159.92

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ С ОДНОКЛАССНИКАМИ

Григорьева Е. В.

КемГУ

С момента рождения человек включен в сложную систему взаимоотношений и взаимосвязей с людьми. Взаимоотношения складываются в социальном взаимодействии в различных социальных группах, оказывая существенное влияние на жизнь человека и его развитие. С возрастом круг взаимоотношений, как правило, расширяется, так как меняется количество и качество субъективных связей и отношений личности в группах, к которым она принадлежит. Взаимоотношения предполагают наличие ответного отношения и основаны на определенных побуждениях, проявляясь в поведении, эмоциях и чувствах: в удовлетворенности/неудовлетворенности общением, в симпатии/антипатии, в радости/равнодушии/пренебрежении, в удовольствии/раздражении/злости и т.д. На взаимоотношения, их структуру и развитие влияет множество факторов, в том числе возраст, характер деятельности, состояние здоровья, особенности социальной среды и группы. В данной статье анализируются взаимоотношения между младшими школьниками с

неврологическим диагнозом и их одноклассниками в учебной группе.

Период обучения в начальной школе характеризуется динамикой взаимоотношений детей в учебной группе. Если в 1–2 классах для ребенка система отношений «ребенок – учитель» является определяющей, то, начиная с 3 класса, все более значимой становится система «ребенок – сверстники». Таким образом, решается важнейшая задача развития ребенка на данном возрастном этапе – приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей. Взаимоотношения первоклассников, их статус определяет учитель через организацию учебного процесса. Но постепенно личность учителя становится менее значимой, а связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. В 4 классе эмоциональное благополучие детей уже зависит от мнения одноклассников и отношений с ними.

Межличностные отношения младших школьников зависят от многих факто-

ров, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность каких-либо интересов, близость проживания, половая принадлежность. В структуре учебных групп младших школьников благоприятные позиции занимают общительные, инициативные дети с ровным характером, умеющие фантазировать, обладающие хорошими способностями. Большинство этих детей успешны в учебе, отличаются приятной внешностью. Если в 1 классе дети оценивают своих сверстников за качества, которые либо проявляются внешне, либо которые подчеркивает учитель, то в 4 классе дети в первую очередь оценивают личностные характеристики, организаторские способности, а учебные достижения отходят на второй план. В конце обучения в младших классах неблагоприятный статус ребенка в группе связан с его пассивной жизненной позицией, несамостоятельностью, склонностью ко лжи. В целом в начальной школе неблагоприятную статусную позицию занимают дети с «неуживчивым» характером – драчливые, вспыльчивые, грубые, упрямые, неряшливые, малообщительные. Часть детей с низким статусом имеет хорошие способности и успевают в учебе, но отрицательные черты личности принижают их место в системе межличностных отношений [1].

Традиционно к категории «неуживчивых» детей относят школьников со сниженным неврологическим статусом и поведенческими расстройствами, в том числе детей с минимальными мозговыми дисфункциями. На сегодняшний день минимальные мозговые дисфункции (ММД) представляют собой нетяжелое поражение центральной нервной системы, с риском формирования пограничного психоневрологического расстройства. ММД рассматриваются как серьезная медицинская и социальная проблема в связи с высоким уровнем распространенности, коморбидности, вопросами диагностики и лечебного воздействия, трудностями адаптации

детей и подростков с данным нарушением к социальной среде, в том числе к школе. На наш взгляд проблемы адаптации детей с ММД к школе, коморбидности ММД с рядом заболеваний связаны как с природой данной патологии, так и с социальным реагированием на нее и особенностями взаимоотношений детей с ММД с окружающими [4]. Проявления агрессии, конфликтности, грубости детей с дисфункциями носят вторичный, компенсаторный характер, и таким образом «неуживчивость» ребенка с ММД обусловлена патологией не прямо, а опосредовано [5].

Исследуя процесс адаптации младших школьников с ММД к учебной деятельности на разных уровнях регуляции функциональной системы, мы, в том числе, исследовали такой показатель социально-психологического уровня как социометрический статус ребенка в классе. В качестве методики исследования применялся социометрический тест, предусматривающий параметрическую процедуру с ограничением числа выборов тремя выборами по четырем критериям: в сфере деловых отношений, в сфере выполнения специальных (организационных и общественных) функций в классном коллективе, в области неформального общения. При математической обработке эмпирических данных использовался метод сравнительного анализа через определение критериев значимости различий средних – t -критерий Стьюдента [2; 3].

В нашем исследовании приняли участие 220 учащихся 3-х и 4-х классов школ г. Кемерово и г. Прокопьевска. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 50 детей с минимальными мозговыми дисфункциями, контрольную группу (КГ) – 170 детей без дисфункций. Кроме того, экспериментальная группа была разделена на две подгруппы – 26 детей составили подгруппу с преобладанием процесса возбуждения, 24 ребенка – с преобладанием процесса торможения. Согласно типологии Л.А.

Ясюковой, в группе детей с ММД с преобладанием возбуждения у 12-ти детей диагностирован реактивный тип, у 4-х детей активный тип и у 10-ти детей – субнормальный тип (форма А). Среди детей с ММД с преобладанием процесса торможения, у 7 детей диагностирован астеничный тип, у 10 детей – ригидный тип и у 7 – субнормальный (форма Б) [5].

С помощью сравнительного анализа полученных данных нами обнаружены различия показателей социометрического статуса младших школьников с ММД и их одноклассников. Результаты социометрического теста показали, что ни один ребенок экспериментальной группы не относится к категории «популярных» и не занимает статусную позицию лидера («звезды») и «предпочитаемого» в учебной группе. Все 50 детей ЭГ (100%) составили группу «непопулярных», занимающих в классе позицию «отверженных». Статусную позицию «отверженных» дети с ММД заняли в связи с тем, что либо вообще не получили выборов, либо имели незначимое их число, но получили значимо большее число отклонений. Дети КГ вошли в состав как «популярных» (46%), так и не «популярных» (54%) членов учебной группы. Статусную позицию «изолированного» не занял ни один ребенок, так как и в экспериментальной и в контрольной группе отсутствовали дети, не получившие ни выборов, ни отклонений.

Для детей экспериментальной и контрольной группы были рассчитаны индивидуальные индексы позитивного и негативного социометрического статуса в классе в целом и по четырем критериям. Сравнительным анализом выявлены достоверно значимые различия индексов детей ЭГ и КГ по показателям позитивного и негативного индекса социометрического статуса в учебной группе, позитивного индекса в сфере учебных дел, позитивного и негативного индекса в сфере организации общественных дел

и позитивного индекса социометрического статуса в сфере досуговых отношений.

По сравнению с детьми контрольной группы дети экспериментальной группы занимают менее статусные позиции в своих учебных группах. Они не пользуются авторитетом в сфере учебных дел. И если негатив в этой сфере также может допускаться и в отношении детей КГ, то дети ЭГ значимо реже вызывают уважение по поводу учебы. Детям ЭГ не доверяют организацию общественных мероприятий, внутриклассных и школьных дел, так как одноклассники считают, что они не обладают такими способностями. По вопросам организации мероприятий дети ЭГ по сравнению с детьми КГ значимо реже испытывают позитивное отношение одноклассников и значимо чаще – негативное. При этом индексы выполнения общественных поручений в обеих группах не имеют статистически значимых различий. В сфере досуга дети ЭГ также реже пользуются популярностью среди детей класса. Негативное отношение в этой сфере выражается как к детям ЭК так и КГ, но позитивное – значимо реже к детям ЭК. Они мало привлекательны для совместного времяпровождения и поддерживать с ними дружеские или приятельские отношения не престижно.

Особенности социометрического статуса детей с разными типами ММД обнаружены только на основании различий в показателях отрицательных индексов, что объясняется низкими позитивными индексами детей с ММД независимо от типа. Полученные данные представлены в таблице 1, в которой группе детей с астеничным типом ММД был присвоен номер 1, группе детей с реактивным типом ММД – 2, группе детей с ригидным типом ММД – 3, группе детей с активным типом – 4, детям с субнормальным типом ММД формы А присвоен номер – 5, а с формой Б – 6.

Таблица 1

Усредненные результаты социометрического теста у младших школьников с различными типами ММД (при $p < 0,05$)

социометрические индексы	1	2	3	4	5	6	Различия в парах
Общий отрицательный индекс	0,02	0,34	0,08	0,08	0,08	0,07	1-2; 2-3; 2-5; 2-6
Отрицательный индекс в сфере учебных дел	0,01	0,28	0,12	0,08	0,05	0,03	1-2; 2-5; 2-6
Отрицательный индекс в сфере организационных дел	0,02	0,38	0,11	0,09	0,09	0,07	1-2; 1-5; 2-5; 2-6
Отрицательный индекс в сфере общественных дел	0,01	0,38	0,10	0,08	0,09	0,07	1-2; 1-5; 2-4; 2-3; 2-5; 2-6
Отрицательный индекс в сфере досуга	0,04	0,33	0,08	0,09	0,10	0,07	1-2; 2-3; 2-5; 2-6

Как видно из таблицы наиболее неблагополучный статус в различных сферах отношений в классной группе диагностирован нами у детей с реактивным типом ММД. Именно дети с реактивным типом дисфункций имеют наибольшее количество отклонений и самые высокие показатели отрицательных индексов в четырех диагностируемых сферах отношений в классе. При этом необходимо отметить, что в наших исследованиях выявлено, что младших школьников с реактивным типом ММД характеризуют как безответственных, пренебрегающих требованиями взрослых, соответственно реже заслуживающих их доверие. И, несмотря на их учебную успеваемость, открытость, сформированные интеллектуальные навыки, эти дети обладают самыми высокими негативными социометрическими индексами и боятся не соответствовать ожиданиям школьного окружения.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

Младшие школьники с минимальными мозговыми дисфункциями относятся к категории «непопулярных» детей и имеют статус «отверженных» в учебной группе.

Школьники с минимальными мозго-

выми дисфункциями не выступают организаторами мероприятий в классе, а являются либо участниками этих мероприятий, либо исполнителями поручений. Но при этом в сфере общественных дел и выполнения поручений они также не пользуются авторитетом.

Учащиеся начальной школы с минимальными мозговыми дисфункциями редко становятся друзьями для своих одноклассников.

Дети с реактивным типом дисфункций в связи с напряженными отношениями в коллективе отличаются наименее статусной позицией в классной группе.

На основании вышеизложенного можно предполагать, что у младших школьников с ММД недостаточно формируется навык социального взаимодействия со сверстниками, что дает основание говорить о риске девиантных форм поведения в прогнозе. Рост агрессивных реакций, поведенческих проблем, проблем взаимодействия детей с ММД в средних и старших классах обусловлены негативным опытом взаимоотношений в начальной школе. Неблагоприятный статус ребенка с ММД в учебной группе, его нежелательность в системе межличностных отношений, отсутствие симпатии формирует восприятие эмоционального климата груп-

пы сверстников как холодного и отчуждающего. В целом, мы отмечаем, что проблемы взаимоотношений младших школьников с минимальными мозговыми дисфункциями со сверстниками обусловлены как их первичным дефектом, так и недостаточным вниманием и по-

ниманием их проблем со стороны родителей и педагогов. Мы также подчеркиваем существование запроса детей с ММД на целенаправленную психолого-педагогическую поддержку и укрепление их статусной позиции в учебной группе.

Список литературы:

1. Бурлакова Д.М. Общая характеристика межличностных отношений детей младшего школьного возраста / Д.М. Бурлакова // <http://www.mogar-yantik.edu.cap.ru>
2. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие / Я.Л. Коломинский. – М: АСТ. – 2010. – 446 с.
3. Методы социально-психологического исследования / И.Б. Бовина, Н.Н. Богомолова, Е.М. Дубовская и др. // под ред. Т.В. Фоломеевой. – Кемерово: Юнити, 2002. – 277 с.
4. Минимальная мозговая дисфункция у детей (критерии диагностики и подходы к лечению) / Методические рекомендации для студентов и врачей постдипломной подготовки. Составители: О.П. Ковтун, О.А. Львова, А.В. Сулимов. – Екатеринбург: Ур. гос. мед. акад., 2003. – 34 с.
5. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД / Л. А. Ясюкова. – Спб.: ГП «Иматон», 1997. – 80 с.

УДК 316.6

ОТНОШЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА Дудко В. В.

КОИСТ ПК ИРО

научный руководитель профессор кафедры философии и психологии ВГУЭС, д.п.н.
В.С. Чернявская

Важным аспектом в области исследования феномена интенциональности в контексте педагогической деятельности мы считаем вопрос отношения, причем отношения не только к учащемуся как личности, но отношения к учащемуся, с точки зрения цели своей деятельности – развития его способностей, личностных качеств, компетентности. Использование понятия «интенциональность» с целью описания сознания в значительной степени относится к классической (Ф. Брентано, К. Штумпф, Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти, Р. Ингарден, Г.Г. Шпет, П. Рекёр, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Дж. Серл, Дж. Остин, Г.П. Грайс, Д. Деннет) и современной философии (В.А. Ладов, Е.А. Найман, В.А.

Суровцев, Д.Н. Разеев, Д.В. Винник, Н.В. Мотрошилова, А.Н. Суворова, И.Н. Шкуратов, Ч.Э. Алиева, М.А. Киссель, В.У. Бабушкин), а также психологии (Р. Мэй, В. Франкл, Д. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, М.А. Холодная) и языкознанию (А.А. Леонтьев, Дж. Брунер, Н.Д. Арутюнова, И.М. Кобозева, Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, О.С. Ахманова, А.М. Шахнарович, Н.И. Клушина, Т.З. Адамьянц, Т.М. Дридзе). Проблема интенциональности может быть представлена как проблема соотношения сознания и мира, выражающая, по мнению Ж.-П. Сартра постоянное напряжение между человеческой реальностью и миром, их нераздельность и взаимную несводимость, реализуемую посредством отношений.

Вопрос отношений в контексте интенциональности педагогической деятельности рассматривается рядом исследователей. Так Н.А. Аминовым создана трехуровневая модель педагогических способностей, где базовый рефлексивный модуль включает интенциональность как характеристику способностей педагога, наряду с факторами эффективных возможностей «рабочего окружения»

Е.П. Александровым категория интенциональности раскрывается в понятиях интенциональный диалог и интенциональные модели педагогического взаимодействия. Автором описаны 10 интенциональных моделей преподавателей, реализующих определенные коммуникативные интенции. В их числе: 1. «опекун» - намерение утверждать в своей практике нравственные ценности «вечные» проблемы Добра, Любви, Красоты, смысла жизни и др., интенция взаимодействия направлена на совместный и взаимно заинтересованный поиск; 2. «человек в мундире» - собственная позиция подменяется позицией социальных общностей; 3. «человек в футляре» - транслятор информации, чьи послы подчеркнуты не имеют личностных мотивов; 4. «развлекающий» - преследует цели развлечения; 5. «критик» - реализует интенции эксперта; 5. «посвященный» - склонен изрекать «истины», обоснованные собственным «недоступным другим» опытом; 6. «утопист» - реализуется посредством установки на формирование иллюзорного мира в ущерб рационально-логической составляющей коммуникации.

Методология интенционального образования представлена в работах зарубежных исследователей А.М. Мартинез (Ana M. Martinez), К. Берейтер (Carl Bereiter), М. Скардамалиа (Marlene Scardamalia), А. Эпштейн (Ann S. Epstein), Майкл Колби (Michael Cholbi). Авторы отмечают, что одним из эффектов интенционального образования яв-

ляются гармоничные отношения с преподавателем.

По мнению А.М. Мартинез отношения между преподавателем и студентом университета с точки зрения преднамеренного обучения будут эффективными, если они ориентированы на следующие процессы: 1) *изучение убеждений*: убеждения студента о своем уровне знаний или понимания, его представления о механизмах и условиях, в которых знание приобретается, его оценка своей компетенции обучения и т.д.; 2) *обучение управлению*: отношение студента к уровню или стратегии контроля, который он устанавливает по отношению к своему обучению и прогрессу; 3) *обучение удовольствию*: степень, в которой студент приветствует или опасается возможных видов обучения; 4) *обучение усилиям*: количество и вид стратегий, которые студент эффективно использует; 5) *изучение намерений*: цели, которые студент ассоциирует с собственными усилиями обучения. Важным компонентом коммуникации в контексте педагогической деятельности также является характеристика портрета студента, которую К. Берейтер и М. Скардамалиа (1989) представляют через образ «серьезного» студента, который обучается умышленно и самостоятельно, хотя в это время он просто слушает лекцию или решает задачи. Такой студент, помимо усилий, направленных на получение хороших оценок, видит свои цели, обучаясь во внешних условиях. А.М. Мартинез создает типологию учащихся, где основным показателем является эмоциональная вовлеченность: 1) *резистентные учащиеся*: они безразличны или даже враждебны к академическому обучению, считая его бесполезным в достижении их личных целей; 2) *конформные учащиеся*: такие люди, как правило, очень пассивны, знания для них это склад, который они воспроизводят, чтобы соответствовать ожиданиям других; 3) *исполнительные учащиеся*: их интересуют работы с краткосрочными целями,

они редко приветствуют интеллектуальные задачи, но могут быть прилежны и исполнительны; 4) *преднамеренные учащиеся*: они предпочитают отвечать самым высоким стандартам и прикладывают усилия к самооценке успехов, они очень ответственны и сильно мотивированы, им интересны знания, которыми они готовы поделиться с другими. Они разработали (или разрабатывают) стратегии, отвечающие на академические проблемы или трудности. Эти учащиеся предпочитают свободно структурированные, но содержательные среды, которые способствуют достижению целей.

В нашем исследовании педагогической интенциональности как специальной компетенции педагога вопрос отношений рассматривается в контексте понятий субъекты образовательной потребности, субъекты образовательного процесса и участники образовательных отношений, определения которых даны в глоссарии ФГОС и ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Способность учителя к построению отношений является важным показателем профессионализма и входит в состав его базовых компетенций: личностные качества – интерес к внутреннему миру обучающихся, открытость к принятию других позиций, точек зрения; постановка целей и задач педагогической деятельности – знание стандартов и реализующих их программ; мотивация учебной деятельности – знание возможностей конкретных учеников, демонстрация успехов обучающихся родителям; разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений – участие учащихся и их родителей в разработке образовательной программы, индивидуального учебного плана, образовательного маршрута, участие работодателей в разработке образовательной программы.

Важным показателем эффективности отношений является ясность представления учителем субъектов образовательной потребности, т.е. субъектов образова-

тельного процесса, предъявляющих свой запрос к системе образования, если этот запрос тем или иным образом может влиять на функционирование системы, а также коммуникативный стиль.

В течение 6 лет с 2005 по 2010 гг. нами проводилось исследование, в ходе которого было опрошено около 1200 учителей Приморского края.

На первом этапе мы предложили учителям анонимно в письменной форме ответить на вопрос: «Как Вы думаете, кто или что определяет цели изучения Вашего предмета в школе?».

На втором этапе мы проанализировали данные по признаку «абстрактность – ясность» образа субъектов образовательного запроса. Анализ ответов выявил различную степень детализации образа, которая выражается в возможности персонифицировать образ субъекта и рассматривать сущность его запроса, а также проектировать технологии взаимодействия. В процессе интерпретации мы учитывали, что некоторые учителя дали несколько вариантов ответа. В таком случае мы относили результат к максимальному уровню детализации, представленному в ответе. Таким образом, определились 4 группы:

1. отсутствие образа субъекта – помимо прямого отсутствия ответа к этой группе были отнесены варианты «никто», «кто-то, наверное, есть», «странный вопрос» и др. Мы предполагаем, что основной причиной появления ответов этой группы является нежелание учителей отвечать на вопрос по причине оценивания его как не относящегося к профессиональной деятельности.

2. абстрактный образ субъектов - общество, сама жизнь, требования времени и др.

3. обобщенный образ субъектов - министерство образования, нормативно-правовые акты, ученые и академики и др.

4. интегральный образ субъектов - администрация школы, я сама, программа, ФГОС

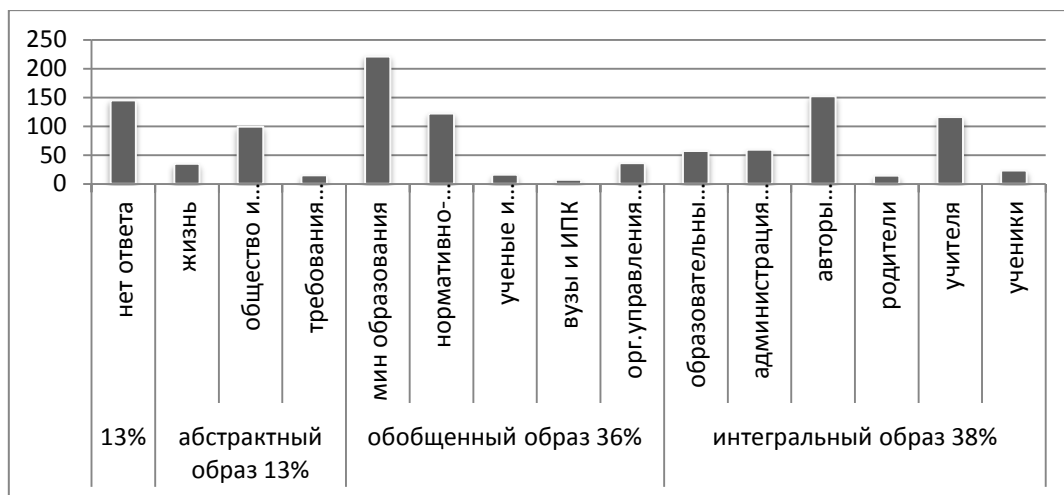


Рисунок 1. Детализация образа субъектов целеполагания

Визуализация результатов анализа с помощью гистограммы (рисунок 1) позволяет сделать вывод, что, несмотря на то, что интегральный образ субъектов образовательного запроса составляет самую значительную долю – 38%, велика доля размытости и неясности образа, что является явным препятствием для выстраивания взаимодействия.

Диагностику коммуникативного стиля, как индикатора отношения к постановке целей деятельности, мы провели с использованием типологии В.С. Мухиной. Типичные ответы учителей, представляющие варианты коммуникативного стиля представлены в таблице (таблица 1).

Таблица 1.

Примеры типичных высказываний учителей в соотношении с коммуникативными стилями (по В.С. Мухиной)

№	Коммуникативный стиль	Описание	Высказывания учителей
1.	Игнорирование	только учитель	- <i>я сама</i> - <i>учитель</i>
2.	Отстраненность	отсутствие учителя	- <i>документы из сборника нормативных документов</i> - <i>чиновники, которые в этом ничего не понимают</i> - <i>программа и учебники</i> - <i>стандарты</i>
3.	Взаимодействие	Учитель и другие субъекты	- <i>я сама, программа, жизнь</i> - <i>министерство образования, регион, школа, родители, я</i> - <i>министерство образования РФ, а до детей доносит учитель</i> - <i>я сама в рамках госта</i> - <i>министерство образования, но больше сама их формулирую, исходя из реальных требований самих учеников и самой жизни</i> - <i>никто и ничто не определяет цели начального образования, может быть только учителя и родители</i>

			<ul style="list-style-type: none"> - <i>я думаю, что все-таки научные деятели, которые способны обобщать знания и опыт работы учителей</i> - <i>работники министерства, на основе обобщения опыта учителей</i>
4.	Нет ответа		<ul style="list-style-type: none"> - <i>отсутствие ответа</i> - <i>никто</i> - <i>кто-то есть</i> - <i>это некорректный вопрос</i>

Анализ полученных данных показал, что доминирующим в качестве индикатора отношений, ведущим коммуникативным стилем является отстраненность: доля ответов не содержащих «учителя» составляет 68%. Таким образом, в большинстве своем учителя считают, что они должны выполнять роль транслятора чужих целей. Велика доля респондентов - учителей – 12% выборки – которые вообще не стали отвечать на этот вопрос или ответили «никто». Не смотря на то, что в ответах часто встречается формулировка «я сама», в большинстве случаев она используется наряду с перечислением других субъектов и доля коммуникативного стиля «игнорирование» оказалась равна 6%. К коммуникативному стилю «взаимодействие» могут быть отнесены ответов 14% учителей. Данные анализа представлены ниже (Рис.2).

Такое положение дел описывалось С.Л. Рубинштейном как проблема соотношения общественно значимых целей и задач, которые ставятся перед индивиду и им принимаются, превращаясь в лично значимые для него, и регулируются тенденциями «влечения» в отличие от тенденций «долженствования». Низкий уровень интенциональности педагога говорит об экстернальности по отношению учителя к своей профессиональной цели. На наш взгляд для развития педагогической интенциональности важны процессы, предполагающие смыслообразующее формирование образа субъектов, в рамках которых организуется и адекватно осознается причастность учителя к целям и результатам деятельности, что по нашему мнению, должно быть основано на герменевтическом подходе.

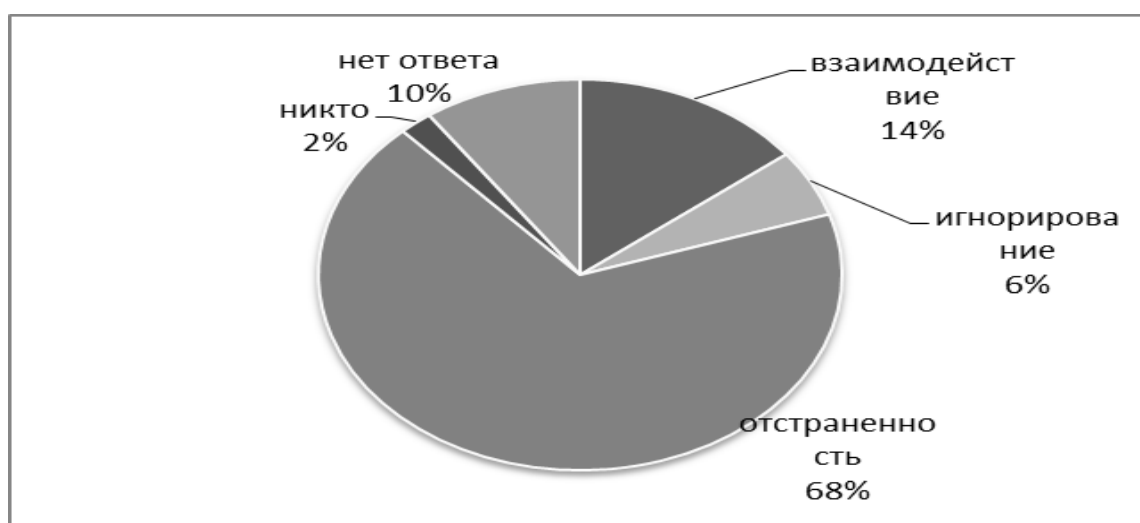


Рисунок 2. Коммуникативные стили

Список литературы:

1. Аминов Н.А. Дифференцированный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. 1995. - №5. - С. 20-25.
2. Александров Е.П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. 280 с.
3. Александров Е.П. Интенциональные детерминанты педагогического взаимодействия. // Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Вып. 6. – Москва-Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2007 режим доступа http://ealeksandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja_pelagogika/nauchnye_stati/aleksandrov_e_p_intencionalnye_determinanty_pedagogicheskogo_vzaimodejstviya/3-1-0-15, дата обращения 15.03.2010
4. Александров Е.П. Интенциональные модели субъектов педагогического взаимодействия в вузе: конструкты диагностического исследования. Вестник Таганрогского института управления и экономики. Год выпуска: 2009 Номер выпуска: 2 режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/intencionalnye-modeli-subektov-pedagogicheskogo-vzaimodejstviya-v-vuze-konstrukty-diagnosticheskogo-issledovaniya-tekst> дата обращения 20.11.2013
5. Глоссарий ФГОС <http://standart.edu.ru>
6. Карпов А.В., Кузнецова И.В., Шадриков В.Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч.ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с. С. 146
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») С.515 С. 519-520
9. Dr. Ann S. Epstein Scope Educational Research Foundation and author of The Intentional Teacher. С. 46 режим доступа http://www.dpi.wi.gov/ccic/pdf/weekly_articles/think_before_you_interact.pdf дата обращения 12.03.2013
10. Dr. Ann S. Epstein Think before you (inter)act: what it means to be an intentional teacher. The intentional teacher. january/february 2009 p. 45-60 режим доступа <http://www.earlylearningcoalitionsarasota.org/forms/2011/intentionalteacher/Beginnings%20Intentional%20Teaching.pdf>, дата обращения 19.05.2012
11. Carl Bereiter, Marlene Scardamalia Intentional Learning As A Goal of Instruction Ontario Institute for Studies in Education <http://ikit.org/fulltext/1989intentional.pdf>
12. Budhitama Subagdja, Liz Sonenberg, Iyad Rahwan Intentional learning agent architecture // Auton Agent Multi-Agent Syst (2009) 18:417–470 <http://web.mit.edu/irahwan/www/docs/jaamas2009.pdf> дата обращения 03.02.2011
13. Martinez M.A. An investigation into successful learning measuring the impact of learning orientation. A primary learner-difference variable, on learning. A dissertation submitted to the faculty of Brigham Young University for the degree Doctor of Philosophy, 1997-1999. – 151 p.
14. Cholbi Michael Teaching Philosophy, 30:1, March 2007 35 Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy California State Polytechnic University, Pomona режим доступа: [http://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/C125737F0061DCC6C125756D0060B541/\\$FILE/teachphil_2007_0030_0001_0039_0062.pdf](http://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/C125737F0061DCC6C125756D0060B541/$FILE/teachphil_2007_0030_0001_0039_0062.pdf) дата обращения 20.12.2010

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ
ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ В РУСЛЕ КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕННЫХ
ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ**

Емельянова О. В.

МБОУ «Центр диагностики и консультирования»
Кемерово

Личность с позиций субъекта переживает себя как суверенный источник активности, направленный как на преобразование внешнего мира, так и на преобразование мира внутреннего, на саморазвитие. Живя в проблемном бытии, личность должна также проблемно подойти к своей жизни, выделить в окружающих условиях основные противоречия, поставить перед собой конкретные проблемы и организовать свои усилия по их разрешению. Проблемность развития личности как субъекта собственного развития по разрешению противоречий приводит к появлению такого качества во взаимодействии человека с миром, как «взаимное отношение».

В русле расширения проблематизации жизненного поля личности учащегося сторонними субъектами влияния (образовательная, воспитательная среда и т.д.) стоит отметить, что необходимо дифференцировать масштабы и методы проблематизации с потребностями учащегося к освоению жизненных отношений.

Многообразные отношения образуют ядро личности. В случае же своего согласованного развертывания происходит наращивание субъектного потенциала отношений и их возможностей в определении свободной, самостоятельной и творческой позиции индивида в мире. Развитие отношений происходит во взаимодействии и взаимоотношениях их противоположных тенденций и свойств, в их противоречиях. Их оппозиционная конструкция (а конструкция отношений всегда оппозиционна)

направляется субъектом на достижение собственной целостности. Динамику отношений можно представить себе как непрерывный процесс возникновения, снятия, углубления, раскрытия ценностного потенциала их противоречий. Можно выделить противоречия актуальные и потенциальные. Актуальные противоречия выражают начавшиеся сущностные изменения личности. Они могут обнаруживаться в переломных ситуациях жизни, которые провоцируют всплеск ведущих тенденций личности и последующее изменение жизненных отношений.

Именно поэтому, говоря о реализации комплексного подхода к организации здоровья обучающихся, мы должны помнить о функционировании системы жизненных отношений личности. Последнее время особую значимость приобрел вопрос воспитания здорового образа жизни у учащихся всех уровней образования. Безусловно, на современном уровне развития образовательного процесса вопрос здоровьесбережения учащихся приобретает все большую актуальность. Однако в подобном направлении деятельности участников образовательного процесса, в частности, школьного психолога, существует ряд «подводных камней», которые необходимо учитывать при планировании психологической работы. Помня о сформированном С.Л. Рубинштейном принципе опосредования внешних влияний внутренними условиями личности и опираясь на такие характеристики детерминации развития, как активность личностного восприятия внешних воздей-

ствий, специфичность и избирательность, хотелось бы выделить основные риски формирования представлений учащихся о здоровом образе жизни:

- случайные сочетания предлагаемых знаний, отсутствие системности и целенаправленности в формировании представления;

- чисто внешний характер психолого-педагогического воздействия, не учитывающий характер актуальных противоречий жизненных отношений личности;

- отсутствие в предлагаемых знаниях элемента проблематизации формируемого представления о здоровом образе жизни;

- равнозначность, рядоположенность, одноплановость предлагаемых знаний о здоровом образе жизни, отсутствие их иерархии и др.

Помня о том, что самого факта осознания ценностей не вполне достаточно для внутреннего принятия личностью, психологам необходимо, помимо реализации задач комплексного плана мероприятий программы «Образование и здоровье», снизить обозначенные риски путем предложения адекватной школьному запросу системы формирования представлений учащихся о здоровом образе жизни.

Стоит помнить и о механизмах защиты жизненных отношений человека, способствующих как их сохранению, так и дефицитарности. В пределах своих активных возможностей человек вполне может свести к нулю внешнее воздействие, намеренно компенсировав его влияние. Именно такую картину мы можем наблюдать по результатам мониторинга изменения представлений учащихся после профилактических бесед о рисках наркозависимости или ВИЧ-инфекции.

Для того, чтобы личность приняла предложенную ей информацию, необходимо помнить, что представление как фактор развития личности специфично тем, что фиксирует желательное будущее состояние действительности, кото-

рого еще нет в наличии, но которое уже «представляется». Подобное продуктивное представление и будет заключать в себе противоречие между нежелательным настоящим и желательным будущим и лишь в силу этого станет источником противоречия.

Разрешенные личностью противоречия объективируются в осознанном поступке либо их последовательности, представляющей определенную линию поведения личности. Эти личностные проявления выступают как свершения личности, которые отмечают движения ее «Я». Фактор совершенного поступка и осознание его последствий становится фактом внутреннего мира жизни, основой для построения отношений, так как открывает новые стороны действительности, открывается для осознания следующих противоречий. То есть вступает на субъектный путь развития отношений, самостоятельно определяя свои отношения к жизни, открывает и разрешает противоречия своих жизненных отношений, задает их уровень и качество общественной объективации.

Именно поэтому процесс присвоения ценности здорового образа жизни учащимся нуждается в сопровождении психологом. Пространство жизненных отношений здорового ребенка не проблематизировано относительно необходимости вести здоровый образ жизни, в силу его возрастного развития актуальными являются другие жизненные противоречия. И именно в этом прогнозируется последующая опасность негативных жизненных «да-выборов».

Современное общество оценивает формирование здорового образа жизни учащихся как одну из актуальнейших социальных задач. Социальные институты комплексно и целенаправленно подходят к снижению рисков нездоровья учащихся. Исходя из вышесказанного, под актуальной задачей школьной психологии мы подразумеваем разработку механизма формирования представлений учащихся о здоровом образе

жизни, решить которую возможно лишь в русле субъектной парадигмы. Стоит помнить о том, что выступая в качестве субъекта, личность своими действиями постоянно создает новые системы детерминаций. Возможно, именно рассмотрение личности как субъекта жизненных отношений позволит разрешить проблему свободы воли и детермина-

цию поступков личности. Учет тенденции перехода от структурно – агрегатного описания к анализу личности как постоянно развивающейся целостной системой позволит раскрыть динамику структурных изменений психической жизни личности и стоящий за этими изменениями динамизм ее жизненных отношений.

Список литературы:

1. Анциферова Л.Н. Психологическая опосредованность социальных воздействий на личность, ее развитие и формирование. Психологические исследования социального развития личности.-М., 1991.-С.5-38.
2. Анциферова Л.Н. Системный подход в психологии личности. Принципы исследования в психологических исследованиях.-М., 1990.-С.61-77.
3. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии. Дисс. канд. психол. наук. – М. – 2004.
4. Старовойтенко Е.Б. Идеи С.Л. Рубинштейна как основа построения концепции жизненных отношений личности. Применение концепции С.Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии.-М., 1989.-С.191-209.

УДК 316.47

ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАГЛАСИТЕ И ОТНОШЕНИЯТА КЪМ ЕТНОКУЛТУРНИТЕ РАЗЛИЧИЯ НА СТУДЕНТИ - СОЦИАЛНИ ПЕДАГОЗИ Здравкова Б. С.

ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”

Интеркултурната компетентност на социалния педагог е сред най-важните фактори за качествена и успешна професионална дейност, особено в съвременните условия на мултикултурност и глобализация. Уменията да се разбира и приема „другостта”, да се потискат предразсъдъчните нагласи, да се осъществява позитивна комуникация и взаимодействие в интеркултурен контекст са сигурна предпоставка за висок професионализъм на специалистите в социално-педагогическата практика.

Във връзка с оценяване степента на интеркултурна компетентност на студентите – социални педагози, в периода 2011-2012 г. е проведено

емпирично изследване, в рамките на което са изследвани и техните нагласи и отношения към етнокултурните различия. За доказване или отхвърляне на изследователската хипотеза, че прилагането на съвременни интерактивни форми и методи в обучението на студентите оказва положително влияние за повишаване на тяхната интеркултурна компетентност, са осъществени две измервания, включително и на нагласите им в етнокултурен аспект. В началото на учебната година е проведено диагностично измерване, а в края на същата учебна година – след реализирането на целенасочени формиращи дейности с част от студентите – е осъществено контролно

измерване. При двете процедури е използван един и същи контингент – 205 студенти.

За целите на изследването студентите са разделени на две основни групи – редовни студенти и задочни студенти, а освен това е направено допълнително разделение по курсове. Чрез това диференциране става възможно да се направи сравнителен анализ, от една страна, между редовните и задочните студенти, при които са приложени различни методи на преподаване – при редовните студенти по-интензивно и целенасочено използване на интерактивни методи и форми в учебния процес, а при задочните – използване на традиционната лекционна форма. От друга страна, може да се проследи корелацията между знанията и уменията в интеркултурен контекст и степента на професионална подготовка на бъдещите специалисти.

Измерването на нагласите и отношенията е осъществено съобразно предварително определени критерии и показатели. Подобен тип измерване обикновено е съпроводено с известни трудности. Основната причина е в това, че се касае за измерване на личностни характеристики, които са податливи на промени под влияние на някои външни фактори, на такива от субективен характер, а и те сами по себе си не са строго константни като проявление.

Другото обстоятелство е, че за да се оценят нагласите и отношенията в интеркултурен план, е необходимо да се измерят различни личностни качества, чрез или в които те се проявяват. Тук трябва да се имат предвид всички онези важни за личността качества, когато става въпрос за междуличностна комуникация и взаимодействие.

За минимизиране на негативните ефекти при измерването се използват възможностите на качествения статистически анализ, който спомага за получаване на сравнително точна картина на измерваните величини и

динамиката в тяхното развитие.

Оценяването на студентските нагласи към културните различия е реализирано чрез измерване на различни показатели по *критерия* „положителни нагласи и отношения към етнокултурните различия“. Като съдържателни характеристики на този критерий са определени емпатията, уважението, толерантността, приемането. Именно те са анализирани в опита да се изгради цялостна представа за равнището на положителни нагласи към културно различните общности и индивиди.

С оглед по-голяма прецизност при измерването по критерия са фиксирани следните *показатели*:

- Идентификация на собствената личност като представител на дадена култура.
- Възприемане на други култури и техните представители.
- Позитивно поведение в интеркултурен контекст.

Основание за определяне на първия показател – идентификация на собствената личност като представител на дадена култура – е констатацията, че една личност не може да опознае и разбере друга култура, ако не познава собствената и няма чувство за принадлежност към нея.

За измерване степента на етноидентичност са използвани субскалите на въпросника „Типове етническа идентичност“ (разработен от Г.У.Солдатова и С.В.Рыжова): позитивна етническа идентичност (ПЕИ) и нейните отрицателни конотации – етническа индиферентност (ЕИ) и етнонихилизъм (ЕН). Въпросникът позволява да се диагностицира етническото самосъзнание и етническата толерантност в условия на мултикултурна среда. Той съдържа 30 твърдения, разпределени в шест скали, които измерват следните типове етническа идентичност: етнонихилизъм, етническа индиферентност, позитивна

етническа идентичност, етноегоизъм, етноизолация, етнофанатизъм. Отговорите се регистрират чрез 5-степенна скала от Ликертов тип. Данните по всяка от скалите дават надеждна информация за отношението на съответната личност към собствената и към другите етнически общности в различни ситуации на междуетническо

взаимодействие.

С оглед установяване нивото на надеждност на въпросника, са осъществени всички необходими процедури в рамките на статистическия анализ. Чрез коефициента α на Кронбах е определена вътрешната съгласуваност между отделните айтеми при двете измервания – в началото и в края.

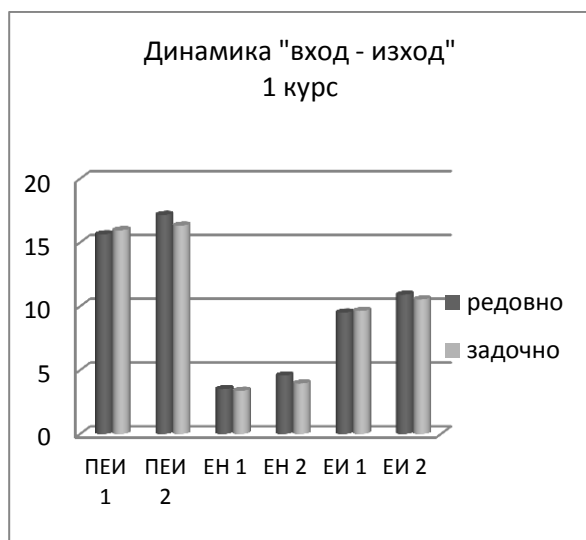
Таблица 1

	<i>N</i>	<i>α</i> на Кронбах
входно измерване	205	0,622
изходно измерване	205	0,605

Вариационния анализ, приложен към всяка от субскалите на въпросника, също показва стойности по отношение на измерваните величини в рамките на нормалното разпределение.

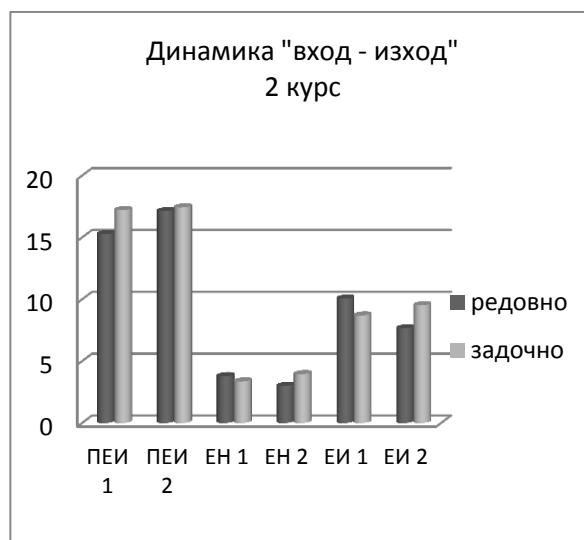
Чрез представените по-долу диаграми може да се проследи динамиката и промяната по

индикаторите чрез сравняване на съответните стойности от входното и изходното измерване. Важно е да се уточни, че за положителна промяна се счита повишаването на стойностите по индикатора „позитивна етническа идентичност” и намаляването им по останалите два индикатора.



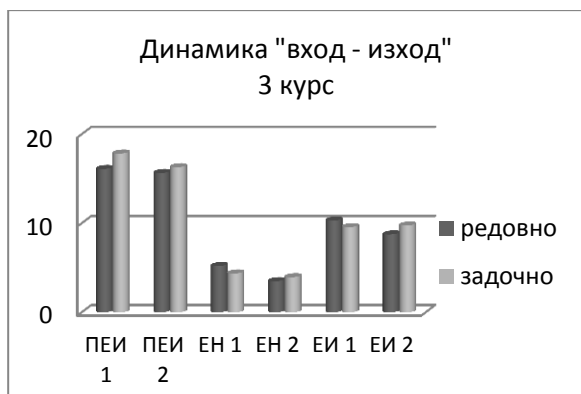
Фиг. 1

При първокурсниците и от двете форми на обучение не се отчита съществена разлика. При студентите от втори курс обаче се вижда такава при редовните студенти – има известно

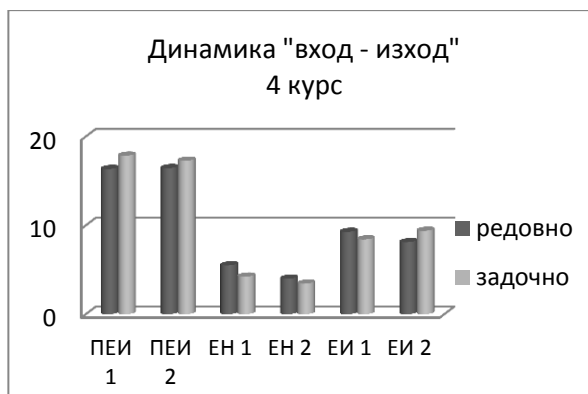


Фиг. 2

повишаване на стойностите на ПЕИ и намаляване по останалите два индикатора, особено по „етническа индиферентност”.



Фиг. 3



Фиг. 4

При студентите от трети курс и при тези от четвърти – редовно обучение, е очевидно снижаването на стойностите по индикатора „етнонихилизъм”.

Имайки предвид възможния минимален и максимален бал по всяка от субскалите (0-20 точки), може да се заключи, че всички студенти имат изразено чувство за етноидентичност, за самоопределение и чувство за принадлежност към собствения етнос. Тази констатация се засилва от регистрираните ниски стойности по негативната на този индикатор конотация – „етнонихилизъм”. Вижда се, че има известно размиване на етническата идентичност, но то може да се приеме за нормално, отчитайки тенденцията за самовъзприемане на младите хора като „граждани на света”.

Резултатите на студентите по показателя възприемане на други култури и техните представители са

измерени чрез няколко конкретни индикатора с оглед по-голяма точност и обективност. Възможност за това предоставят част от въпросите в стандартизирания въпросник „Индекс на толерантността” (разработен от Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова) които, групирани посредством факторния анализ, позволяват измерване по индикаторите толерантност към етнокултурните различия, разбиране и приемане на представители на други култури, както и на техните отрицателни характеристики – липса на толерантност към различието и предразсъдъчни и стереотипни нагласи.

Според изискванията за качествен статистически анализ са направени съответните измервания за установяване надеждността на въпросника чрез коефициента α на Кронбах.

Таблица 2

	<i>N</i>	<i>α</i> на Кронбах
входно измерване	205	0,577
изходно измерване	205	0,760

Резултатите показват добра вътрешна съгласуваност между отделните айтеми, както и висока корелация между тях.

При вариационния анализ на

въпросника на входното измерване е отчетено нормално разпределение на стойностите.

Таблица 3

Форма	<i>N</i>	<i>X</i> _{min}	<i>X</i> _{max}	<i>R</i>	<i>X̄</i>	<i>S</i>	<i>V</i>	<i>A</i> _s	<i>E</i> _x
Редовно	120	57,00	108,00	51,00	84,175	9,605	92,246	-0,296	0,404
Задочно	85	69,00	104,00	47,00	88,859	6,685	44,694	-0,289	0,025

Данните от вариационния анализ на въпросника при изходното измерване

също отговарят на критериите за нормалност на разпределението.

Таблица 4

Форма	N	Xmin	Xmax	R	X	S	V	As	Ex
Редовно	120	71,00	119,00	48,00	103,867	10,469	109,596	-1,126	0,846
Задочно	85	73,00	120,00	47,00	94,177	7,985	63,766	0,096	1,018

Сравнителният анализ между резултатите на студентите от различните форми на обучение е

осъществен чрез t-теста на Стюдънт за сравняване на независими извадки.

Таблица 5

Курс	Средни стойности – редовно обучение	Средни стойности – задочно обучение	df/T	P
Първи	82,903	87,541	(53) 1,639	0,107
Втори	83,181	89,130	(54) 2,396	0,020
Трети	86,533	89,700	(48) 1,655	0,105
Четвърти	84,231	89,333	(42) 2,378	0,022

Забележка: Критичните стойности на t-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=48, 53$ и 54 е $2,01$, а при степен на свобода $f=42$ е $2,02$.

От таблицата е видно, че в началото на учебната година, преди формиращите дейности с редовните студенти, се отчита статистически значима разлика между групите на второкурсниците и четвъртокурсниците, което е в полза на студентите задочно обучение.

курсове са, както следва: за първи курс – $[Z=1,144; p=0,149]$, за втори курс – $[Z=2,194; p=0,028]$, за трети курс – $[Z=1,775; p=0,076]$, за четвърти курс – $[Z=2,308; p=0,021]$.

Непараметричният тест на Ман-Уитни дава потвърждава горните констатации. Данните за отделните

В края на учебната година при повторното сравняване на резултатите на редовните и задочните студенти се отчита промяна в стойностите, но вече с друга ориентация.

Таблица 6

Курс	Средни стойности – редовно обучение	Средни стойности – задочно обучение	df/T	P
Първи	90,387	90,542	(53) 0,064	0,949
Втори	105,970	95,261	(54) 5,007	0,000
Трети	110,567	95,600	(48) 12,620	0,000
Четвърти	109,539	96,056	(42) 6,937	0,000

Забележка: Критичните стойности на t-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=48, 53$ и 54 е $2,01$, а при степен на свобода $f=42$ е $2,02$.

На изхода статистически значимата разлика в резултатите вече е в полза на студентите от редовна форма. Такава не

е регистрирана при първокурсниците, което дава основание да се счита, че върху резултатите на редовните

студенти са повлияли дейностите в обучението им, в които са използвани по-интензивно интерактивни методи.

Непараметричният тест на Ман-Уитни потвърждава горните констатации. Данните за отделните курсове са, както следва: за първи курс – [Z=0,145; p=0,885], за втори курс – [Z=4,259; p=0,000], за трети курс – [Z=5,950; p=0,000], за четвърти курс – [Z=5,089; p=0,000].

Една от субскалите на въпросника „Индекс на толерантността” осигурява възможност да бъде измерена и анализирана степента на етническа толерантност (ЕТ) на студентите – социални педагози.

Сравнителният анализ между резултатите на редовните и задочните студенти чрез t-теста на Стюдънт не показва значими разлики между двете групи при диагностичното измерване.

Таблица 7

Курс	ЕТ – редовно обучение	ЕТ – задочно обучение	df/T	P
Първи	26,387	27,833	(53) = 1,112	0,271
Втори	26,333	27,217	(54) = 0,742	0,461
Трети	26,033	26,850	(48) = 0,879	0,384
Четвърти	25,731	27,722	(42) = 1,794	0,080

Забележка: Критичните стойности на t-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=48, 53$ и 54 е $2,01$, а при степен на свобода $f=42$ е $2,02$.

Непараметричният тест на Ман-Уитни потвърждава резултатите от параметричния. Данните за отделните курсове са, както следва: за първи курс – [Z=1,336; p=0,181], за втори курс – [Z=0,594; p=0,552], за трети курс –

[Z=0,950; p=0,342], за четвърти курс – [Z=1,498; p=0,134].

В края на учебната година етническата толерантност на двете групи студенти има други измерения.

Таблица 8

Курс	ЕТ – редовно обучение	ЕТ – задочно обучение	df/T	P
Първи	28,839	28,875	(53) = 0,031	0,975
Втори	33,939	30,348	(54) = 2,491	0,019
Трети	34,267	29,400	(48) = 6,957	0,000
Четвърти	34,077	30,000	(42) = 4,299	0,000

Забележка: Критичните стойности на t-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=48, 53$ и 54 е $2,01$, а при степен на свобода $f=42$ е $2,02$.

Анализът се подкрепя и от непараметричния тест на Ман-Уитни – за отделните курсове, както следва: първи курс – [Z=0,043; p=0,966], втори курс – [Z=3,926; p=0,000], трети курс – [Z=5,225; p=0,000], четвърти курс – [Z=3,531; p=0,000].

Налице е статистически значима

разлика между стойностите при редовните и задочните студенти в полза на първите – факт, който е в подкрепа на хипотезата за ролята на интерактивните методи в обучението за положителна промяна в нагласите, респективно за повишаване на интеркултурната компетентност на

бъдещите социални педагози.

Измерванията по отделните индикатори на етническата толерантност – толерантност към етнокултурните различия (ТР) и разбиране и приемане на представители на други култури (ГР) – следват общата тенденция. При контролното измерване в края на учебната година се наблюдава повишено равнище на толерантността към различието във всички курсове, като очаквано статистически значима разлика се отбелязва при студентите от редовна форма на обучение – за първи курс $t(30)=5,270$ $p=0,000$; за втори курс $t(32)=10,860$ $p=0,000$; за трети курс $t(29)=10,349$ $p=0,000$; за четвърти курс $t(25)=11,341$ $p=0,000$. Ефект на значимост по отношение равнището на толерантност към културните различия има и при студентите от трети и четвърти курс, обучаващи се в задочна форма – съответно $t(19)=4,000$ $p=0,001$ и $t(17)=4,000$ $p=0,001$. Тези резултати също са очаквани предвид по-високото равнище на обща подготовка на третокурсниците и четвъртокурсниците. При първи и втори курс задочно обучение не се наблюдава статистически значимо повишаване на нивото на толерантност – за първи курс то е $t(23)=1,732$ $p=0,097$ и за втори $t(22)=0,641$ $p=0,528$.

Индикаторът „разбиране и приемане на представителите на други култури” също бележи ръст при изходното измерване в сравнение с резултатите от началната диагностика. Значими ефекти се наблюдават при всички студенти от редовна форма на обучение – за първи курс $t(30)=2,971$ $p=0,006$; за втори курс $t(32)=7,791$ $p=0,000$; за трети курс $t(29)=10,786$ $p=0,000$; за четвърти курс $t(25)=8,388$ $p=0,000$. При задочниците не се отчита разлика между стойностите на индикатора в началото и в края на основното изследване при студентите от втори курс – $t(22)=1,335$ $p=0,195$; и от трети курс – $t(19)=1,362$ $p=0,189$. Статистически значима разлика обаче

се наблюдава в резултатите на първокурсниците – $t(23)=2,229$ $p=0,036$; и на четвъртокурсниците – $t(17)=3,424$ $p=0,003$. Докато при студентите от четвърти курс това е обяснимо предвид степента на цялостната им подготовка в края на тяхното обучение, при първокурсниците и от двете форми подобни стойности може да се интерпретират и като случайни.

От данните е видно, че като цяло студентите по-лесно се научават на толерантно отношение към другостта, отколкото на осъзнато приемане и разбиране на конкретна чужда култура. Причината може да се търси във факта, че толерантността е качество, присъщо на зрялата личност, и то се проявява в много и различни аспекти, включително и в етнически. Разбирането на културното различие и неговото безрезервно приемане като равноценно на собствените ценности, традиции и светоглед изисква повече време, за да бъде осмислено и възприето като усещане и убеждение.

Стойностите на противоположните конотации на по-горе представените индикатори – липса на толерантност към различието (НТ) и предразсъдъчни и стереотипни нагласи (СП) – са в корелираща връзка с общите тенденции на промяна на студентските резултати от началото и края на учебната година. По индикатора „липса на толерантност към различието” при всички студенти от редовната форма се отчитат значими ефекти: за първи курс – $t(30)=2,130$ $p=0,041$ за втори курс $t(32)=14,005$ $p=0,000$; за трети курс $t(29)=11,229$ $p=0,000$; за четвърти курс $t(25)=11,160$ $p=0,000$. При студентите задочници се отчита статистически значимо понижаване на степента на нетолерантност при първокурсниците – $t(23)=2,794$ $p=0,010$; при второкурсниците – $t(22)=3,694$ $p=0,001$; и при четвъртокурсниците – $t(17)=2,818$ $p=0,012$. При студентите от трети курс разликата между входното и изходното

измерване е незначителна – $t(19)=1,706$
 $p=0,104$.

По индикатора „предразсъдъчни и стереотипни нагласи” абсолютно при всички курсове от двете форми на обучение е отчетена статистически значима разлика между стойностите, измерени в началото на учебната година, и тези в края ѝ. При редовните студенти те са както следва: за първи курс – $t(30)=5,430$ $p=0,000$; за втори курс $t(32)=15,759$ $p=0,000$; за трети курс $t(29)=25,038$ $p=0,000$; за четвърти курс $t(25)=20,659$ $p=0,000$. При студентите задочници, подредени по курсове, статистическите различия са изразени чрез следните стойности на t-критерия: $t(23)=3,704$ $p=0,001$; $t(22)=3,174$ $p=0,004$; $t(19)=4,278$ $p=0,000$; $t(17)=3,568$ $p=0,002$.

В обобщение на анализа по двата индикатора може да се изтъкне, че студентите – социални педагози в хода на своята професионална подготовка непрекъснато развиват стремеж за

ограничаване и потискане на негативните нагласи и отношения към различността. Очевидно е, че резултатността им се влияе от комплексното въздействие на елементите на учебното съдържание. По-отчетливите резултати на студентите, при които е въздействано чрез различни интерактивни методи в учебния процес, са показател за значимостта на иновативните елементи, съставляващи дизайна на тяхното обучение, за справяне с негативизма по отношение на културно различните индивиди и общности.

За да се проследи корелацията между равнището и развитието на етническата толерантност и значимите в случая фактори – „пол”, „форма” и „време”, е осъществен еднофакторен дисперсионен анализ по отношение на отделните индикатори, измерващи равнището на етническата толерантност.

Таблица 9

Курс	Индикатор	фактор „пол”		фактор „форма”		фактор „време”	
Първи	ТР	F = 1,432	p = 0,234	F = 0,670	p = 0,415	F = 5,283	p = 0,023
	ПР	F = 0,094	p = 0,760	F = 0,101	p = 0,751	F = 2,081	p = 0,152
	НТ	F = 0,077	p = 0,781	F = 3,123	p = 0,080	F = 2,768	p = 0,099
	СП	F = 0,014	p = 0,906	F = 0,756	p = 0,387	F = 3,990	p = 0,048
Втори	ТР	F = 1,827	p = 0,179	F = 5,450	p = 0,021	F = 21,882	p = 0,000
	ПР	F = 0,233	p = 0,631	F = 0,655	p = 0,420	F = 9,518	p = 0,003
	НТ	F = 2,728	p = 0,101	F = 1,105	p = 0,296	F = 41,140	p = 0,000
	СП	F = 1,769	p = 0,186	F = 1,193	p = 0,277	F = 48,432	p = 0,000
Трети	ТР	F = 0,002	p = 0,966	F = 5,323	p = 0,023	F = 35,840	p = 0,000
	ПР	F = 0,174	p = 0,678	F = 1,678	p = 0,198	F = 18,959	p = 0,000
	НТ	F = 0,257	p = 0,614	F = 17,320	p = 0,000	F = 20,744	p = 0,000
	СП	F = 0,011	p = 0,918	F = 2,406	p = 0,124	F = 130,182	p = 0,000
Четвърти	ТР	F = 4,751	p = 0,032	F = 23,437	p = 0,000	F = 29,661	p = 0,000
	ПР	F = 5,349	p = 0,023	F = 6,064	p = 0,016	F = 11,925	p = 0,001
	НТ	F = 11,873	p = 0,001	F = 0,271	p = 0,604	F = 39,867	p = 0,000
	СП	F = 4,018	p = 0,048	F = 1,292	p = 0,259	F = 59,618	p = 0,000

От таблицата е видно, че най-силно влияние върху динамиката на промените оказва факторът „време”. Важно е да се поясни, че той отчита

периода от една учебна година, през който задочните студенти са обучавани чрез традиционните форми (предимно лекции), а при редовните студенти в

практическите форми са въведени и използвани интерактивни методи на обучение. И тук се потвърждава констатацията, а от нея и хипотезата, че интензивното въздействие върху студентите чрез подходящо учебно съдържание, развива техните знания и формира адекватни на бъдещата им професия отношения и нагласи.

Третият показател – позитивно поведение в интеркултурен контекст – се отнася до онези качества и способности на личността, позволяващи ѝ да осъществява адекватно поведение спрямо културно различни индивиди и общности. Като основни индикатори тук са определени емпатията, чувствителността, способността за самоконтрол и владеене на собствените реакции в интеркултурна ситуация и техните отрицателни конотации – неспособност за контролиране на поведението и равнодушно отношение и липса на чувствителност в интеркултурен контекст. Тези индикатори се обособяват като определящи за показателя посредством факторния анализ от въпросника за диагностика на емпатия.

Емпатията се възприема като едно от професионално значимите качества на

личността за успешна реализация в социално-педагогическата практиката. По същността си терминът означава съчувствие, съпреживяване, умение да се поставиш на мястото на другия. Корелацията с анализирания тук критерий се изразява особено силно на т.нар. рефлекторно равнище – т.е. когато това качество се разглежда като емоционално-когнитивна система.

Стандартизираният въпросник за диагностика на емпатия, *адаптиран и модифициран от А. Махрабян и Н. Ъпцейн*, предоставя възможност да бъде оценено равнището на емпатия у студентите и динамиката в развитието на това качество вследствие на определен тип въздействие. Той представлява методика за измерване на емпатията като личностно качество. Освен за степента на емпатично отношение, отговорите във въпросника индиректно измерват и степента на толерантност, както и способността за самоконтрол в различни ситуации.

С оглед по-голяма коректност и достоверност на резултатите, са извършени всички процедури и измервания, задължителни за качествен статистически анализ.

Таблица 10

	<i>N</i>	<i>α</i> на Кронбах
входно измерване	205	0,772
изходно измерване	205	0,838

Коефициентът α на Кронбах показва степента на вътрешна съгласуваност между отделните айтеми при входното и при изходното измерване. Регистрирани са високи стойности,

което дава основание за висока надеждност на данните от въпросника.

Резултатите от вариационния анализ при входното измерване показват нормални стойности:

Таблица 11

Форма	<i>N</i>	<i>X</i> _{min}	<i>X</i> _{max}	<i>R</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>V</i>	<i>A</i> _s	<i>E</i> _x
Редовно	120	34,00	87,00	53,00	74,008	7,751	60,076	-1,528	2,297
Задочно	85	56,00	92,00	36,00	75,953	7,698	59,260	0,149	-0,370

При изходното измерване резултатите от вариационния анализ на въпросника също показват стойности в

границите на нормалното разпределение.

Таблица 12

Форма	N	Xmin	Xmax	R	X̄	S	V	As	Ex
Редовно	120	49,00	94,00	45,00	79,425	8,368	70,028	-0,637	0,869
Задочно	85	64,00	94,00	30,00	78,482	7,325	53,657	0,070	-0,675

Данните от измерванията дават основание за използване на параметрични тестове при статистическия анализ, приложими при променливи величини с нормално разпределение.

Диагностичното измерване в началото на учебната година показва сравнително близки средни стойности на сумарния бал при отделните групи студенти – редовни и задочни.

Таблица 13

Курс	Среден бал – редовно обучение	Среден бал – задочно обучение	df/T	P
Първи	76,226	75,208	(53) 0,559	0,579
Втори	72,000	78,174	(54) 2,505	0,015
Трети	73,367	74,400	(48) 0,512	0,611
Четвърти	74,654	75,833	(42) 0,501	0,619

Забележка: Критичните стойности на *t*-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=48, 53$ и 54 е $2,01$, а при степен на свобода $f=42$ е $2,02$.

Наблюдава се статистически значима разлика между бала на редовните и задочните студенти от втори курс в полза на студентите – задочници.

Данните от *t*-теста се потвърждават и от непараметричния тест на Ман-Уитни – за първи курс [$Z=0,553$; $p=0,580$]; за втори курс [$Z=2,301$; $p=0,021$]; за трети курс [$Z=0,099$; $p=0,921$]; за четвърти курс [$Z=0,155$; $p=0,887$]. Т.е. по отношение на индикатора „емпатия”

при студентите в началото на учебната година не се наблюдава статистически значима разлика между резултатите на обучаващите се в различните форми – редовна и задочна, с изключение на втори курс.

При сравняване бала на редовните и задочните студенти от изходно измерване отново се вижда, че стойностите са сравнително близки.

Таблица 14

Курс	Среден бал – редовно обучение	Среден бал – задочно обучение	df/T	P
Първи	79,258	77,250	(53) 0,907	0,368
Втори	79,788	80,348	(54) 0,218	0,829
Трети	78,667	77,000	(48) 0,959	0,342
Четвърти	80,039	79,389	(42) 0,273	0,786

Забележка: Критичните стойности на *t*-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=48, 53$ и 54 е $2,01$, а при степен на свобода $f=42$ е $2,02$.

Данните от теста на Ман-Уитни потвърждават тези от *t*-теста – за първи курс [$Z=0,867$; $p=0,386$]; за втори курс

[$Z=0,108$; $p=0,914$]; за трети курс [$Z=1,062$; $p=0,288$]; за четвърти курс [$Z=0,191$; $p=0,848$].

Резултатите, получени при измерването на изхода, не отчитат значима разлика между редовни и задочни студенти. При сравнение с данните от входното измерване се забелязва, че за разлика от началото, когато се наблюдават по-високи стойности на бала при студентите от задочната форма на обучение, сега се отчитат такива при редовните студенти. Тази разлика предопределя и значимата

разлика между резултатите на редовните студенти от втори, трети и четвърти курс на входа и изхода.

При сравняване средните стойности на всеки от курсовете в началото и в края на учебната година чрез t-теста на Стюдънт за сравняване на средните величини на зависимите извадки се отчита статистически значима разлика при всички групи.

Таблица 15

Курс	Форма	Бал вход	Бал изход	T	P
Първи	редовно	76,226	79,258	(30) = 4,518	0,000
	задочно	75,208	77,250	(23) = 3,669	0,003
Втори	редовно	72,000	79,788	(32) = 9,992	0,000
	задочно	78,174	80,348	(22) = 5,791	0,000
Трети	редовно	73,367	78,667	(29) = 21,570	0,000
	задочно	74,400	77,000	(19) = 2,297	0,033
Четвърти	редовно	74,654	80,039	(25) = 13,718	0,000
	задочно	75,833	79,389	(17) = 8,757	0,000

Забележка: Критичните стойности на t-критерия при равнище на значимост $\alpha=0,05$ и при степени на свобода $f=17$ е 2,11; $f=19$ е 2,09; $f=22$ и 23 е 2,07; $f=25$ е 2,06; $f=29, 30$ и 32 е 2,04.

Непараметричният тест на Уилкоксон потвърждава резултатите от

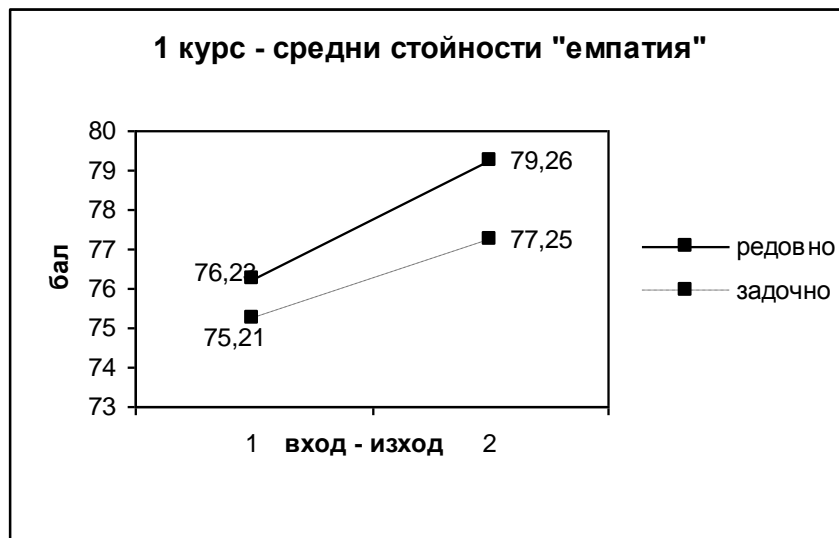
t-теста на Стюдънт. За съответните курсове те са следните:

Таблица 16

Курс	Форма	Z	P
Първи	редовно	4,089	0,000
	задочно	2,863	0,004
Втори	редовно	5,019	0,000
	задочно	3,755	0,000
Трети	редовно	4,816	0,000
	задочно	1,924	0,054
Четвърти	редовно	4,473	0,000
	задочно	3,737	0,000

Данните в таблиците показват, че за периода на една учебна година всички студенти са повишили равнището на емпатия, възприемана в по-широк смисъл – като личностно качество. Разликата между отделните курсове и форми на обучение е в динамиката на нейното развитие.

При първокурсниците средните стойности в началото на учебната година са сравнително близки за двете групи студенти. В края на годината се наблюдава повишаване и при редовните, и при задочните студенти, като стойностите са нараснали пропорционално.



Фиг. 5

Може да се предположи, че учебното съдържание и в двете форми на обучение е оказало въздействие по един и същи начин. Това е и очаквано, тъй като при първокурсниците практическите форми са с по-ограничен хорариум.

При студентите от втори курс има

покачване на стойностите и в двете групи, но диаграмата ясно показва колко по-изразително е то при редовните студенти. Голямата разлика между тях и задочниците, регистрирана в началото на учебната година, е преодоляна.



Фиг. 6

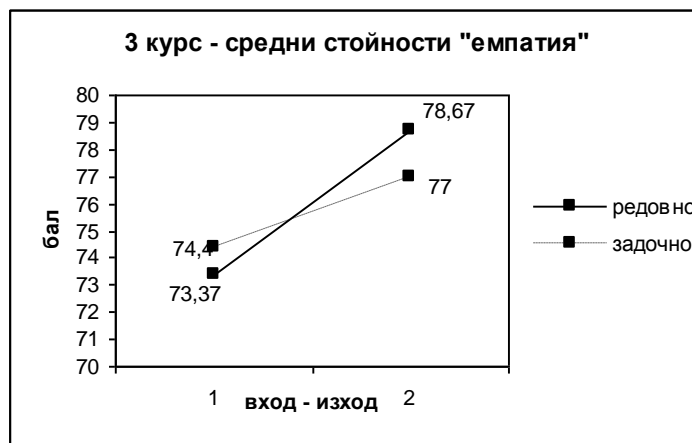
Драстичното повишаване на стойностите на емпатията при редовните студенти е показател за важната роля на активните форми и методи на обучение за изграждане на значими за професията на социалните педагози личностни качества, каквото е емпатията. Тази констатация се основава на факта, че именно във

формите на обучение и техните възможности за въвеждане на съвременни интерактивни методи се изразява разликата между обучението в редовната и в задочната форма на специалността.

В подкрепа на нея са и резултатите на студентите от трети курс. При диагностичното измерване редовните

студенти показват по-ниско равнище на емпатия в сравнение със задочниците. В

края на учебната година обаче резултатите имат друго измерение.



Фиг. 7

От диаграмата е видно колко значимо е повишаването на стойностите при редовните студенти и този резултат може да се отдаде отново на влиянието на въведените в хода на тяхното обучение съвременни форми и методи, провокиращи по-голяма активност и мотивираност да се овладеят важните за социалния педагог личностни качества и професионални умения.

При студентите от четвърти курс ситуацията е подобна. Тук се наблюдава значително нарастване на стойностите и при двете групи студенти, като (очаквано) е по-високо при редовните. Разликата при последните между средните стойности на входното измерване и това на изхода е близо 6 пункта, а при задочниците – около 4.



Фиг. 8

Значимата разлика в стойностите на емпатия и при двете групи е логична и закономерна. Тя е резултат от цялостната професионална подготовка

на студентите. По време на контролното измерване те вече са на финала на своето обучение, което предполага, че трябва да са усвоили и развили

необходимите в бъдещата им професия знания, умения и качества, в това число и емпатия. Подобни резултати при четвъртокурсниците бяха отчетени и при измерването по предходните критерии и показатели, което подкрепя констатацията. Друг факт, който беше изтъкнат, но е важно и тук да бъде припомнен е, че студентите от задочна форма на обучение са провели в реална работна среда преддипломната си практика, което несъмнено е оказало отражение върху техните нагласи и възприятия.

Според фиксираните във въпросника числови параметри, определящи ниското, средното и високото ниво на емпатия, всички курсове и групи студенти попадат в границите на високото равнище (63-82). Отчитайки, че едно такова деление е твърде общо и не съвсем точно, все пак може да се обобщи, че студентите – социални педагози демонстрират сравнително висока степен на емпатия. И което е по-

важно – те непрекъснато я развиват.

Чрез факторния анализ на въпросника за диагностика на емпатия отделните айтеми са групирани в няколко фактора, които, от една страна могат да се разглеждат като конструкти на емпатията, а от друга – да се възприемат като индикатори за измерване на равнището по третия показател от критерия – позитивно поведение в интеркултурен контекст. Това са чувствителността, способността за самоконтрол и владееене на собствените реакции в интеркултурна ситуация и техните отрицателни конотации – неспособност за контролиране на поведението и равнодушно отношение и липса на чувствителност в интеркултурен контекст.

Тъй като те вече са анализирани като елементи на емпатията, тук е проследена само тяхната зависимост от факторите „пол“, „форма“ и „време“.

Таблица 17

Курс	Вид	фактор „пол“		фактор „форма“		фактор „време“	
1	Чувствит.	F = 9,785	p = 0,002	F = 0,011	p = 0,918	F = 2,970	p = 0,088
	Съприч.	F = 12,533	p = 0,001	F = 0,023	p = 0,879	F = 0,484	p = 0,488
	Владеене	F = 12,107	p = 0,001	F = 8,722	p = 0,004	F = 7,732	p = 0,006
	Невладеене	F = 19,907	p = 0,000	F = 3,097	p = 0,081	F = 5,174	p = 0,025
	Равнодушие	F = 2,362	p = 0,127	F = 0,147	p = 0,702	F = 0,025	p = 0,876
2	Чувствит.	F = 35,243	p = 0,000	F = 9,518	p = 0,003	F = 6,322	p = 0,013
	Съприч.	F = 29,655	p = 0,000	F = 2,673	p = 0,105	F = 3,557	p = 0,062
	Владеене	F = 23,693	p = 0,000	F = 0,919	p = 0,340	F = 4,994	p = 0,027
	Невладеене	F = 9,241	p = 0,003	F = 0,279	p = 0,598	F = 8,428	p = 0,004
	Равнодушие	F = 43,455	p = 0,000	F = 3,402	p = 0,068	F = 4,340	p = 0,040
3	Чувствит.	F = 7,329	p = 0,008	F = 0,017	p = 0,896	F = 11,099	p = 0,001
	Съприч.	F = 1,448	p = 0,232	F = 0,011	p = 0,917	F = 3,330	p = 0,071
	Владеене	F = 4,645	p = 0,034	F = 0,027	p = 0,870	F = 2,646	p = 0,107
	Невладеене	F = 3,446	p = 0,066	F = 2,117	p = 0,149	F = 6,650	p = 0,011
	Равнодушие	F = 15,969	p = 0,000	F = 0,812	p = 0,370	F = 0,124	p = 0,726
4	Чувствит.	F = 17,659	p = 0,000	F = 4,861	p = 0,030	F = 5,034	p = 0,027
	Съприч.	F = 19,433	p = 0,000	F = 3,429	p = 0,067	F = 3,269	p = 0,074
	Владеене	F = 0,156	p = 0,693	F = 6,515	p = 0,012	F = 6,000	p = 0,016
	Невладеене	F = 5,780	p = 0,018	F = 2,749	p = 0,101	F = 4,267	p = 0,042
	Равнодушие	F = 23,577	p = 0,000	F = 0,008	p = 0,929	F = 1,453	p = 0,231

Данните в таблицата са интересни, но и очаквани. Необходимо е да се вземе

под внимание факта, че това са личностни качества, които са по-

изразени при жените. По природа жените са по-чувствителни, по-съпричастни, при тях е по-малко вероятно да проявят равнодушие към някого или нещо. Те са и по-„премерени” в реакциите си в ситуация на напрежение. По тази причина очевидното въздействие на фактора „пол” би следвало да се приема като нормално. Следващ по изразеност фактор, оказващ влияние върху конструктите, определящи един или друг тип поведение при интеркултурен контакт, е времето, т.е. периодът, през който целенасочено е работено със студентите, за да се постигнат търсените резултати.

Както бе отбелязано, изследването на нагласите и отношенията на студентите – социални педагози в етнокултурен аспект е част от по-мощно изследване, насочено към оценяване равнището на тяхната интеркултурна компетентност. Резултатите от него недвусмислено показват, че развиването на положителни нагласи към другостта

има съществено отношение за формиране и повишаване степента на интеркултурна компетентност у бъдещите специалисти. Толерантността, приемането, уважението, емпатията, позитивизмът са качества с различна степен на изразеност при всяка личност, но изключително важни, когато се отнасят до междуличностното общуване като професионална характеристика. Те са критерий и белег за професионализма на социалния педагог и това предопределя ролята им на значим конструкт на неговата интеркултурна, а оттам и на общата професионална компетентност.

Подобен тип изследвания дават възможност за перманентно оценяване на студентските нагласи към етнокултурните различия и за адекватно въздействие върху студентите в процеса на обучение с цел развиване на необходимите качества за професионално взаимодействие в интеркултурен контекст.

УДК 159.99

ДЕЦАТА В РИСК В ЕПОХАТА НА ГЛОБАЛИЗАЦИЯ **Кузманова – Карталова Р.**

Доц. д-р, Педагогически факултет при ВТУ «Св. св. Кирил и Методий»

В епохата на галопираща технократизация, на промени с най-широки измерения във всички социални системи и на всички равнища, като че ли човекът - най-големият капитал на настоящето и бъдещето, се затруднява от динамиката и ускорението на обществения живот, който в много голяма степен е свързан с неизвестното.

Нарастващата скорост, интензивност и значимост на процесите на световната обществено-политическа и икономическа сцена довеждат до нови правила на взаимоотношения между хората, до нов подход към глобалното обществено развитие. Все повече съотношението между глобално,

регионално и национално започва да намалява в полза на всеобщото. Но като непоклатима тенденцията остава, пътят към успеха да преминава през сътрудничеството и корпоративността във всички сфери и отрасли, съобразно световните стандарти. В глобален аспект се установява система от правила за индивидуално себеосъществяване, като резултатите от общата дейност започват да се измерват и чрез индивидуалните постижения на личностите.

В настоящото изложение се прави скромнен опит да се разкрие мястото и ролята на социалнопедагогическата работа с деца в риск в епохата на

глобализация.

Всеизвестно е, че отношенията между хората са базисна основа за просъществуването на обществото. Съдържанието на тези отношения е резултат от ценностите, които се съблюдават, а логиката на успеха е: просоциално ориентиран ценностен модел – по-добри взаимоотношения между хората – просперитет на обществото. Тази теза, обаче, трудно кореспондира с ширещата се нищета, със слабата заинтересованост за съдбата на другите, с недостатъчно активното отношение и подкрепа на децата, особено към децата, изпаднали в рискови ситуации.

Просоциално ориентираният ценностен модел предполага високо самосъзнание и толерантни взаимоотношения. За да бъде обществото двигател и основен инструмент на собственото си благополучие, е необходимо да преосмисли влиянието на стереотипи и консуматорски нагласи по отношение на общите блага и да бъде активен участник в творенето на качествени отношения и резултати от дейността, да бъде стожер на духовността и неприкосновеността на човешката личност. За реализирането на такъв ценностен модел най-вече може да се разчита на изначални и дълбоко осмислени ценности, имплицитно вплетени в народностното самосъзнание. Може да се каже, че социално-икономическата ситуация днес се нуждае от позитивни взаимоотношения между хората, подплатени със стабилни ценности за адекватна жизнена ориентираност и житейски просперитет.

Къде са поставени децата в риск в епохата на глобализация?! Как се отразяват тези процеси на без това недобрят им статус и положение в обществото?!

За да се дадат отговори на тези въпроси, е добре да се очертае

профилът на глобализацията като явление.

Съществуват множество определения за глобализацията и немалко гледни точки относно ползата за обществото от нея.

Глобализацията се определя като процес на интеграция на националните ресурсни пазари в единствен и единен глобален пазар, функциониращ по световните правила. Според международния валутен фонд, глобализацията представлява икономическа взаимозависимост, нарастваща от съвкупността на страните в света, провокирана от увеличаването на обема и разнообразието на задгранични трансакции, на ресурси и услуги и от ускореното разпространение на технологиите [3, 134]. Като безспорен принос на глобализацията се определя трансферът на технологии и знания от големите корпорации към по-малките страни, което може да доведе до ускоряване на развитието на националните икономики и съответно до повишаване на социалните ресурси. Погледнато от тази позиция може да се приеме, че глобализационният механизъм ще съдейства на по-слабите икономически страни да бъдат подпомогнати за повишаване на техния социален и икономически ресурс, за утвърждаване на по-добрия статус на децата и семействата.

Джагдиш Бхагуати, професор по икономика в Колумбийския университет, индиец, твърди, че икономическата глобализация е едно безспорно добро с няколко лоши аспекта, които, обаче, могат да бъдат смекчени с разум и усилия. Неговата теза е, че глобализацията не се нуждае от „човешко лице“, защото тя вече има такова. Той оспорва обвинението, че тя увеличава бедността, окуражава използването на детския труд, вреди на жените, заплашва демокрацията, застрашава културата, понижава заплатите, подкопава трудовите стандарти, влошава състоянието на екологичната среда и т. н. Неговото заключение е, че

светът, особено най-бедните региони, се нуждае от повече глобализация, а не от по-малко и че преразпределянето на богатството не е ефективен начин за намаляване на бедността, далеч по-ефективно е създаването на повече богатство, освен това, според него, контактите с останалия свят благоприятстват растежа [4].

В този аспект глобализацията би трябвало да се приеме като необходимост за подпомагане на страните с висок процент на бедност сред населението да стабилизират своите ресурси чрез пренасочването на ресурси, капитали и стоки от по-богатите страни, за създаване на условия за по-силна икономика и обезпеченост на семействата, както и за по-малко предпоставки за развиване на рискови ситуации, обстоятелства и прояви.

Наред със защитниците на глобализационната идея, процесът има и своите опоненти. Великият анализатор на глобализацията Зигмунт Бауман я определя като „огромна експанзия на сътворената от човека диващина – изфабрикувана джунгла”. Според Джавит, глобализацията е другото име на световния безпорядък [1, 82]. Смята се, че глобализацията дава безгранични възможности на богатите, на по-богатите и на най-богатите да правят по-бързо и в по-големи обороти парични капитали. Други опоненти считат, че глобализацията означава попълването на работните места (назначаването и уволняването от работа) да става така, както е изгодно за наддържавните, наднационалните и надтериториалните елити на обществото [5, 41]. Някои предполагат, че ако се допусне свобода на придвижване на стоки, ресурси, капитали и информация, може да се достигне до неравномерно разпределение на благата и до повече проблеми за хората. Навлизането на индустриалните пазари във всички страни може да доведе до нарушаване на екологичното равновесие в света. Притесняващ е и фактът, че поради липсата на

базови финансови капитали, бедните ще стават още по-бедни, а богатите още по-богати, с което ще се засили социалната диференциация в общественото пространство.

Бауман подчертава, че при неправилно съблюдаване на човешките закони, това, което се явява глобализация за едни, може да се окаже локализация за други, като най-дълбокото поражение, носено от идеята за глобализацията, според него, се очертава непредвидимия, неподчинен на правила и свободно развиващ се характер на процесите в света [1, 82].

Както е видно, според други изследователи на глобализацията, от особена важност за правилното протичане на процесите на глобализацията имат моралът и ценностната характеристика на националните общества, които чрез изведените процеси, се вплитат в една обща ценностна идея – която може да стане много по-силна и по-устойчива в посока позитивното и хармонично развитие на света. В противен случай, ако надделеят негативните образци на поведение, ценностно-моралната характеристика на световното общество може да бъде асимилирана в посока негативно-нравствена консуматорска същност на съществуването на човечеството – процес водещ към самоунищожение.

Проникването на деструктивните механизми в обществените процеси са предпоставки за развиване на неудовлетвореност и за риск по отношение на здравето, поведението и развитието на хората.

В основата на идеята за глобализация е заложено създаването на универсален световен ред, т. е. ред въз основа на всеобща, истински глобална сила. Чрез идеята за универсализация се реализира надеждата за създаване на световен порядък, сходен с цивилизацията, развитието, консенсуса. Но критиците на глобализацията забелязват, че идеята за универсализация е „изсечена според възвращащото се направление в ресур-

сите на модерната власт и амбициите на модерния интелект”. Коментира се, че новият термин „глобализация” се отнася по-скоро до глобалните ефекти, които са забележителни с това, че се появяват, без да бъдат желани или очаквани, а не до глобалните инициативи и предприятия [1, 83], т. е. определя се, че глобализацията не е това, което хората с ресурси искат или се надяват да направят, а онова, което се случва с тях.

В този смисъл си задаваме въпросите: Каква е ролята на човешкия фактор в условията на новата глобализационна система?! Какво ще се случи с човека, ще има ли право да моделира собствения си живот и ще има ли потенциала да го направи?!

Отговорите не могат да бъдат еднозначни и едноизмерни. Те са многоаспектни и многообхватни. Но тук ще се спрем на ролята на социалнопедагогическата работа и по-конкретно на социалнопедагогическата работа, насочена към децата в риск в епохата на глобализация.

Децата в риск са най-уязвимата социална група от цялото многообразие от проблеми на съвременното общество. Социалнопедагогическата работа с деца в риск е насочена към: създаване на условия и ресурси за позитивен и благополучен живот, овладяване на рисковите ситуации, справяне с риска, повишаване на личностната и социалната функционалност на семействата и на децата в риск, повишаване на вярата им в собствените възможности за реализация и просперитет в условията на новото време.

Социалнопедагогическата работа обхваща много полета за помощ и услуги, на различни равнища и в различни сфери. В България специалистите социални педагози могат да реализират своите професионални компетентности в немалко направления, институции и организации от държавния и неправителствения сектор. Многообразието от институции разкрива както редица

възможности, така и не малко затруднения, но по-важното е, че социалнопедагогическата работа е една от малкото, която може да се явява като регулатор при взаимоотношенията между хората и при утвърждаването на личността в професионалното и житейското ѝ поле, в различните сфери и на различните равнища.

Социалнопедагогическата работа с деца в риск е едно от основните направления на социалнопедагогическа работа. То носи общите характеристики на нейната същност и процеси на протичане, като, разбира се, има специфики в подходите при работата, свързани с особеностите на конкретните рискови групи.

В целостта си социалнопедагогическата работа се реализира на три равнища – микроравнище, обхващащо пряката работа с клиента; мезоравнище – работа на институционално ниво и макроравнище – работа на държавно ниво по отношение на формиране на нови закони, правила и политика.

Тази равнищна структура на работа намира своите измерения и при социалнопедагогическата работа с децата в риск:

- на макроравнище – това е държавната политика по отношение на децата в риск – формиране на закони, правила и политика;

- на мезоравнище – институционалната дейност и работата на различни организации в помощ и подкрепа на децата в риск;

- на микроравнище – пряката социалнопедагогическа работа с децата в риск за разрешаване на проблемите им.

Социалнопедагогическата работа с деца в риск е дял на социалната педагогика като научна област и практическа дейност. Тя се занимава с проблеми на деца, семейства, групи и общности в риск за помощ както на отделната личност, група или общност, така и за промяна на нейната социокултурна среда, за да може по-успешно и по-трайно да се справи с проблемите си и за насър-

чаване на развитието ѝ.

Целта на социалнопедагогическата работа с деца в риск е конкретизация на целта на социалнопедагогическата работа. Тя има дуалистичен характер и включва както личностна, така и социална промяна.

В личностен план се работи за преодоляване на риска при децата чрез: създаване на условия за превенция и овладяване на рисковите ситуации и обстоятелства; за оптимално функциониране на личността в риск след излизането от ситуации на риск; за активизиране на стремежа към развитие у децата, изпаднали в риск, към социално, духовно и физическо здраве; за формиране на социална компетентност за справяне с проблеми и конфликти за утвърждаването на децата в риск като устойчиви и еманципирани млади хора.

В социален аспект социалнопедагогическата работа с деца в риск цели промяна в социалната среда на детето. Тази промяна има равнищна обусловеност, която е конкретизация на социалнопедагогическата работа на трите основни равнища – микро, мезо-, макро-равнище [по 2, 76], но насочена към децата в риск, а именно:

- на макроравнище - изграждане на правова държава, основаваща се на идеите и ценностите - свобода, равенство, социална справедливост и обществена солидарност; планиране, развитие и осъществяване на хуманна социална политика за децата в риск и техните семейства;

- на мезоравнище - изразяване и овладяване на обществени и социализационни дефицити, създаващи предпоставки за риск; подобряване на взаимодействието между организации и институции за социална и социалнопедагогическа работа и достъпност до направлението за социалнопедагогическа помощ от страна на различните рискови групи и лица;

- на микроравнище - промяна на непосредствената околна среда на дете-

то в риск за преодоляване на проблемите му.

Социалнопедагогическата работа, както я определят някои, е „спешната помощ“ при проблеми и кризи в житейския път на личността. Нейният контингент е твърде обзорен и в същото време с много различен характер на проблемите. При разглеждането на проблема на личностно равнище се имат предвид не само индивидуално-личностния статус на детето в риск, неговите интереси и потребности, но се прави анализ и на социалното му обкръжение и на въздействието на това обкръжение върху личността на детето и проблема му.

Най-често социалнопедагогическата работа с деца в риск се свързва с подпомагане на личността на децата в процеса на социализация и по-конкретно: подпомагане и социално съпровождане на деца от социално слаби и бедни семейства – с безработни родители, с ниски доходи, бездомни семейства; деца и семейства в критични ситуации; при проблемни семейства; при рискови общности – етнически малцинства, емигранти и имигранти, бежанци; деца, жертви на насилие в семейството, на улицата и др.; професионална намеса при трафик на деца; при насилствена проституция; при пострадали от престъпни посегателства; при деца със зависимости – наркоманни, алкохолни, религиозни (секти) и др.

Друг аспект на социалнопедагогическата работа с деца в риск е съдействие на ресоциализационния процес при децата с асоциални и криминални прояви – работа с деца в конфликт със закона в институции и извън тях; с просяци; скитащи; безпризорни и много други.

Обществената необходимост от овладяване на проблемите на различните социални групи деца в риск е безспорна, тъй като децата са основният капитал за просперитета на обществото. Може да се каже, че едно общество, което не защитава своите своите деца,

се обрича на постепенно заличаване. Именно в условията на глобализацията се свят са нужни все повече здрави и уравновесени личности, които да са наясно с измеренията на личностния си капацитет, да знаят и отстояват своето място в живота и да се изявяват като активни и пълноценни хора, за да се реализира по-плавно и без сътресения промяната от национално към глобално.

За да бъде човекът фактор на обществения прогрес, е нужна не само промяна на нагласите у хората към новото, което е процес с проспериращ и утвърждаващ се характер, но и настройване на институциите, системите и отраслите към уважение на личността, зачитане на правата ѝ и предоставянето ѝ на условия и възможности за изява.

Специалистът - социален педагог, въпреки разнородните си професионални функции, не може да бъде универсален помощник при работата с децата в риск. Съобразно личностната и професионалната си ориентация, той работи с определени групи деца в риск, но, в което и поле да реализира своите компетенции, социалният педагог влиза в множество и понякога взаимоизключващи се роли на: помощник, информатор, компенсатор, регулатор, координатор, контролор, посредник, инициатор, фасилитатор, консултант, мобилизатор, извършващ превантивна работа, изследовател, възпитател и учител, социален рехабилитатор, супервизор, извършващ инструментализиране на политика, закони, правила, терапевт, администратор, защитник на интересите на клиента, мениджър на данни и информация, експерт, легитиматор, извършващ формиране на нови правила и политика и др. [2, 91].

При работата си с децата в риск социалният педагог съблюдава общите принципи на етична работа с клиентите, характерни за професията, като: толерантност, уважение към личността на детето, доброволност, конфиденциалност, социална справедливост, безо-

ценъчност, доброжелателност, безкористност, честност, откровеност. Съблюдаването на тези етични принципи и стандарти в поведението съдейства за рационалното и ефективно разрешаване на житейските проблеми на децата. Това е своеобразна професионална визитка на социалния педагог – като принципи, стандарти на поведение и личностни качества, които трябва да притежава и прилага при работата с децата в риск в целия процес по разрешаване на проблемите им.

Като важни условия за успешна социалнопедагогическа работа с деца в риск, може да се определят също: готовността и мотивираността на децата за промяна, след като са се справили с конкретния проблем „тук и сега“ в присъствието на социалния педагог, да бъдат в състояние да управляват своите ресурси, така че да могат да се справят повторно и многократно с проблеми, но вече сами в нови и по-различни ситуации. Това е свързано с един от основните принципи, залегнали в основата на успешната социалнопедагогическа работа - „помощ за самопомощ“.

Детето, което е в процес на формиране на своята личност, ценности, морал, отношения и прави своите първи избори в живота, е поставено в особено трудна житейска ситуация – да изпитва влиянието на множеството фактори на средата, които носят риск за неговото здраве, развитие и благополучие. Наблюдава се, че ускорената динамика на обществените процеси поглъща и заглушава проблемите на най-беззащитните – децата. Ценностните модели, които чуват и виждат в семействата, в различните среди – училищна, на връстници и от телевизионния екран, са агресивно и трайно въздействащи на детската психика, поведение и развитие. Това води до сериозно безпокойство по отношение на ресурса на обществото за излизане от ценностно-моралната криза, в която е изпаднало и в която въвлича и най-невинните жертви на обществените

девалвации.

Животът следва своя ход, своята динамика и интензитет, но активизирането на човешкия потенциал

по посока личностна устойчивост и опазване на младите хора от деструктивните процеси в обществото е насыщна житейска задача.

Список литературы:

1. Бауман, З. (1999). *Глобализацията. Последниците за човека*. София: ЛИК.
2. Владинска, Н. (1994). *Въведение в история и теория на социалната работа*. В. Търново: ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“.
3. Дончев, Т. (2002). Глобализацията в контекста на присъединяването на България към Европейския съюз (с. 132 – 137). В: *България в началото на XXI век – икономическа, правна и социална трансформация*. Фабер: В. Търново.
4. Купър, Р. (2004). *В защита на глобализацията*. <http://www.mediatimesreview.com/index.htm?http://www.mediatimesreview.com/march04/globalization.php>.
5. Марев, И. (1999). Образованието и човешкото развитие. *Педагогика*, 1999, № 7.

УДК 316.472

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ БОЛГАРСКОМУ ЯЗЫКУ (В КАЧЕСТВЕ ПЕРВОГО ЯЗЫКА) В КОМАНДЕ Мандева М.

Доктор педагогики, доцент
Великотърновский университет им. святых Кирилла и Мефодия

Образовательным приоритетом обучения первому языку в школе, в том числе – на начальном его этапе, является формирование компетентностей, готовящих школьника „словами делать дела” в разнообразных жизненных ситуациях. Для достижения этих целей „в свете прожекторов” находится совершенствование коммуникативной языковой компетентности, сформированной преднамеренно в дошкольном возрасте. Коммуникативная языковая компетентность улучшается в взаимодействии с другими компетентностями – лингвистическими, культурологическими, самостоятельной учебы, социальными. Лингвистическая компетентность определяется через декларативные знания индивида об языке как средстве общения и как семиотической системе знаков. Это

знание *какой*. Лингвистическая компетентность взаимодействует с языковой компетентностью. Языковая компетентность – это процедурное знание, знание как. С ее помощью создают и воспринимают устные и письменные тексты. Культурологическая компетентность требует знания и понимания чужих культур, но также, и в первую очередь, правильной оценки родного культурного наследия. При помощи видов учебной деятельности, выполняемых детьми на уроках первого языка, формируются также другие ключевые компетентности, например, компетентности самостоятельной учебы и сбора информации, социальные компетентности. Вывод: мы говорим о компетентностном подходе. В образовательном процессе проявляются взаимосвязь и функциональная

зависимость между прагматическим, когнитивным и культурологическим подходами. Приоритетом пользуется подход, проистекающий из специфики изучаемого объекта.

Пример. Обобщающий урок болгарского языка „Предложения в общении” в третьем классе требует предварительной подготовки школьников с целью актуализировать лингвистическую информацию. Учитель ставит следующую учебную задачу для командной работы: „1. Поищите в библиотеке сборник болгарских народных сказок. Выберите одну из них. 2. Запишите название сказки. О чем рассказывается в ней? 3. Перепишите первые два предложения сказки. 4. Определите вид предложений. Докажите свое утверждение”. Путем выполнения учебной задачи для командной работы совершенствуются компетентности интегрального типа. Во-первых, повышается лингвистическая компетентность школьников (закрепляются декларативные/языковедческие знания о видах предложений по цели

высказывания). Во-вторых, улучшается коммуникативная языковая компетентность детей (закрепляются умения воспринимать тексты-сказки); обогащается культурологическая компетентность школьников (формируются оценочные суждения и эмоции о художественной литературе как „зеркале” мира); повышается компетентность самостоятельной учебы и сбора информации (совершенствуются общеучебные умения пользоваться дополнительной литературой – художественной литературой для детей); совершенствуются социальные компетентности (улучшаются социальные умения бесконфликтного взаимодействия с остальными участниками образовательного процесса).

Обобщим: из приведенного примера видно, что при помощи командности в языковом обучении детей улучшаются межличностные отношения. Формируются компетентности интегрального типа, являющиеся необходимостью в современном мире.

УДК 316.6

АКТУАЛНИ АСПЕКТИ НА ФОРМИРАНЕТО НА ЦЕННОСТНА ОРИЕНТАЦИЯ У УЧЕНИЦИТЕ

Попова Л. С.

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”

В контекста на промените в българското общество по време на демократичния преход формирането на граждански ценности у младото поколение придобива все по-голяма актуалност както за теорията на възпитанието, така и за социално-педагогическата практика. Изграждането на ценностна ориентация у учениците е важен компонент на гражданското образование и е сериозно предизвикателство за педагози и родители.

Същност на понятието „ценност”

Дискусиите, свързани с ценностите не са новост, те са присъщи още за времето на Сократ и Платон. Те продължават и днес, затова редица автори задълбочено изучават този социален феномен.

Едно от речниковите значения на понятието „ценност” е същност, познаваема благодарение на оценъчната способност, условие за ценностно битие на обектите. В своите изследвания З. Скорни (8, с. 79) приема, че ценностите, като творение на човешката култура, се формират в резултат на въздействие на

обществената среда. Под нейно влияние се извършва тяхното усвояване, което се състои в субективно приемане на ценностите и признаването им за интегрален елемент на собствената личност.

Друг възглед определя ценността като специфично личностно или групово оценяване, което предполага йерархизиране на ценностите по значимост (5, с. 11). В него се посочва, че ценностите служат за морални ориентир в поведението на личността, като механизми за регулиране и стимулиране на социалното поведение.

В педагогическата литература ценността, като феномен на общественото съзнание, се тълкува като свойство на предмета, като значение на този предмет за човека, като отношение на човека към него. В настоящото изложение приемаме, че ценността е форма на проява на определен род отношение между субекта и обекта. Тя е сложно социално образувание, което отразява взаимодействието между субекта и обективната действителност и се обуславя от моралните характеристики на дадено общество.

Опитът за диференциране на ценностите е свързан с голямото им многообразие, основано на различни признаци:

- според обекта - ценностите се делят на: материални и духовни, политически, правни, нравствени, естетически, професионални;

- според субекта - ценностите са: общочовешки, ценности на конкретната обществена система, класови, социално-етнически, личностни.

Изборът на едни или други ценности като идеал и начин на живот до голяма степен определя мястото на личността в обществото, нейните изяви и социална активност, социалния ѝ статус и обществен авторитет (4, с. 44). В този смисъл ценностната система се отличава с устойчивост и същевременно с динамичност. Устойчивостта произтича от ценностите с универсален

характер като мир, знание, справедливост, демокрация, свобода, които са неподвластни на времето и мястото. А динамичността се обуславя от промените в политическата ситуация, икономическите и материални обстоятелства, съобразно които се засилва значимостта на ценности като конформизъм, традиция, универсализъм, себеутвърждаване, хедонизъм, власт и др. В този контекст гражданските ценности са сложно социално образувание, чиито функции служат за духовно-практическо усвояване на действителността, за разкриване на човешки същностни сили, за подчертаване и присвояване на ценностния характер на човешките взаимоотношения (6, с.18). Следователно може да се обобщи, че те се явяват индикатор за морала на едно общество.

Гражданските ценности подобно на гражданските навици и умения се формират бавно във времето и този процес протича едновременно в семейството, училището, обществото и гражданските организации. Изграждането им се влияе от редица социализиращи фактори и от организиращия възпитателен процес, а ценностната ориентация на личността отразява индивидуалната позиция към ценностите и се проектира непосредствено в думите и в поведението.

Гражданското образование чрез своя интегрален характер съдейства за успешно интегриране на подрастващите в социалните структури чрез усвояването на необходимите граждански знания, умения и компетентности за участие в обществения живот (2, с. 75). Неговата мисия е да формира адекватна гражданска култура у личността, за да може тя да се приобщи и реализира пълноценно не само в национален, но в европейски и световен контекст.

Една от основните цели на гражданското образование е

повишаване на чувствителността на младия човек към актуалните обществени проблеми, изграждане на устойчива морална система и формиране на отговорни граждани, които зачитат собственото достойнство и ценност, както и достойнството и ценността на другите. Образованието подпомага младия човек да се изгради като социално същество и гражданин. То пробужда интереса към опознаване на гражданските ценности и съдейства за превръщането им в потребности и мотиви за поведение. Ценностните качества на личността имат непреходна значимост, те се явяват компонент на съзнанието, и в голяма степен определят мотивационната ѝ сфера и нейната насоченост. Като детерминанти в живота на човека ценностите са в основата на неговата активност, отличават се с динамика и емоционална насоченост.

Ценностно формиране на учениците.

Актуални изследвания относно ценностното формиране на съвременните ученици има педагогът Т. Попковев, който определя ценностната ориентация на личността като „система от социални идеали, норми и цели, която служи за източник на субективни интереси и мотиви за дейност, за опора на волята, за еталон на самооценка“ (7, с. 38–44).

Ценностната ориентация дава възможност на личността да се реализира в социални общности и институции, в онази социалната среда, в която е възможна личностната ѝ изява. В съдържанието на ценностната ориентация се включват следните компоненти: знанията, чрез които се получава обективна информация от действителността; отношението към ценностите в обществото, които намират проявление в оценката и самооценката; съответно поведение.

Формирането на ценностна система у личността е важна задача на гражданското образование, която поради интегралния си характер се

разрешава не само от педагози, а и от психолози, философи и политолози, тоест този проблем обединява интересите и усилията на специалисти от различни области, изучаващи човешкото поведение. В научните изследвания се открояват различни подходи и затова класификациите на ценностите на гражданското общество се отличават с доминиране на националното или на световното (глобалното), а има и такива, в които тези две тенденции успешно се допълват. Това е характерно за ценностната система на българина в условията на преход - интегриране на национални и европейски принципи и ценности.

Конфликтът между локално и глобално, между традиции и бъдеще, между стремежа за съхраняване на националното достойнство и самоосъзнаването като гражданин на света е все по-актуален в съвременния глобализиран свят, и в този смисъл той рефлектира и върху българското образование. Преодоляването на този конфликт налага нов модел на поведение, който се базира на приемствеността между националните и универсалните човешки ценности. Затова гражданското образование развива националните ценности: свобода, хуманизъм, мир, живот, природа, демокрация, патриотизъм, българска национална идентичност, традиции, семейство. Към тях могат да се добавят и традиционните за българския народ добродетели: родолюбие, толерантност, етнокултурна търпимост, плурализъм, отговорност, съпричастност и милосърдие.

В синхрон с тях гражданското образование поставя акцент и на съхраняването и развиването на общочовешките ценности, провъзгласени от Европейския парламент, които се утвърждават като норми в съвременното общество. Като граждани на демократична държава и

като част от обединена Европа, ние се присъединяваме и приемаме универсалните ценности, утвърдени с Хартата на основните права на човека (2007г.): достойнство, свобода, равенство, солидарност, гражданство и правосъдие. В Договора към нея се отбелязва, че признаването на основните ценности стои в основата на Европейския съюз, а в преамбюла ѝ държавите-членки категорично заявяват, че желаят да „споделят мирно бъдеще, основано на общи ценности” (9). Представените в нея ценности подчертават, че Европейският съюз е преди всичко общност на ценности, в която на практика всеки ден се прилагат солидарността, свободата и равните права, а ценностите са „в основата на европейската идентичност”. Утвърждаването на тези общочовешки ценности и идеи в гражданското образование съдейства за съхраняването на националната идентичност като неделим компонент от универсалната ценностна система на обединена Европа.

В процеса на формиране на ценностна ориентация у учениците могат да се открият три основни педагогически подхода:

- Ориентиране на личността в общоприетите ценности на обществото.

- Формиране на изпреварваща ценностна ориентация у личността, свързана с тенденциите на социалното развитие в съответствие с нейните интереси и идеали.

- Овладяване на умения за изменение на ценностната ориентация в синхрон с общественото развитие.

Необходимо е в училище да се създават условия и предпоставки за развитие не само на интелекта и мисловните процеси, но и за позитивното изменение на моралните чувства, нагласи и ценностни ориентации. В периода на училищно обучение и възпитание основните ценностни ориентации на младите хора,

свързани с отношението към ученето, към труда, към другите, към самия себе си, към любовта, към парите, към институциите, се формират пряко или косвено под влияние на уметелото педагогическо ръководство и последователността от разумни действия на учителя. Той е в състояние да подпомогне ученика в разбирането на същността на личностната ориентация, да го стимулира към осмисляне на целите на учебно-възпитателната дейност, към участие в конкретни дейности, насочени към ценностно развитие. Добрият педагог стимулира активността и интереса на всеки ученик при овладяването на подходящ ценностен модел, в зависимост от неговите индивидуални особености и различия.

Постигането на тази педагогическа цел е свързано в значителна степен със съдържанието, характера и формите на общуване. Затова е важно паралелно с деловото общуване да се поощряват свободното общуване, установяването на отношения на доверие, искреност, доброжелателност, справедливост, свобода, деликатност при междуличностното взаимодействие. Те могат да се реализират в урочните, извънурочните, извънкласни дейности и в свободното време на ученика.

Формирането на граждански ценности като морални ориентири в поведението на учениците протича в условията на своеобразна ценностна криза в съвременното общество, която произтича от различни фактори, включително от глобализацията и влиянието на медиите, неяснота на личните приоритети, консуматорски нагласи, засилена прагматизация. Към тези неблагоприятни фактори спадат и дехуманизацията на човешките отношения - завист, агресивност, липса на пълноценна организация на свободното време. Развитието на ценностна ориентация има важно значение за изграждане на нравствения облик и за пълноценната

личностна реализация на подрастващите. Този сложен и динамичен процес протича едновременно в училище и в социалната среда, която включва всички изброени компоненти и фактори – семейство, приятелски кръг, общество, институции, медии.

Съхраняването и развитието на универсалните общочовешки ценности

осъществява интеграцията между поколенията и осигурява консенсуса в гражданското общество. В този аспект целта на гражданското образование е да мотивира учениците и да съдейства за утвърждаването им като пълноценни личности, които усвояват гражданските ценности и осъзнават своите права и отговорности.

Список литературы:

1. Алмънд, Г., С. Верба. Гражданската култура, С., И „ГАЛ-ИКО”, 1998.
2. Балкански, П., З. Захариев. Въведение в гражданското образование, С., ИК „Ласка”, 1998.
3. Европейският Парламент в центъра на борбата за европейските ценности, Европейски общност, 2008.
4. Кемалова, М., Гражданското образование, В.Т., „Пик”, 2002.
5. Костова, П. Ценностно формиране и развитие на децата. Теоретични и управленски аспекти. В. Търново, Унив. изд. Св. св. Кирил и Методий, 2009.
6. Нешев, К., Моралът – светлина и сенки. С., 1990.
7. Попковев, Т. Подходи към формиране на ценностната ориентация на личността. – Образование, 2000. С. 38–44.
8. Скорни, З. Ценности и възпитание. – Педагогика, 1990, кн.2
9. Харта на основните права на Европейския съюз, 2007.

УДК 316.6

ОТНОШЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО БИОГРАФИЧЕСКОГО МАСШТАБА

У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Проконич О. А.

КемГУ

Пространство бытия в современной России включает в себя множество факторов, влияющих на ценностно-смысловую сферу личности, как перманентно существующих во все времена, так и свойственных преимущественно текущей ситуации развития общества. Постмодернистские тенденции проявляются в переоценке критериев правильности или неправильности ценностных ориентиров, исчезновении незыблемости общепринятых систем ценностей и росте плюрализма. Череда социально-экономических преобразований в нашей стране выдвигает новые

требования для успешного функционирования личности в социуме, что способствует трансформации ценностно-смысловой сферы личности.

Вопрос о ценности чего-либо неразрывно связан с проблемой времени. Само по себе время является ценностью, важнейшим ресурсом для развития. В то же время, как отметила К. А. Абульханова-Славская, наиболее важным критерием ценности времени является наличие смысла жизни, что придает значимость всему происходящему и желательность будущему[1].

Особо важным этапом для формиро-

вания ценностно-смысловой сферы, на наш взгляд, является период обучения в вузе. Как отмечают Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. «во время профессионального обучения в вузе, с одной стороны, на основе системы ценностных ориентаций личности формируется отношение к профессиональной или учебной среде, с другой – сама деятельность оказывает воздействие на ценностную систему, ориентируя ее на профессиональное видение мира»[2]. Таким образом, мониторинг отношения ценностно-смыслового содержания прошлого, настоящего и будущего биографического масштаба у студентов вуза позволяет выявить вектор развития личности и качество формирования профессионально значимых ценностей и смыслов.

В данном исследовании приняли участие 204 человека обоего пола в возрасте от 18 до 23 лет. Все испытуемые – студенты гуманитарных направлений бакалавриата Кемеровского государственного университета.

Для изучения ценностно-смыслового содержания были использованы: тест М. Рокича (каждому испытуемому было предложено три варианта соответствующих прошлому, настоящему и будущему биографического масштаба) методика изучения смысложизненных

ориентаций (СЖО), разработанная Д. А. Леонтьевым на базе опросника жизненных целей Дж. Крамбо и Л. Махолика и реконцептуализированный тест СЖО, разработанный А. В. Серым.

Среди терминальных ценностей (таблица 1), во всех трёх временных локусах, доминируют ценности личной жизни, такие как любовь, наличие хороших и верных друзей, здоровье, счастливая семейная жизнь. В то же время, в зависимости от временной перспективы, ранг и характер ценностей этой группы значительно варьируется. Например, такая ценность, как наличие хороших и верных друзей, в их представлениях о будущем, не входит в топ предпочитаемых. Более важной становится ценность счастливой семейной жизни. Направленность стремления к активной деятельности жизни в прошлом характеризуется, судя по всему, сугубо личной сферой жизнедеятельности. В настоящем же значимым становится развитие, что, возможно, обусловлено включением в образовательный процесс вуза и указывает на актуализацию необходимости получать и оттачивать существующие знания и умения, которые понадобятся им для достижения таких значимых для испытуемых целей в будущем, как поиск интересной работы и обеспечение материального достатка.

Таблица 1.

Усреднённые ранги предпочитаемых терминальных ценностей студентов в их представлениях о прошлом, настоящем и будущем

Ранг	Прошлое	Настоящее	Будущее
1	Наличие хороших и верных друзей	Любовь	Любовь
2	Любовь	Здоровье	Здоровье
3	Активная деятельная жизнь	Уверенность в себе	Счастливая семейная жизнь
4	Здоровье	Активная деятельная жизнь	Материально обеспеченная жизнь
5	Свобода	Наличие хороших и Верных друзей	Интересная работа
6	Уверенность в себе	Развитие	Активная деятельная жизнь

В структуре инструментальных ценностей (таблица 2), во всех временных локусах, преобладают такие ценности

как воспитанность, ответственность, жизнерадостность, образованность, средний ранг которых также варьирует-

ся в зависимости от временной перспективы. В настоящем доминирует группа ценностей общения, что, в общем, согласуется с терминальными ценностями и обусловлено, судя по всему, включением испытуемых в студенческую среду. Значимость образованности и ответственности имеет тенденцию роста от прошлого к будущему. Такое возрастание степени выраженности данных ка-

честв в субъективном временном континууме отражает представления испытуемых о средствах достижения декларируемых ими целей в жизни. Например, счастливая семейная жизнь подразумевает под собой соответствующий уровень ответственности, а интересная работа и материально обеспеченная жизнь увязывается с уровнем образованности.

Таблица 2.

Усреднённые ранги предпочитаемых инструментальных ценностей студентов в их представлениях о прошлом, настоящем и будущем

Ранг	Прошлое	Настоящее	Будущее
1	Жизнерадостность	Воспитанность	Ответственность
2	Воспитанность	Ответственность	Образованность
3	Ответственность	Образованность	Воспитанность
4	Аккуратность, чистоплотность	Честность	Жизнерадостность
5	Честность	Жизнерадостность	Аккуратность, чистоплотность
6	Образованность	Самоконтроль	Независимость

Показатели смысло-жизненных ориентаций свидетельствуют о достаточно низкой выраженности результатов по субшкалам «Цели» (4,9), «Результат» (4,62) и высокой по субшкалам «Процесс» (5,1), «Локус контроля - Я» (5,4), «Локус контроля - Жизнь» (5,3). Это указывает на удовлетворённость текущей ситуацией в жизни, осмысленность настоящего. Испытуемые обладают достаточной свободой выбора и возможностями для реализации смысла, принимают ответственность за его реализацию на себя. Структурированность жизнедеятельности студента обусловлена включённостью в образовательно-воспитательный процесс вуза и его неформальную сторону. Подобная ситуа-

ция определяет цели и предоставляет целый спектр возможностей для реализации личностных смыслов на ближайшую перспективу, которая лимитирована сроком обучения. В то же время невысокие показатели осмысленности будущего, скорее всего, связаны с неопределённостью социальной ситуации, с которой им предстоит столкнуться после окончания вуза.

Таким образом, изучение отношения ценностно-смыслового содержания прошлого, настоящего и будущего биографического масштаба у студентов вуза проливает свет на трансформацию ценностно-смысловой системы в субъективном временном континууме личности.

Список литературы:

1. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина - СПб.: Алетейя, 2001. – С. 304.
2. Яницкий М. С. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии / М. С. Яницкий, А. В. Серый, Ю. В. Пелех // Философия образования. - 2013. - № 1. - С. 175-186.

СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИВНОГО ОТНОШЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**Фурман В. В.**

Национальный авиационный университет

На пути к гуманизации современного общества актуальной научной проблемой сегодняшнего дня является рефлексивное отношение к личности будущего профессионала. В наши дни создаются условия для обогащения интеллектуального, эмоционального и нравственного потенциала, стимулируется стремление реализовать себя.

Сложившиеся условия расширяют диапазон возможностей, создается определенное пространство для самореализации личности, но и одновременно лишают ее социальной защищенности. Человек несет ответственность за собственную судьбу, жизненный выбор, позицию, общество требует от него новых рефлексивных подходов к организации жизни и деятельности, профессиональному образованию. В этой ситуации во главу угла ставится способность человека быть субъектом своего профессионального развития, акцентируется способность к самостоятельному поиску решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Карпов др.).

Таким образом, в рамках профессионального образования должно быть сформировано такое рефлексивное отношение внутри образовательного пространства, которое будет отражаться на формировании у студентов принципиально новых, нестандартных, конструктов (компетенций, профессиональных качеств, компетентностей), соответствующие делающие их конкурентоспособными профессионалами.

Построение социально актуальной и концептуально новой развивающей и саморазвивающей профессионально-образовательной среды приведет к ре-

шению поставленной задачи. Требованиям, которые предъявляются к организации такой образовательной среды, соответствует организация рефлексивной профессионально-образовательной среды, которая основывается на личностно-ориентированном подходе к образованию личности как будущего профессионала.

Несмотря на многочисленные исследования, разнообразие и разноплановость подходов к изучению проблематики личностной рефлексии, этот вопрос остается недостаточно выясненным как в теоретико-методологическом аспекте, так и в прикладных контекстах осмысления. В отечественной психологии большое внимание уделялось исследованию особенностей становления и функционирования личностной рефлексии, которая формируется в основном под влиянием двух главных факторов - собственной практической деятельности человека и его взаимоотношений с окружающими. Кроме того, предлагаем рассмотреть ее еще с точки зрения актуализации деятельности будущего специалиста.

Выступая активным субъектным процессом, который превращает внутреннюю реальность личности, личностную рефлексия трудно определить эмпирически и операционально. Беспрецедентная сложность рефлексии как предмета общепсихологического изучения, недостаточная разработанность методических, экспериментальных и эмпирических аспектов проблемы развития личностной рефлексии у студентов, еще больше подчеркивает актуальность ее исследования. Недостаточно исследованными образованиями периода юношества остаются механизмы развития рефлексивности, в то время когда

активируется поиск выхода из проблемной ситуации, возможность по-другому посмотреть на себя, решается благодаря рефлексивной способности.

Содержательные характеристики индикаторов свойств рефлексивности акцентируют внимание на необходимости учитывать разновидности рефлексии, которые определяются «временным» параметром: ретроспективная, перспективная (проспективная), ситуативная (актуальная).

Ретроспективная рефлексия понимается как анализ субъектом своего прошлого, способность к контролю уже выполненной деятельности и завершённых действий, служит для выявления и построения схем, средств, процессов, которые имели место в прошлом.

Перспективная рефлексия рассматривается как наблюдение за своим состоянием в процессе планирования будущего, выявление и корректировка схем возможной деятельности в будущем, ее анализ.

Ситуативная рефлексия выступает как способность осознания себя, внутреннего состояния в «реальном времени», осознание и анализ того, что происходит, и сопоставление своих действий с обстоятельствами, координация их согласно изменчивым условиям и личным внутренним состоянием.

Сознательное осмысление человеком смысла своих действий выступает фактором влияния на развитие личности. Рефлексивное отношение в образовательном пространстве требует от студента активной рефлексивной позиции по отношению к собственной учебно-познавательной деятельности и развитие у него способности к самоорганизации и самосовершенствованию. Внутренне сформированная и сознанная потребность в саморазвитии приводит к развитию самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации и саморегуляции. Эти глубинные психические процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития

личности.

Рефлексивное отношение к образовательному пространству разворачивается на таких рефлексивных уровнях: субъектно-рефлексивный, рефлексивно-групповой, социально-рефлексивный (Семенов И. Н.).

Субъектно-рефлексивный. Рефлексивное отношение в образовательном пространстве этого уровня предполагает социальную перцепцию протекания психических процессов (мышления, внимания, воображения, памяти) и состояний личности, рефлексивно-психологическую саморегуляцию на основе самопознания, самопонимания и саморазвития.

Рефлексивно-групповой. Ключевым моментом на этом уровне выступает осознанное понимание личностно-деятельностных установок партнеров и реконструкция их социально-профессиональных позиций. Таким образом, рефлексивные действия направлены на относительно личностные взаимоотношения людей, их внутри группового взаимодействия, реализации ими совместной деятельности.

Социально-рефлексивный. На этом уровне происходит отражение понимания и рефлексия сути состояний, взаимодействий и динамики развития различных структур и систем: социальных нормы, правила организации социальных систем, структура институтов, информационные потоки и т.д. Все эти составляющие рефлексивно-социального уровня обеспечивают прогнозирование, планирование, проектирование и анализ структур и систем.

На основе анализа теоретических работ определены основные психологические условия организации рефлексивной профессионально-образовательной среды, которые рядом исследователей рассматриваются в пределах проблемно – рефлексивного подхода к обучению (Я.М. Бугерко). Благодаря теоретическому синтезу психологических условий организации рефлексивной профес-

сионально-образовательной среды обозначены следующие:

- проблемная ситуация;
- активность;
- открытость своих переживаний и мыслей перед другими людьми;
- наличие сознательного понимания;
- осознание собственных переживаний - телесной, интеллектуальной и духовной сущности;
- автономность выбора.

Специфика формирования рефлексивной профессионально-образовательной среды заключается в том, что психологические условия, которые конструируются и создаются в процессе обучения, стимулируя рефлексивное развитие, должны быть адаптированы к содержанию и методам обучения, а рефлексивная деятельность студентов должна отражаться в их учебно-познавательной деятельности. Для студентов наиболее значимыми внутренне детерминированными *психологическими* условиями организации рефлексивного профессионально-образовательного пространства выступают их индивидуально – психологические особенности, а именно:

- стремление к осознанию;
- осмысление, переосмысление действительности;
- наличие представлений о содержании и структуре рефлексивной деятельности, ее цели, задачи, смысл;
- сформированность интеллектуальных операций – операциональной базы рефлексивных действий,
- представление себя как активного субъекта рефлексивного акта, действия, деятельности.

Внешне детерминированные *педагогические* условия проектируются и реализуются педагогом в процессе обучения, который возможен только в специально – организованной рефлексивной учебно-познавательной деятельности студентов:

- образовательный процесс должен строиться с опорой на рефлексивный

опыт студентов;

- рефлексивное обучение предполагает выход личности в активную исследовательскую (рефлексивную) позицию по отношению к своей деятельности, к себе как ее субъекту, к своему опыту с целью анализа, осмысления, переосмысления, преобразования реальности, выход в рефлексивную позицию происходит в результате возникновения актуально осознаваемых студентом противоречий, когда прежний опыт не обеспечивает преодоления этих противоречий и требуется его переосмысление, преобразование, реконструкция или приобретение нового опыта;

- необходимыми условиями возникновения проблемных ситуаций (актуально осознаваемых противоречий) являются:

- а) специально сконструированное целостное рефлексивно – развивающее пространство, которое характеризует высокая степень неопределенности (незавершенность сюжета, недостаточность информации) и потенциальная вариативность, т.е. вариативность возможностей (неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, обеспечивает возможность поиска);

- организованное рефлексивное управление (переходящее в самоуправление) познавательной деятельностью студентов;

- основой успешного управления является целенаправленное рефлексивное паритетное взаимодействие преподавателя и студента.

Основным технологическим элементом в психодидактическом взаимодействии субъектов учебного процесса является рефлексивно – ориентированные ситуации, то есть такие педагогические ситуации, которые специально конструируются или естественно возникают, концентрируя рефлексивную деятельность студентов, в частности проблемные ситуации, ситуации свободы выбора, осознанного самоанализа, эвристические ситуации; ситуации нестимули-

рованной познавательной деятельности, личностного взаимодействия. Различные виды педагогических ситуаций взаимосвязаны, взаимообусловлены, их дифференциация осуществляется только с целью исследования и достаточно условной.

Таким образом, организация и по-

строение рефлексивного профессионально-образовательного пространства, безусловно, приводит к гуманизации учебного процесса и нивелирует глобальные противоречивые проблемы в процессе профессиональной подготовки студентов.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры / К.А. Абульханова // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 123–125.
2. Бугерко Я.М. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 93-105.
3. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002. – 312 с.
4. Семенов И. Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 113–119.

УДК 37.034: 316.47-053.5: 37.015.32

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ АКТУАЛИЗАЦИИ СМЫСЛОВ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ Чурекова Т. М., Москаленко И. В.

КемГУ, КемГУКИ

Нравственные ценности личности формируются и проявляются в сфере взаимоотношения людей, поскольку взаимоотношения являются одной из определяющих характеристик человека и раскрывают его связи с различными сторонами объективной действительности. В младшем подростковом возрасте категория «взаимоотношения» приобретает особое значение вследствие того, что ведущей деятельностью подростков становится общение со сверстниками, в том числе, эмоциональная децентрация (способность переживать состояние другого). Поэтому педагогу, формирующему нравственные ценности, необходимо держать в фокусе своего профессионального внимания взаимоотношения младших подростков и способствовать их развитию в нравственном направлении.

В педагогике отношения рассматриваются с позиции их гуманизации (О. С. Богданова, З. И. Васильева, И. П. Иванов, В. А. Караковский, Т. Е. Конникова, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова А. И. Шемшурина, Н. Е. Щуркова и др.): «Чтобы стать гуманистом, ребенок должен получить опыт отношений, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении» [2, с. 127]. Многостороннее изучение отношений проводится в исследованиях Н. Е. Щурковой, которая под отношением понимает избирательную связь субъекта с объектом действительности, установленную сознанием субъекта в рациональной, эмоциональной и практической-действенной формах своего существования [5, с. 144].

Важнейшим аспектом отношений

являются взаимоотношения, которые традиционно понимаются как отношения людей в процессе взаимодействия. Мы согласны с Е. А. Тимошко, которая считает, что «становление взаимоотношений – это сложный, противоречивый, многоуровневый процесс (...), обусловленный гуманными отношениями, переходящими во взаимоотношения» [4, с. 212]. Высшим уровнем, по мнению исследователя, является тот уровень, на котором реализуются нравственные ценности, стимулируется активность личности.

Анализ научной литературы позволил нам сформулировать определение взаимоотношений, способствующих актуализации смыслов нравственных ценностей, под которыми мы понимаем отношения между обучающимися, носящие эмпатийный характер, основанные на свободе выражения внутреннего состояния личности, проживаемые «здесь и сейчас». Эмпатийный характер взаимоотношений заключается в ориентации на другого человека, способности чувствовать и понимать его внутреннее состояние. Свобода выражения внутреннего состояния есть возможность естественного проявления мыслей, чувств, эмоций человека. Проживание взаимоотношений «здесь и сейчас» подразумевает обретение субъектом личностного смысла нравственных ценностей, поскольку смыслы актуализируются и становятся значимыми при сопряжении с текущим взаимодействием других обучающихся.

На наш взгляд, взаимоотношения младших подростков будут способствовать актуализации смыслов нравственных ценностей в том случае, если дети способны получать удовольствие от общения друг с другом в реальном взаимодействии и совместной деятельности. Для этого педагогу важно создавать и поддерживать в классе благоприятный климат, поскольку «благоприятный климат есть такой климат, при котором личность чувствует себя

«принятой» группой, имеет возможность и стремление проявить свое «Я», активно вступает в деятельность и общение» [5, с. 126], а также способствовать организации и поддержке совместной деятельности учащихся.

Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал деятельность профессионалов, «направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением - экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором» [1, с. 19].

Педагогическая поддержка реализуется через тактики защиты, помощи, содействия и взаимодействия. Суть тактики защиты – обеспечить такое пространство для взаимодействия с ребенком, где отсутствует угроза его достоинству, где нивелированы внешние обстоятельства, блокирующие свободное проявление его активности. Суть тактики помощи – суметь разблокировать собственную активность ребенка, привыкшего ориентироваться на авторитет, потерявшего веру в себя и самоуважение, страшась неудачи. Тактика содействия включает развитие способности совершать выбор, содействие ребенку в преодолении страха перед неизвестным, раскрытие видения широкого диапазона возможностей, таящегося в каждой ситуации. Тактика взаимодействия предусматривает, что педагог через процедуры, связанные с договором, создает условия овладения ребенком логикой поиска и установления границ своей свободы и ответственности [3, с. 7–8]. При осуществлении педагогической поддержки взаимоотношений школьников педагоги принимали во внимание разный уровень проявления нравственных ценно-

стей.

Для ребят, имеющих низкий уровень проявления нравственных ценностей, актуальны были тактики защиты и помощи, поскольку для таких учащихся первостепенным являлось пробуждение чувства собственного достоинства и желания увидеть свои истинные качества, наметив возможности их совершенствования. Можно сказать, что педагоги «защищали» ребят от тех стереотипов, которые сложились о них в глазах одноклассников и своих собственных и помогали им быть среди других равными другим. При этом особо эффективными были такие приемы, как «апелляция педагогом к доброму началу в Другом» и «проецирование положительных личностных качеств».

Тактики помощи и содействия применялись к учащимся, имеющих средний уровень проявления нравственных ценностей. Важно было помочь «разблокировать собственную активность» в осмыслении своих взаимоотношений с окружающими, а также направить внимание ребят внутрь собственных личностей, на осмысление самих себя. Тактика содействия подразумевала развитие способности учащихся совершать выбор в пользу добра, осмысливая взаимоотношения с одноклассниками с позиции нравственных ценностей. В русле данных тактик приоритет отдавался приемам «формулирования вопросов, ориентирующих подростков на поиск смысла в сложившейся ситуации», «нахождения младшими подростками положительных качеств в Другом», «проекция на себя», «апелляция к личности».

Для ребят с высоким уровнем проявления нравственных ценностей использовалась тактика взаимодействия. Тактика взаимодействия была направлена на поддержание проявления инициативы, свободы ребят, способности нести ответственность за сделанный выбор. В связи с этим акцент делался на таком приеме, как «рефлексивный

анализ ситуаций».

Педагогическая поддержка взаимоотношений младших подростков начиналась с создания благоприятного климата. Особенности благоприятного климата являются доброжелательность, оптимизм, защищенность каждого члена группы и свобода его проявлений, что предполагало введение педагогами следующих основных традиций: ориентация на достоинства всех учеников класса и поддержание культуры общения путем введения и культивирования речевых констант.

Необходимо отметить, что при создании благоприятного климата особое внимание уделялось взаимоотношениям типа «педагог – дети», основанным на феноменологическом взаимодействии и направленным на поддержку конкретному учащемуся в конкретной ситуации, обусловленной единством внутренних переживаний, личностных смыслов и субъектного опыта взаимодействующих. Для этого педагоги начинали выстраивать взаимоотношения с рефлексии, максимально честного и объективного осмысления своего поведения и своей деятельности: что я сделал не так? В чем мои недоработки? и т.п. Подобные вопросы особенно актуальны в конфликтных ситуациях, часто возникающих с младшими подростками (нарушение дисциплины, не сделанное домашнее задание и т.п.). После рефлексии учитель переносил фокус внимания на личность воспитанника. Во взаимоотношениях типа «педагог - дети» феноменологическое взаимодействие способствовало возникновению феномена доверия к словам и поступкам педагогов, в результате которого у ребят наблюдалось желание быть честными, справедливыми, не лгать, особенно в ситуациях нравственного выбора.

При создании благоприятного климата значимым моментом для нас являлись взаимоотношения типа «дети – дети», которые поддерживались педа-

гогом путем введения традиций. Основной традицией, которую вводили педагоги, являлась «ориентация на достоинства всех учеников класса». С этой целью в начале 5-го класса, когда многие педагоги ещё только знакомились с детьми, были организованы «Дни Рождения классов», одним из ключевых моментов которых являлся рассказ каждого ребенка о своих достоинствах. Специфика такого рассказа заключалась в том, что все остальные ребята включались по желанию в рассказ, дополняя его своими комментариями о достоинствах этого ученика. Главным условием было говорить о человеке только хорошее. Важно, что о достоинствах друг друга говорили сами дети, реализуя тем самым свою субъектность и опираясь на свой жизненный опыт.

Ребята с высоким уровнем проявления нравственных ценностей охотно говорили о достоинствах других ребятах, проявляя инициативу и самостоятельность. Деятельность педагога заключалась в поддержке их активности невербальными средствами общения (кивание, улыбка и т.п.). Поддержка ребят, имеющих средний уровень проявления нравственных ценностей, состояла в том, чтобы разблокировать их активность при оценивании собственных достоинств и достоинств одноклассников. Этому способствовал прием «формулирования вопросов, ориентирующих подростков на поиск смысла в сложившейся ситуации».

Педагогическая поддержка ребят с низким уровнем проявления нравственных ценностей реализовывалась в тактиках помощи и защиты. Среди ребят данной группы наблюдалось напряженное состояние, связанное, по мнению педагогов, с тем, что про их достоинства или не скажут ничего или будут говорить неохотно. Поэтому помощь педагогов заключалась в том, что они сами включались в описание достоинств, подавая пример нового

взгляда на этих ребят, тем самым ломая стереотипы в отношении к ним. При этом учителями использовался прием «эмоционально-субъективного изложения фактов». Со стороны педагогов также было ожидаемым, что у одноклассников может возникнуть желание выразить негативное отношение к этим ребятам. Поэтому тактика защиты заключалась в том, что педагоги не позволяли их критиковать и, занимая «позицию буфера», пытались влиять на общественное мнение.

В конце мероприятия классные руководители актуализировали смысл происходящего для детей, используя прием «рефлексивного анализа ситуаций» и содействуя, таким образом, становлению своих взаимоотношений с детьми и взаимоотношений детей друг с другом. Вопросом «Какие чувства вы испытывали, когда говорили о своих достоинствах и слушали о своих достоинствах от других?» педагоги способствовали расстановке феликсологических акцентов, акцентируя внимание подростков на самих себе, своем внутреннем мире. Ребята говорили о том, что чувствовать себя хорошими приятно и радостно. Была особо подчеркнута мысль о том, какие мы все, как оказалось, хорошие, и предложено поразмышлять на тему, откуда же тогда возникают ссоры и недоразумения. Выводом из данного разговора с детьми стало следующее – каждый человек обладает и достоинствами и недостатками, поэтому в повседневной жизни нужно больше обращать внимание на достоинство человека и по мере возможности быть терпимыми к его недостаткам, если эти недостатки не нарушают права и свободы другого человека. Далее ребятам было предложено попытаться в повседневном общении замечать и отмечать положительные качества друг друга. Сами педагоги подавали пример детям, апеллируя в различных ситуациях к достоинствам своих учеников.

Необходимо отметить роль поощре-

ния в педагогической поддержке взаимоотношений, способствующих актуализации смыслов нравственных ценностей. Примерами такого поощрения могут выступать высказывания учителя типа: «Ваша честность заслуживает уважения», «Умение радоваться успехам товарища дорогого стоит», «С твоей стороны это был бескорыстный, а поэтому по-настоящему добрый поступок. Здорово, когда есть такие люди!», «Я рада, что могу на вас положиться» и т.п. Подобные поощрения, имея целью зафиксировать и оценить доброе поведение, вызывают у ребят чувство удовлетворения, позволяя им пережить свое «маленькое счастье»; а у тех, кто не заслужил поощрения, желание в следующий раз пережить такое же чувство. В этом заключается основной смысл метода поощрения в формировании нравственных ценностей.

Еще одной традицией, вводимой педагогами стала поддержка культуры общения путем введения и культивирования речевых констант. К речевым константам относятся обращение, приветствие, просьба, благодарность, извинение и др. Педагоги, особенно в ситуативной незапланированной деятельности, фиксировали своё внимание на использовании речевых констант как в своем общении с детьми, так и в общении детей между собой, и сами являлись носителями речевых констант, выступая в качестве примера для своих ребят.

Следующим направлением педагогической поддержки взаимоотношений учащихся, способствующих актуализа-

ции смыслов нравственных ценностей, являлась организация совместной осмысленной деятельности младших подростков. По мнению многих педагогов, в воспитании решающее значение имеет не сама деятельность – ее различные формы, проводимые в организации мероприятия и т.д., – а отношения, складывающиеся в процессе жизнедеятельности, подготовки и проведения этих мероприятий. Педагогика отношений в отличие от «педагогика мероприятий» ориентируется не на предметный результат, а на те ценности, которые формируются в сознании человека, становятся ориентиром в его поведении и способствуют выработке необходимых качеств и свойств. Поэтому организация совместной осмысленной деятельности младших подростков включала следующие содержательные компоненты: поощрение проявления инициативы и активности самих школьников; ориентация на проживание удовольствия, в первую очередь, от самого процесса деятельности; совместная рефлексия по поводу осуществленной деятельности.

Анализ научной литературы и педагогическая практика позволили нам прийти к выводу, что педагогическая поддержка взаимоотношений младших подростков является эффективным условием формирования нравственных ценностей, поскольку в ходе применения предложенных выше методов, тактик и приемов на основе феноменологического взаимодействия у подростков актуализируются смыслы нравственных ценностей.

Список литературы:

1. Газман, О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 16–45.
2. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание ... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
3. Касицина, Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М.

Юсфин. – М.: Сфера, 2010. – 158 с.

4. Тимошко, Е. А. Становление взаимоотношений старших подростков во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тимошко Елена Алексеевна. – СПб., 2000. – 171с.

5. Щуркова, Н. Е. Профессиональное мастерство классного руководителя / Н. Е. Щуркова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 159.955.1

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТНОШЕНИЯХ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Мазелис В. В., Чернявская В. С.

Медицинский центр, г. Владивосток

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

В процессе общения коммуникативный контекст и смысл информации полученной от врача, взаимоотношения, которые складываются в системе «врач-пациент» являются мощным стимулом формирующегося отношения пациента к своему здоровью, а также к перспективам собственного оздоровления.

Педагогическая психология, как научная специальность изучает пути становления профессиональных способностей, однако, нами не найдено вариантов исследований профессиональных отношений будущих врачей в системе лечебных учреждений в аспекте рассмотрения педагогической психологии. В ходе профессионального обучения в вузе будущих врачей, на наш взгляд, необходимо уделять особое внимание проблеме формирования и развития отношений с больными не только с позиции профессиональной деонтологии, но и с глубинной позиции психологии отношений.

Отношения личности – совокупность теоретических представлений, в которых психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система субъективно-оценочных отношений к действительности (Мясищев В.Н.). Коммуникация представляет собой взаимную передачу и взаимное принятие информации, направленные на формирование общей оценки достигнутых результатов (Я. Яноушек). Общение, с точки зрения педагогической психологии, выступает как сложный многоплановый процесс установления и развития

контактов между людьми, порождаемой потребностями в их совместной деятельности. Наша позиция заключается в идентификации понятий «общение» и «коммуникация». Значение общения в жизни человека представлено в работах А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, А.В. Петровского, П.М. Ершова, Л.М. Митиной, А.А. Блудного, Н.П. Ерастова, А.Я. Анцупова, С.Ю. Курганова, А.Н. Леонтьева, Н. Ю. Синягиной, А.А. Реана, М.С. Яницкого, В.С. Чернявской и других ученых.

Противоречие между высокой социальной значимостью профессиональных отношений врача с больным, влияющих на эффективность медицинского лечения, и отсутствие исследований развития представлений об отношениях личности в профессиональной коммуникации будущих врачей в контексте изучения педагогической психологии, с другой стороны, составили научную проблему настоящей работы.

В качестве объекта нашего исследования выступили представления об отношениях личности в профессиональной коммуникации «врач-больной». Предметом исследования стало развитие представлений об отношениях личности в профессиональной коммуникации у будущих врачей.

Одной из ключевых - стала задача разработки развивающей представления об отношениях программы обучения и пакета диагностических методик для исследования представлений об отно-

шениях личности в профессиональной системе коммуникации «врач-больной» у студентов-медиков.

Для решения эмпирической задачи в качестве инструмента диагностики был выбран психосемантический метод. Психосемантика реконструирует индивидуальные системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, себя и других людей. Психосемантический метод широко представлен в отечественных и зарубежных исследованиях, к числу которых относятся работы В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьевой, О.В. Митиной, В.И. Похилько, В.П. Серкина, А.Г. Шмелева, И.П. Шкуратовой, Дж. Келли [1, 2, 3, 4, 5]. В логике психосемантического подхода в числе других методов были выбраны два диагностических метода: «Ранговые решетки» и «Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин). Анализ полученных данных выполнен с помощью известных статистических процедур, с использованием корреляционных методов [6]. Разработка авторской программы количественного анализа компонентов ранговых решеток для специфической системы отношений «врач-больной» позволила получить новые психологические данные.

Научная новизна исследования видится в том, что представлена определенная часть результатов развивающей тренинговой программы для будущих врачей, разработан комплекс методик для диагностики представлений об отношениях личности в системе коммуникации «врач-больной». Внедрение тренинговой программы создает среду для развития (саморазвития) у будущих врачей структуры представлений об отношениях в системе профессиональной коммуникации «врач-больной».

Участниками тренинга выступили студенты-медики г. Владивостока (ТГМУ): экспериментальная группа со-

ставила 50 респондентов, контрольная группа – 55 респондентов. В рамках настоящей статьи нам не представляется возможным описать структуру, содержание, методы развивающей тренинговой программы. С целью проверки результативности использования программы - до и после ее реализации проводилось тестирование с помощью методик: «Ранговые решетки». Метод ранговой решетки предложенный Ф. Салмон, Д. Баннистер [7].

В результате эмпирического исследования представлений об отношениях личности будущих врачей в системе коммуникации, были выделены типы ситуаций, в которых будущие врачи с той или иной степенью легкости устанавливают отношения, рассмотрены результаты до и после проведения развивающей тренинговой программы (тренинга) (таблица 1).

Оказалось, что будущие врачи наиболее легко устанавливают отношения с больными в ситуации, когда они советуют. Обработка данных была выполнена с помощью авторской программы статистического анализа ранговых решеток. Как видно из таблицы, после проведения развивающей тренинговой программы обучения студентов-медиков, произошли значимые изменения в структуре представлений об отношениях будущих врачей в системе профессиональной коммуникации, что подтверждено корреляционным анализом (на уровне $p \leq 0,01$).

Методика 2. «Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. Майер, П.Сэловэй и Д.Карузо, в адаптации Д.В. Люсина). Анализ полученных данных позволил определить структуру представлений об отношениях личности будущих врачей до и после тренинга в контрольной и экспериментальной группах(табл. 2).

Таблица 1

Структура представлений об отношениях личности будущих врачей в профессиональной системе коммуникации «врач-больной».

Легко устанавливают отношения в ситуации, когда...			
Ситуация до тренинга	Процентное содержание	Ситуация после тренинга	Процентное содержание
Убеждают	20,7%	Убеждают	26,5%
Успокаивают	22,3%	Успокаивают	26,9%
Советуют	25,5	Советуют	31,1%
Предупреждают	24,4%	Предупреждают	28,1%
Настаивают	13,3%	Настаивают	20,4%

Таблица 2

Структура представлений об отношениях личности будущих врачей в системе профессиональной коммуникации «врач-больной» с помощью шкал эмоционального интеллекта

Шкалы	Высокий уровень, % Контр. группа	Высокий уровень, % Экспер. группа.	Средний уровень, % Контр. группа	Средний уровень, % Экспер. группа	Низкий уровень, % Конт. группа	Низкий уровень, % Экспер. группа
Эмоциональная осведомленность	46,0	58,5	31,7	36,5	4,8	9,6
Управление своими эмоциями	24,1	25,0	61,3	67,0	6,0	7,2
Эмпатия	49,4	56,1	30,9	42,9	3,6	4,2
Распознавание эмоций других людей	45,6	49,2	40,6	46,1	4,8	5,3
Самомотивация	38,6	41,5	48,2	55,6	2,4	3,8

Результаты анализа (табл. 2) говорят о том, что будущие врачи в результате тренинга достаточно стали более хорошо себя понимать, распознавать и называть свои чувства, однако не всегда правильно выражают и контролируют свои эмоции, плохо управляют чувствами и настроением у себя, что затрудняет установление отношений в системе «врач-больной». Диагностика эмпатии, как важного показателя, характеризующего отношения врача с больным, по-

казала существенную динамику. Будущие врачи в существенно большей степени научились сопереживать, сочувствовать и понимать мотивы, стоящие за поступками больного, обладают умением воздействовать на эмоциональное состояние больного и способны адекватно реагировать на проявление чувств другого. Уровень самомотивация, как наличие внутренней мотивов к выполнению деятельности и самодисциплины, настойчивости в достижении постав-

ленной цели, оказался на среднем уровне, что препятствует установлению отношений в системе коммуникации «врач-больной». Показатели шкал эмоционального интеллекта существенно выросли после проведения тренинга, что подтверждено с помощью критерия Фишера при достаточном уровне статистической значимости.

Выводы исследования. В результате проведенного эмпирического исследования адаптирована разработанная развивающая тренинговая программа обучения и комплекс методик для диагностики представлений об отношениях личности будущих врачей в системе коммуникации «врач-больной». Это позволило внести изменения в процесс развития представлений об отношениях личности будущих врачей в системе ее собственных значений (личностных конструктов, по Дж. Келли):

1. Развитие представлений об отношениях в системе профессиональной коммуникации у будущих врачей – это динамическое образование, интегрирующее в себе различные стороны личности, определяющие возможности изменения структуры представлений об отношениях личности будущего врача и больного.

2. Определена структура представлений об отношениях личности будущих врачей в системе профессиональной коммуникации «врач-больной» до и после проведения программы развивающего тренингового обучения.

3. Модифицированная методика «Ранговые решетки» позволила диагностировать представления об отношениях будущих врачей.

4. Выявлены значимые изменения в представлениях об отношениях личности будущих врачей в системе коммуникации «врач-больной» с помощью развивающей программы, что позволило актуализировать профессиональные личностные качества будущих врачей.

5. Разработан инструмент адекватный относительно психодиагностики представлений об отношениях личности будущих врачей в системе коммуникации «врач-больной».

6. Компьютеризация основных процедур количественного анализа ранговых решеток создала предпосылки для ее практического использования в целях развития представлений об отношениях личности будущих врачей в системе профессиональной коммуникации.

Список литературы:

1. Петренко В.Ф. Основы психосемантики [Текст] : учеб. пособие / В. Ф. Петренко. - Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е. Ю. Артемьева; под ред. И. Б. Ханиной. - М.: Наука, 1999.
3. Похилько В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии, 1984, №3
4. Шкуратова И.П. Руководство по применению репертуарного теста Келли для диагностики межличностных отношений. Ростов-на-Дону, ЮРГИ, 1999.
5. Дж. Келли. Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб: Речь, 2000.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб: Речь, 2002.
7. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М.: Прогресс, 1987.

СТИЛИ ЛЮБВИ И ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРЕДБРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ СТУДЕНТОВ

Сычев О. А., Смирнова К. О.

АГАО им. В.М. Шукшина

Результаты социологических и психологических исследований свидетельствует об относительно невысоком уровне психологического благополучия современной Российской семьи в целом. Очевидно, что большое влияние на семью оказали культурные и социально-экономические сдвиги, произошедшие в нашей стране за последние два десятилетия. Тем не менее, наряду с этими факторами социального порядка внимания исследователей заслуживают также различные психологические процессы и явления, лежащие в основе близких отношений. В нашей стране анализ психологических факторов удовлетворенности браком, как правило, осуществляется в контексте проблемы психологической совместимости. Этот подход является, безусловно, плодотворным, однако, можно предполагать, что совместимостью партнеров отнюдь не исчерпываются все существенные психологические факторы удовлетворенности отношениями. Результаты анализа литературы свидетельствует о том, что в отечественной психологии явно недостаточное внимание уделялось таким немаловажным для супружеских и предбрачных отношений явлениям как любовь и привязанность.

Значение любви и привязанности в установлении, поддержании и развитии отношений, очевидно, наиболее ярко проявляется на этапе предбрачных отношений, когда формальные обязательства ещё отсутствуют. Индивидуальные особенности проявления любви и привязанности могут оказаться в числе важнейших психологических факторов удовлетворенности отношениями в

предбрачных парах. Не следует недооценивать значение предбрачных отношений, ведь именно их благополучием определяется, будет ли заключен брак между партнерами или же отношения закончатся распадом пары.

Хотя число отечественных исследований любви как фактора удовлетворенности отношениями невелико, зарубежные психологи уже более 30 лет уделяют довольно много внимания этой проблеме. Наиболее известными в этой области стали исследования супругов Клайда и Сьюзен Хендрик [4, 5 и др.], разработавших опросные методики диагностики стилей любви, основанные на типологии, предложенной канадским социологом Дж. А. Ли. В рамках этой концепции, обобщающей громадный опыт философского и психологического анализа любви, было выделено и описано шесть стилей: эрос, людус, сторге, прагма, мания, агапе.

Эрос – это интенсивная, страстная любовь, которая характеризуется быстрым возникновением и сильным стремлением к общению с партнером. Для этого стиля также свойственна уверенность в предназначенности партнеров друг для друга, готовность к развитию отношений и принятию на себя обязательств по отношению к партнеру. Людус – это любовь-игра, основанная на желании получить удовольствие без серьезной вовлеченности в отношения и ответственности. Сторге – это любовь, основанная на дружеских чувствах, взаимопонимании, общности ценностей, интересов, взглядов. Такой стиль проявляется в стремлении к спокойным, стабильным и комфортным отношениям

с партнером, который выступает в качестве лучшего друга. Стиль прагма характеризуется рациональным выбором партнера на основе того, насколько хорошо он соответствует определенным критериям. Прагматическая любовь означает реалистичный и взвешенный взгляд на партнера, рациональный подход к выстраиванию отношений. Мания – это стиль, который характеризуется сильной эмоциональной зависимостью от партнера, навязчивыми мыслями о нем и неуверенностью в его любви. Агапе представляет собой альтруистическую любовь, проявляющуюся в заботе о счастье и благополучии партнера, удовлетворении его потребностей даже в ущерб своим.

Целый ряд исследований, обзор которых был выполнен С. и К. Хендрик свидетельствует о том, что для мужчин и женщин, состоящих в браке или предбрачных отношениях, стили любви являются весьма существенным фактором удовлетворенности отношениями, причем их вклад в удовлетворенность, как правило, превышает вклад различных свойств личности [5]. Обобщая множество подобных исследований, С. и К. Хендрик делают вывод о том, что наиболее важными и надежными предикторами удовлетворенности отношениями являются стили любви эрос и людус (с обратным знаком), при этом менее надежным является позитивный вклад в удовлетворенность стилей агапе и сторге. Данные относительно роли стили мания являются противоречивыми. Кроме того, в этом же обзоре отмечается, что результаты исследований свидетельствуют о том, что в парах обычно имеется высокая корреляция между удовлетворенностью отношениями у партнеров.

Поиск более глубоких психологических основ близких отношений и любви в различных её проявлениях приводит к понятию привязанности. Исследования привязанности в детско-родительских отношениях, проведенные Дж. Боулби и

М. Эйнсоурт, ярко продемонстрировали важнейшую роль привязанности в поддержании и развитии отношений. Одним из наиболее плодотворных направлений в исследовании стилей привязанности взрослых оказалась концепция, предложенная К. Бартоломью и Л. Горовиц. В её основу была положена идея Дж. Боулби о внутренней рабочей модели привязанности, складывающейся из двух составляющих. Первая из них в когнитивных терминах может быть обозначена как обобщенная модель другого, вторая – обобщенная модель себя. В эмоционально-поведенческих терминах эти модели интерпретируют как тревогу в межличностных отношениях, связанную с высокой чувствительностью к отвержению и избегание близких отношений. Внутренние модели себя и другого могут быть позитивными и негативными, порождая в разных сочетаниях четыре стили привязанности.

Первый стиль – надежный – отражает чувство самооценности в сочетании с ожиданием, что другие люди в целом отзывчивы и добры. Тревожный стиль характеризуется низким чувством самооценности, неуверенностью человека в том, что он достоин любви, сочетается с позитивной оценкой других людей. Следующий стиль – боязливый, или робкий стиль – определяется чувством низкой самооценности, сочетающимся с ожиданием негативного отношения со стороны других людей, недоверием к окружающим. Последний стиль, который можно назвать отвергающим, характеризуется чувством самооценности и уверенностью человека в том, что он достоин любви, в сочетании с недоверием и негативным отношением к другим людям [2]. Хотя модель четырех стилей привязанности удобна для практических целей, при решении исследовательских задач зачастую ограничиваются анализом обобщенных моделей себя и другого. В диагностических методиках эти модели нередко интерпретируются терминами тревоги и избегания.

В основу нашего исследования была положена гипотеза о том, что стили любви и привязанности являются важными психологическими факторами удовлетворенности предбрачными отношениями. С целью проверки данной гипотезы было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 75 испытуемых – студентов очного отделения АГАО им. В.М. Шукшина, состоящих в предбрачных отношениях. Возраст испытуемых находится в пределах от 17 до 24 лет (среднее значение $M = 19,6$). Выборка включала в себя 32 (42,7%) юноши и 43 (57,3%) девушки, стаж их отношений составил в среднем 15,7 месяцев. Как показал сравнительный анализ с помощью критерия Стьюдента, пол испытуемых не оказывает существенного влияния на стили любви и удовлетворенность отношениями. По этой причине статистический анализ проводился для всей выборки в целом.

Для диагностики удовлетворенности отношениями использовалась методика «Шкала оценки отношений», предложенная психологами из США С. Хендрик, А. Дик и К. Хендрик в 1988 году с целью оценки удовлетворенности отношениями супружеских пар и пар, не состоящих браке [4]. Работа по адаптации данной методики была начата нами ранее и к настоящему времени накоплены данные о её отличной надежности и приемлемой валидности [3]. В данном исследовании коэффициент надежности альфа Кронбаха для данной шкалы составил 0,87, что говорит об отличной внутренней согласованности методики.

Для диагностики стилей любви использовалась «Шкала стилей любви» К. Хендрик и С. Хендрик, адаптированная в диссертационном исследовании О.А. Екимчик [1]. Одним из недостатков русской версии методики, предложенной данным автором, является относительно невысокая внутренняя согласованность всех шкал (альфа Кронбаха менее 0,7) за исключением шкалы агапе. Нами была

предпринята попытка улучшить надежность методики за счет уточнения отдельных формулировок на основе оригинального текста. Полученные в результате коэффициенты надежности (альфа Кронбаха) для шкал составили соответственно: 0,78; 0,62; 0,71; 0,71; 0,70; 0,80. Таким образом, наши изменения позволили существенно улучшить показатели надежности для всех шкал за исключением шкалы людус. Полученные оценки надежности свидетельствуют о том, что результаты по шкале людус необходимо интерпретировать с осторожностью.

Для диагностики стиля привязанности взрослых использовался опросник «Переживания в межличностных отношениях» Р. Фрэйли в адаптации Т.В. Казанцевой [2]. Эта методика включает в себя две шкалы: тревоги и избегания в межличностных отношениях, которые в различных сочетаниях порождают четыре стиля привязанности. Необходимо отметить, что в современных исследованиях с применением этой методики зачастую ограничиваются анализом показателей тревоги и избегания без определения стиля привязанности. Показатели надежности альфа Кронбаха для этих шкал в нашем исследовании составили 0,81 и 0,70 соответственно, что говорит об их приемлемой внутренней согласованности.

С целью оценки связи удовлетворенности отношениями со стилями любви и привязанности был проведен корреляционный и регрессионный анализ с помощью программы Statistica 6.1. Анализ соотношения удовлетворенности отношениями со стилями любви показал наличие достоверной корреляции со стилями эрос (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,60$; $p < 0,001$), агапе ($r = 0,40$; $p < 0,001$), сторге ($r = 0,41$; $p < 0,001$) и людус ($r = -0,33$; $p < 0,01$). Стили прагма и мания существенной связи с удовлетворенностью отношениями не показали.

Учитывая тесную взаимосвязь шкал

можно предположить, что более точным средством анализа зависимости удовлетворенности отношениями в паре от стилей любви может стать множественный регрессионный анализ. В результате такого анализа удалось получить статистически значимую (при $p < 0,001$) регрессионную модель, объясняющую 55,6% дисперсии удовлетворенности отношениями. В эту модель со статистически значимыми коэффициентами входят все стили любви, причем положительный вклад показывают стили (по мере убывания вклада): эрос (коэфф. бета = 0,43), агапе (бета = 0,29), сторге (бета = 0,28), прагма (бета = 0,22) и отрицательный вклад вносят стили людус (бета = -0,22) и мания (бета = -0,20). Таким образом, все стили любви оказались достаточно важными предикторами удовлетворенности отношениями, причем стили прагма и мания подрывают удовлетворенность отношениями, в то время как остальные стили, напротив, способствуют росту удовлетворенности отношениями.

Корреляционный анализ удовлетворенности отношениями с показателями

стилей привязанности показал, что существенную, статистически значимую связь показывает лишь шкала избегания ($r = -0,49$; $p < 0,001$). Обратный характер связи означает, что тенденция к избеганию общения и поддержанию дистанции в межличностных отношениях негативным образом сказывается на удовлетворенности отношениями в предбрачных парах.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что стили любви и привязанности действительно могут рассматриваться в качестве существенных психологических факторов удовлетворенности предбрачными отношениями. Принимая во внимание выводы, полученные в данном исследовании, можно предполагать, что учет индивидуальных стилей любви и привязанности в ходе психопрофилактической и консультационной работы по вопросам предбрачных отношений может способствовать успешному решению проблем в таких отношениях и повышению удовлетворенности партнеров.

Список литературы:

1. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный и компоненты любви у людей разного возраста: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / О.А. Екимчик. — Кострома, 2009. — 178 с.
2. Казанцева Т.В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли / Т.В. Казанцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 74-2. — С. 139-143.
3. Кувшинова О.А. Стилль привязанности и удовлетворенность отношениями у супружеских пар с различным стажем семейной жизни [Текст] / О.А. Кувшинова, О.А. Сычев // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства [Текст]: Материалы Международной научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — С. 206-210.
4. Hendrick S.S., Dicke A., Hendrick C. The Relationship Assessment Scale // Journal of Social and Personal Relationships February — 1998. — Vol. 15. — Pp. 137-142.
5. Hendrick S.S., Hendrick C. Love and Satisfaction // Sternberg R.J., Hojjat M. Satisfaction in close relationships. — New York : Guilford Press, 1997. — 429 p.

ПАТОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ

УДК 316.624

СОВРЕМЕННЫЙ ДИСПОЗИТИВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Клейберг Ю. А.

Московский государственный областной университет
Международная академия ювенологии

Девиантное поведение – характерная черта вида человека разумного. Оно, как специфический способ самоутверждения личности, присутствует в социогенезе с доисторических времен и характеризуется многогранностью проявления и шириной распространения.

Девиации (отклонения) присущи всем уровням и формам организации мироздания. В физике и химии отклонения обычно именуется флуктуациями, в биологии – мутациями, в социологии и психологии – девиации.

Существование каждой системы (физической, биологической, социальной) есть динамическое состояние, единство процессов сохранения и изменения. Девиации (флуктуации, мутации) служат механизмом изменчивости, а, следовательно, существования и развития каждой системы. Отсутствие девиаций системы означает ее не-существование, гибель.

Чем выше уровень организации системы, тем динамичнее ее существование и тем большее значение приобретают изменения как механизм сохранения. Неравновесность, неустойчивость становится источником упорядоченности (по И. Пригожину, «порядок через флуктуации»). Поэтому для биологических и социальных систем характерен переход от гомеостаза (поддержание сохранения, стабилизированного состояния) к гомеорезу (поддержанию изменений, стабилизированному потоку) [1].

Однако во все времена люди тщетно пытались «ликвидировать» нежелательные виды отклоняющегося от норм по-

ведения. При этом человечество испробовало все мыслимые методы воздействия на «девиантов», включая пытки, квалифицированные виды смертной казни, калечение, галеры, каторгу, тюрьмы.

Общество или государство определяют, что в данное время признается недопустимым, нарушающим моральные или правовые нормы (напомним, что в средневековой Испании курение табака наказывалось смертной казнью, употребление каннабиса (марихуаны) легально в современной Голландии, а потребление алкоголя недопустимо в исламском мире) [2].

Что касается личностно-психологического аспекта данного феномена (а психологов и психологов-криминалистов он больше всего интересует), то этот аспект связан с осмыслением серьезных проблем личности и их внешних проявлений, наиболее близко здесь понятие «девиантная личность». Обычно психолого-поведенческая девиантность понимается как выраженные отклонения на уровне духовности и действий (поступков) личности, ее дезадаптированность, нарушения важных социальных табу общества, ставшие следствием «сбоев» в социализации и стечением обстоятельств. Однако личностно-психологический аспект девиантности проявился в различных стратегиях поведения молодых людей перед лицом тотального кризиса, и этот аспект девиантности молодежи в последние годы подвергается попыткам типологизации (успешным и безуспешным).

Диспозитив девиантного поведения, по моему мнению, – механизм и специфика сочетания и динамики параметров отклонений от нормы в поведении человека. К основным параметрам, по которым можно типологизировать девиантное поведение (диспозиция), следует отнести следующие: а) протяженность во времени; б) уровень мотивации; г) сформированность цели; д) количество участников; е) ситуативность; ж) степень осознанности; з) наличие психолого-криминалистического обоснования и др. Структура каждой формы девиантного поведения молодого человека определяется индивидуальным соотношением данных характеристик [3; 4].

Автором статьи разработан диспозитив девиантного поведения современной молодежи только по одному из важнейших параметров – уровню мотивации, мотивационным источникам девиантного поведения [4]. Предложенный диспозитив содержит три типа девиантного поведения, виды и мотивы девиантного поведения:

1. Личностный диспозитив. В основу личностного диспозитива девиантного поведения положен синтез трех модальностей личности: активности, социализации, интегративности, то есть положен принцип анализа личности через ее жизнедеятельность, через способ организации ее жизни, через способность разрешать психологические противоречия.

Мотивы совершения девиантных поступков молодыми людьми имеют тесную связь с эмоциями, которые переживает субъект поведения:

Латентный. Мотив – впечатляющего менеджмента (быть привлекательным для других людей, добиваться их расположения, симпатии и любви); сокрытия деформированных личностных качеств, деструктивных свойств личности.

Манифестный. Мотив – открытой демонстрации принадлежности к девиантной субкультуре, поведения, образа жизни.

Стяжательный. Мотив – приобретения, наживы.

Агрессивный. Мотив – разрушения, агрессии, аутоагрессии; деструктивный мотив.

Тактический. Мотив – достижение личностных целей.

Экзистенциальный. Мотив – самоутверждения.

Протестующий. Мотив – власти, эпатажа, оппозиции.

Гедонистический. Мотив – получения удовольствия; нарциссический.

Любопытствующий. Мотив – познания; интереса.

2. Средовой диспозитив. Молодежная социальная среда представляет собой либо совокупность социальных условий жизнедеятельности человека, оказывающих влияние на его сознание и поведение, либо как совокупность объективных факторов, влияющих на формирование и поведение личности.

В молодежной социальной среде формируется фон девиантного поведения, играющий, как правило, активную роль. Окружающая социально-психологическая обстановка влияет на личность молодого человека с девиантным поведением посредством общественного мнения, закона, политических структур, других социальных групп и т.д., а также социальных норм и санкций, системы ценностей, принципов морали, прав и обязанностей и т.п.

Мотив совершения девиантного поведения молодыми людьми образован на основе стимулов (провокаций) социальной среды и является внешне детерминированным:

Конформный. Мотив – принадлежности к девиантной субкультуре, криминальной группе.

Дискомфортный. Мотив – связанный с неудобством социальной среды, дискомфорта, субъективной эргономики.

Вызванный хандрой, скукой. Мотив – развлечения, отвлечения.

Оппозиционно-демонстративный. Мотив – вызов микросреде, социальной

среде в целом, противостояние социальной среде, конфликт с ней.

3. Ситуативный диспозитив. В основе девиантного поведения молодежи на ситуационном уровне лежит степень развития противоречий в рамках той или иной ситуации. В качестве критериев диспозитива девиантного поведения современной молодежи можно предложить различные ситуации, соотносящиеся:

- со степенью их устойчивости (устойчивые-неустойчивые; обыденные-штатные, или стандартные-нестандартные, неординарные, экстремальные; проблемные-конфликтные);
- с временными характеристиками (длительно действующие, средней длительности, кратковременные);
- с пространственными параметрами (страна, республика, регион и т.п.);
- с субъектом деятельности;
- с объектом (экономическая, политическая, социальная и т.п.);
- с факторами контроля (управляемые и неуправляемые, стихийные и планируемые);
- со сложностью функционирования (латентные).

Анализ девиантного поведения современной молодежи показывает, что оно может задаваться пятью ведущими факторами:

- а) социальным статусом человека;
- б) его ролью как субъекта деятельности;
- в) характером выполняемой деятельности;
- г) ценностными критериями;
- д) доминирующей мотивацией.

Для ситуативного диспозитива характерны следующие виды:

Социально-статусного взаимодействия. Мотив – стремление к достижению статуса; поддержание статуса на определенном уровне; самоутверждения.

Ролевых взаимоотношений. Мотив – быть первым; лидерства.

Взаимоотношения в совместной дея-

тельности. Мотив – товарищеского соревнования; соперничества; творчества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации, вплоть до социальных конфликтов и отклоняющегося (криминального) поведения.

Ценностные взаимоотношения. Мотив – принадлежности к субкультуре (криминальной, этнической, религиозной и т.п.); самосовершенствования; самореализации; самопознания; ценностного переживания социальной реальности; осознания себя активным субъектом социальной среды.

Эпатажный. Мотив – в его основе лежит доминирующий мотив (как правило, мотив достижения); эпатажная эмоция.

Предложенная диспозиция, безусловно, не претендует на методологическую завершенность, и тем более на истину в последней инстанции, но при творческом подходе может быть актуализирована и модифицирована нововведениями исследователя. В любом случае она может быть полезной в использовании ее как отправной точки при анализе и других психолого-девиантологических и психолого-криминологических феноменов, сопровождающих и провоцирующих девиантное поведение личности молодого человека в различных социальных условиях. И в этом смысле данная диспозиция открыта для эволюционных и «революционных» изменений парадигм, для новых открытий.

Что касается методов профилактики девиантного поведения современной молодежи, то они, на мой взгляд, должны соответствовать исходным принципам: создание креативной среды; должны быть специфицированы и носить характер целесообразной необходимости, системности и комплексности; точности (адресности); оперативности и высокой эффективности и результативности с учетом конкретного типа, вида и мотива девиантного поведения.

Следует помнить, что в основе любо-

го поведения, в том числе и девиантного, лежит мотивационно детерминированная эмоция. В рамках психологии девиантного поведения, криминальной психологии и девиантологии традиционно рассматриваются такие способы решения проблемы девиантного поведения, как наказание, изоляция, лечение, психокоррекция и психотерапия, психопрофилактика и просвещение населения.

Исходя из предложенной выше диспозиции, автор статьи совместно с Н.Ю. Каниной [5], создали действующую модель профилактики девиантного поведения современных подростков посредством креативности образовательной среды. Данная модель представлена:

а) условиями создания креативной среды (окружающая среда, саморазвитие, личностный подход педагога, развивающее обучение);

б) мерами профилактики (социально-правовые, социально-педагогические, медико-психологические);

в) факторами воздействия (социальные, психологические, педагогические, биологические);

г) критериями (социальный, образовательный, эмоциональный).

Нами установлена зависимость развития положительных качеств личности, поведения, творческого отношения к труду, к учебе от творческой активности самой личности подростка.

Таким образом, креативная среда существенно влияет на личность подростка, его творческую реализацию, поэтому особую роль в современных кризисных условиях, приобретает творческо-корпоративный климат социальной (в нашем случае – образовательной) среды, способствующий минимизации девиантного поведения подростков и его профилактики и превенции, от которых во многом зависят физическое, психическое и духовное здоровье, уровень общей культуры как каждой отдельной личности, так и общества в целом.

Однако выбор методов профилактики девиантного поведения в подростково-молодежной среде есть произвольный акт. Этот выбор подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цели и конкретные образовательно-воспитательные задачи, содержание и принципы, уровень сознания и культуры, возрастные и индивидуально-психологические особенности личности, особенности личности самого специалиста и т.п.

Нельзя забывать также и о том, что именно ранняя профилактика, особенно в подростково-юношеском возрасте, ориентированная на выявление и устранение причин девиантного поведения, проходит более позитивно и успешно.

Выбор профилактического, превентивного и коррекционного направления девиантного поведения подростков и молодежи определяется рядом факторов:

- квалификацией и приоритетами специалиста;

- особенностями подростково-юношеского возраста;

- спецификой проблемы;

- средой прямого воздействия (сложность, подвижность, неопределенность);

- социокультурными факторами: преобладающие жизненные ценности, установки, культурные традиции, культурные тренды, социальные практики (особенно скрытые – алкоголь, наркотики и т.п.), пространства коммуникации (Интернет, мобильные телефоны и др.) и т.п.;

- контекстом ситуации.

И последнее. Все вышесказанное отнюдь не преследует цель «оправдания» всех девиантных проявлений. Пафос изложенного – в призыве задуматься о природе и функциях различных социальных явлений, а, следовательно, и об адекватных социальных, психолого-педагогических, медицинских, юридических и иных формах и методах помощи и поддержки людям, ориентиро-

ванным на девиантные (криминальные) поступки, в отличие от истерии и кликушества с соответствующими требованиями «усилить борьбу», «сажать», «стрелять» ... Известный российский социолог и криминолог Я.И. Гишинский (2002) напоминает, что высшие дости-

жения человеческого духа в науке, искусстве, литературе – есть также «отклонения», девиации, «ненормальность», только весьма положительные, хотя нередко осуждаемые собратьями по творчеству (да и профанами тоже).

Список литературы:

1. [1] – См.: На пути к теоретической биологии: 1. Прологомены. М., 1970.
2. [2] – Гишинский, Я.И. Криминология: Теория, история, эмпирическая база, социальный контроль. [Текст] - СПб, 2002.
3. [3] – Клейберг, Ю.А. Девиантология: схемы, таблицы, комментарии / Учебное пособие. [Текст] – М.: МПСУ, 2013.
4. [4] – Клейберг, Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. [Текст] – СПб, 2014.
5. [5] – Канина, С.Ю., Клейберг, Ю.А. Креативность образовательной среды и профилактика девиантного поведения школьников. Монография. [Текст] – Ульяновск, 2007.

УДК 159.9.072.432

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ МЕТОДОМ ПОПАРНЫХ СРАВНЕНИЙ

Леонтьева Е. М., Головина О. Е.

МГУ им. М.В. Ломоносова

Система ценностных ориентаций человека представляет собой сложную динамическую систему, одни части которой остаются неизменными на протяжении жизни, другие же претерпевают значительные изменения в ходе развития и жизни человека. Такие изменения происходят как под влиянием нормативных возрастных кризисов, так и под влиянием особого опыта, полученного человеком, такого как госпитализация, хроническая болезнь, ремиссия и т.д.

Изучение различий ценностных ориентаций больных шизофренией и условно здоровых людей на разных этапах зрелого возраста позволяет решать задачи нескольких планов. Теоретически, сравнение ценностных ориентаций в разных возрастах условной нормы и больных шизофренией позволяет сде-

лать предположения о нормативном развитии ценностных ориентаций на протяжении развития личности. Практически, это дает возможность адресно предлагать реабилитационную помощь, например, психотерапевтическую работу с пациентами, с учетом различных индивидуальных особенностей, и, прежде всего, возраста.

Специалисты по реабилитации остро нуждаются в исследованиях, касающихся изменения личности пациентов шизофренией в разные жизненные периоды, так как именно «измененная личность» в результате их работы может повысить общее качество жизни и обрести ресурсы для адаптации (и реадaptации). Однако, такого рода исследований явно недостаточно в клинической сфере, особенно если сравнивать их с количеством самых разнообразных исследо-

ваний ценностных ориентаций в социальной психологии и психологии развития. Для возрастной группы 20-50 лет не существует общепризнанной теории изменения ценностных ориентаций в отличие от более младших возрастов. Сравнение ценностных ориентаций условной нормы с ценностными ориентациями больных шизофренией вносит свой вклад в понимание теории развития взрослого человека, а также открывает дополнительные ресурсы для эф-

фективной психотерапии больных шизофренией.

В настоящей статье изложены результаты исследования ценностных предпочтений с использованием метода попарных сравнений, полученные на материале более широкого исследования ценностных ориентаций больных шизофренией (1),

Испытуемые. В исследовании приняло участие 205 человек (таблица 1).

Таблица 1.

Выборка испытуемых.

возраст	группа	N	Sch
20-30 лет		37	43
30-40 лет		36	38
40-50 лет		21	30

В клиническую группу вошли 111 человек с психическими расстройствами (кодировка F20 – F29 по МКБ-10 – шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства, в таблицах обозначена Sch), в группу сравнения были включены 94 условно здоровых человека (в таблицах обозначена N), мужчины и женщины в группах представлены равномерно. Также внутри каждой группы были выделены возрастные подгруппы: младшая (20-30 лет), средняя (30-40 лет) и старшая (40-50 лет).

Методика исследования. Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Перед Вами таблица, в которой используется набор ценностей. Ваша задача сравнивать пары ценностей, выбирая в каждой паре ту, которая для Вас наиболее значима. Свой ответ нужно заносить в соответствующую ячейку таблицы». В качестве объектов сравнения выступили 22 ценности: вера, власть, любовь, безопасность, признание, успех, здоровье, семья, удовольствие, красота, истина, правда, творчество, развитие, доверие, богатство, свобода, уникальность, ум, справедливость, реальность, дружба. Время на выполне-

ние данной методики не ограничивалось, а для испытуемых с психическими расстройствами допускалось выполнение в несколько заходов.

После того, как все пары ценностей сравнены, а соответствующие поля таблицы заполнены, производился подсчет общего количества выборов по каждой ценности в отдельности. В результате данной процедуры каждой из 22 ценностей приписывался свой ранг, полученный простым подсчетом количества предпочтений этой ценности. Минимальный возможный ранг соответствует числу 0 (данная ценность при сравнении с другими ни разу не была выбрана), а максимальный возможный ранг соответствует числу 21 (при сравнении с другими ценностями данная ценность выбиралась во всех парах). Дальнейшая статистическая обработка данных производилась с использованием программы SPSS 16.0. Для понимания общей картины были вычислены средние ранговые значения по каждой ценности во всех группах, для определения значимости межгрупповых различий использовался U-критерий Манна-Уитни.

Результаты. Начать анализ ценност-

ных предпочтений у больных с психическими расстройствами и у условно здоровых людей необходимо с выделе-

ния наиболее значимых ценностей для каждой возрастной группы (Таблица 2).

Таблица 2.

Ценностные предпочтения (средние ранги по группам).

ценности	20-30 лет		30-40 лет		40-50 лет	
	N	Sch	N	Sch	N	Sch
семья	16,4	14,9	18,4	15,6*	18,9	13,7*
любовь	16,2	13,5*	16,4	14,2*	14,1	15,0
дружба	14,7	13,3	13,5	13,8	12,3	14,4
здоровье	14,4	15,8*	16,7	15,9	17,4	15,1
свобода	15,8	12,7*	13,4	13,1	14,6	15,2
развитие	15,0	12,6*	12,5	12,0	12,2	10,0^
ум	11,9	13,0	12,2	14,1^	14,7	12,9
доверие	14,6	11,4*	12,7	12,2	14,2	12,5
вера	7,4	11,6*	9,4	9,2	8,8	11,3
власть	2,5	4,8*	3,1	2,2	2,6	1,7
удовольствие	7,2	5,1*	7,4	6,4	6,5	5,4
правда	8,1	10,1*	8,2	10,5*	8,8	11,6^
реальность	6,7	11,5*	6,6	10,1	7,6	11,1*
истина	10,8	11,7	8,7	10,9^	9,3	12,4*
безопасность	8,9	8,2	9,9	9,7	12,3	11,6
признание	8,1	7,6	8,1	7,0	6,4	5,3
богатство	5,8	5,6	7,8	6,4	8,9	6,9
уникальность	9,0	8,5	7,3	8,6	5,8	6,7
успех	8,1	8,9	9,3	9,0	8,2	7,0
красота	6,4	6,3	7,2	7,1	5,8	6,5
творчество	10,8	9,5	11,1	10,3	9,4	9,5
справедливость	11,5	12,9	10,9	11,8	11,9	13,0

Можно заметить (5 наиболее предпочитаемых ценностей в каждом возрасте выделены жирным шрифтом), что ведущими ценностями в группе нормы во всех возрастах является семья и свобода. В возрасте 20-30 лет особо высоко ценится развитие. Значимость ценностей любовь и дружба снижается только к 40-50 годам, когда повышается значимость ценностей здоровье (с 30 лет) и ум (с 40 лет).

В клинической группе наиболее значимыми ценностями для всех возрастов остаются здоровье, семья, любовь и дружба. В более зрелом возрасте (40-50 лет) ценность ум, которая примыкает к пяти ведущим ценностям в молодом и среднем возрасте, сменяется ценностью свобода.

Таким образом, ведущие ценности

условно здоровых людей и больных с психическими расстройствами преимущественно совпадают, однако наблюдаются различия в возрастной динамике ценностных предпочтений.

Мы обнаружили, что имеются некоторые тенденции в изменении значимости ценностей, которые можно считать условно нормативными, и которые в нашем исследовании подтверждаются статистически. С возрастом в норме значимость ценностей семья, здоровье, богатство и безопасность увеличиваются. Для молодых мужчин и женщин (20-30 лет) в норме свобода, уникальность, любовь и дружба гораздо важнее, чем в более зрелом возрасте (40-50 лет). Также с возрастом наблюдается снижение значимости ценности развитие.

В группе больных с психическими

расстройствами, также как и в норме, значимость ценности безопасность растет, а ценности развитие уменьшается. Однако увеличения значимости ценностей семья и богатство не наблюдается, также падает значимость ценности признание, но существенно поднимается значение ценности свобода (которая в норме уменьшается).

Таким образом, можно констатировать, что группа больных шизофренией имеет отличный от нормы тренд ценностного развития, причем эти отличия максимальны для молодого и старшего возрастов.

Сопоставление между собой больных шизофренией со здоровыми испытуемыми в каждой возрастной когорте, позволяет обнаружить значимые различия в выраженности ценностных предпочтений (статистические различия на уровне значимости $p < 0,05$ отмечены в таблице 2 знаком *, статистическая тенденция на уровне значимости $p < 0,1$ отмечена знаком ^).

Можно заметить, что ценностной профиль в более молодом возрасте (20-30 лет) в норме и при шизофрении отличается максимально. Такие ценностные ориентации как любовь (16,2 в группе нормы и 13,5 в клинической группе), свобода (15,8 и 12,7 соответственно), развитие (15,0 и 12,6), доверие (14,6 и 11,4) и удовольствие (7,2 и 5,1) более выражены среди здоровых людей по сравнению с больными шизофренией, а ценностные ориентации здоровье (14,4 и 15,8), правда (8,1 и 10,1), вера (7,4 и 11,6), реальность (6,7 и 11,5) и власть (2,5 и 4,8), наоборот, среди психически здоровых испытуемых выражены менее ярко.

В среднем возрасте (30-40 лет) значимые различия обнаруживаются в ценностных ориентациях семья (18,4 и 15,6) и любовь (16,4 и 14,2), которые преобладают в норме, и ценностных ориентациях ум (12,2 и 14,1), истина (8,7 и 10,9) и правда (8,2 и 10,5), которые более выражены у больных шизо-

френией.

В старшей возрастной группе (40-50) семья (18,9 и 13,7) и развитие (12,2 и 10,0) преобладают в норме, а истина (9,3 и 12,4), правда (8,8 и 11,6) и реальность (7,6 и 11,1) больше предпочитают больными шизофренией.

Обсуждение результатов. В проведенном исследовании обнаруживается большая схожесть ценностных предпочтений в группе нормы и в группе больных шизофренией, однако имеются важные различия.

Во-первых, стоит отметить, что максимально различаются между собой молодые женщины и мужчины (20-30 лет) больные шизофренией и условно здоровые. У больных шизофренией отдается предпочтение абстрактным ценностям в ущерб ценностям межличностного общения. Важным нюансом представляется выделение ценности ум в клинической группе в противовес ценности развитие в группе нормы. Такая разница может отражать особенности ценностно-культурного развития больных шизофренией, сохраняющих ценностные предпочтения уходящего исторического периода. Такая гипотеза высказывалась нами ранее (2) и в данном исследовании также нашла свое подтверждение.

Во-вторых, обращает на себя внимание существенная разница в динамике возрастных изменений у больных шизофренией и условной нормы. В группе условно здоровых людей возрастные изменения ценностных предпочтений выражены более явно, что позволяет сделать вывод о нормативном характере обнаруживаемой динамики. У больных шизофренией ценностные предпочтения меняются с возрастом гораздо меньше, их ценностные системы оказываются более ригидными и хуже адаптируемыми к возрастным кризисам и задачам определенного возраста.

В-третьих, наблюдаются различия в основных трендах возрастных изменений ценностных ориентаций у больных шизофренией и в норме, характер кото-

рых является разнонаправленным. У больных шизофренией ценности семья, здоровье, ум не увеличивают свою значимость с возрастом, как в норме, а уменьшают. В свою очередь увеличивается значимость ценностей свобода, правда, безопасность, реальность, дружба.

Особенно важным представляется такое расхождение в отношении ценностей семья и здоровье. Примечательно при этом, что для возрастной группы 20-30 лет ценность здоровье в группе больных шизофренией превосходит аналогичную в группе нормы. Увеличение значимости ценности семья по ходу развития человека представляется нормативной тенденцией, учитывая и максимальные показатели значимости этой ценности для обеих групп. Наличие такой закономерности имеет диагностическое значение, так как ценность семья венчает собой верхушку блока «сверхценностей» (1). Такое снижение значимости ценности семья свидетельствует, во-первых, о том, что многие пациенты с шизофренией, независимо от пола не видят для себя перспективы семейной жизни. Это происходит не в силу болезненных причин, а находится, скорее в области социально-медицинского и культурного давления на этих пациентов. В настоящее время принята практика сообщения пациенту о неизлечимости шизофрении, о ее «пожизненности», наследственном характере (в котором сами врачи уверены более чем во всех остальных факторах вместе взятых). Не ставя себе целью критику такого врачебного подхода, важно отметить, что подобная практика оказывает существенное влияние на ценностные перспективы и ориентации наших пациентов (что и отражается в существенном расхождении предпочтений ценности семья). Пациенты в возрасте 20-40 лет находятся на жизненном этапе, в котором большинство людей нацелено на создание семьи, ставят себе эту задачу в ценностные приоритеты. Сталкиваясь с

дебютом заболевания, эти нормативные цели и ценности отходят на второй или третий план, становятся все более сложной задачей по ходу развития. В качестве одной из компенсаций наблюдается значительный рост по сравнению с группой нормы абстрактных ценностей.

Таким образом, результат свидетельствует о реальном положении вещей, при котором подобные пациенты утрачивают стремление к нормативной социо-культурной практике – созданию семьи, что в свою очередь поддерживает снижение социальной направленности. Эта проблема, на наш взгляд, напрямую связана с проблемой стигматизации больных шизофренией. Напуганные давлением медицинских диагнозов и прогнозов, лишённые социальной поддержки для реабилитации и разделения общепринятых ценностей (таких как семья), пациенты начинают рассматривать такое нормативное развитие как «неподходящее». «Куда мне семью?», «Не хочу, чтобы дети болели», «Не смогу родить и воспитать ребенка», – типичные высказывания пациентов стационаров. Подобная позиция в конечном счете способствует инвалидизации, компенсации с помощью экстремальных «духовных» практик, маргинализации человека. Не менее важным является экономический аспект. Человек, нацеленный на создание семьи, становится экономически более ответственным субъектом, заботится о других, в итоге остается заинтересованным в хорошей ремиссии, качественном комплаинсе. Человек, нацеленный на одинокое существование, легче смиряется с инвалидизацией, получает вторичную выгоду от своей болезни. Нередко такие пациенты всю жизнь живут за счет родителей и государства, а когда родители умирают, полностью переходят под опеку социальной службы. Между тем замечено, что семейные пациенты «быстрее» выздоравливают, не стремятся к бессрочной жизни в боль-

ницах, лучше адаптируются. Специалисты по реабилитации сталкиваются с серьезной этической проблемой. Многие искренне убеждены, что такие пациенты не могут и не должны иметь семью, должны подвергаться принудительным абортам или стерилизации. Такое положение дел, к сожалению, не способствует задачам, которые стоят перед такими специалистами – максимально, с учетом индивидуальных особенностей поддержать восстановление человека в привычной и общепринятой социальной среде.

Подводя общие итоги, можно кон-

статировать, что анализ результатов исследования обнаруживает существенные различия в ходе развития ценностных ориентаций, возрастную динамику и тенденции развития ценностных систем, что дает нам более точное понимание ценностного мышления наших пациентов, позволяет выстраивать индивидуальные программы реабилитации исходя не только из общих знаний о развитии человека, возрастных кризисов и так далее, но и из понимания как именно психическая болезнь влияет на систему ценностных ориентаций в каждом возрастном периоде зрелости.

Список литературы:

1. Леонтьева Е.М., Головина О.Е. Представления о ценностях современного общества на примере людей с психическими расстройствами (больные шизофренией) // Труды Томского государственного университета. – Т. 278. – Сер. психолого-педагогическая: Личность в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы I Всероссийской молодежной научной конференции. – Томск, 2011. – С. 12-15.

2. Леонтьева Е.М. Использование методики «Классификация ценностей» как инструмента изучения личности у лиц, страдающих психическими расстройствами // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения: Материалы Всероссийской юбилейной научно-практической конференции Москва, 23 сентября 2011 г. – М., 2011. – С. 88-91.

ВНУТРИГРУППОВЫЕ И МЕЖГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ

УДК 159.9:316.356.2

ОТНОШЕНИЕ ОТЧИМА К РЕБЕНКУ СУПРУГИ В ПОВТОРНОМ БРАКЕ

Аргентова Т. Е., Колотилина В. В.

Кафедра социальной психологии и психосоциальных технологий КемГУ

Актуальность темы детско-родительских отношений в семьях, возникших в результате повторного брака одного или обоих родителей, обусловлена реалиями современного социокультурного контекста, в котором повторный брак является весьма распространенным явлением. Как указывает С.И. Голод, в нашей стране повторные браки стали играть существенную компенсирующую роль, в основном по отношению к союзам, распавшимся вследствие развода [1]. Повторный брак возникает в том случае, когда один или оба из вступающих в новый брак партнеров имеют по одному или несколько детей, и нередко эти дети проживают вместе с одним из своих родителей (в подавляющем большинстве случаев с матерью) в его повторном браке. Именно наличие ребенка определяет возникновение ситуации повторного брака. В повторных браках мужчины оказываются в новых для них ролях отчима, а женщины - мачехи. Мы полагаем, что имеет место трансформация родительского отношения в семьях повторного брака.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей родительского отношения отчима к ребенку жены в повторном браке. Мы также задались целью исследовать, насколько любовь и взаимопонимание между супругами в повторном браке связано с отношением к ребенку супруги.

Исследование проводилось на базе Муниципального казенного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям г. Кемерово». В исследовании при-

няли участие 50 родителей обоего пола в возрасте 24-50 лет (средний возраст 35,8 лет), имеющих детей в возрасте от 3 до 22 лет (средний возраст 9,8 лет), из них 39 человек (30 мужчин и 9 женщин) воспитывают детей супруга от предыдущего брака и 11 человек составили контрольную группу (6 мужчин и 5 женщин), воспитывающих общих с супругом детей.

В исследовании использовались следующие методы и методики: тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), с помощью которого изучалась степень удовлетворенности/неудовлетворенности браком супругов; методика «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, в модификации Л.Я. Гозмана, Ю.Е. Алешиной), диагностирующая преобладающие чувства в отношении родителя к ребенку; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), с помощью которого изучался тип воспитания. Обработка данных осуществлялась с использованием методов математической статистики.

Результаты исследования выявили значимые различия в отношении отчима к ребенку жены по сравнению с отношением к ребенку родного отца. Эти отношения характеризуются «недостаточностью требований к обязанностям ребенка» ($m_1=2,3$ $m_2=0,9$, $t=3,00493$ при $p=0,004214$), «чрезмерностью требований-запретов» ($m_1=2,7$ $m_2=1,3$, $t=2,69$ при $p=0,0096$), «неразвитостью родительских чувств» ($m_1=3,79$ $m_2=1,63$, $t=2,14$ при $p=0,037$) (по методике АСВ).

Выявлена также взаимосвязь между

удовлетворенностью браком отчима, его преобладающим чувством в супружеских отношениях и типом его отношения к ребенку (детям) супруги. Так, чем выше оценивает родитель благополучие супружеских отношений, тем меньшее количество обязанностей имеет ребенок супруга в такой семье ($p < 0,05$), для него существует меньше запретов, чем в семье, воспитывающей совместных детей. Немногочисленные из этих запретов он легко нарушает, зная, что с него никто не спросит ($p < 0,05$). При этом, чем более удовлетворены супруги своим браком, тем меньше им свойственно втягивать детей в эти конфликты, превращая отношения в «поле битвы» ($p < 0,05$). Чем выше показатели родителя по шка-

ле «любовь», тем выше у него выраженность родительских чувств ($p < 0,05$).

Таким образом, чем сильнее супруги любят друг друга, тем в меньшей степени отчиму свойственно эмоциональное отвержение ребенка супруги и жесткое с ним обращение. Однако при этом воспитанию ребенка супруг все равно уделяется меньше внимания по сравнению в семьях с родным ребенком (имеет место негармоничный стиль родительского отношения). Ребенок часто оказывается предоставленным сам себе: ребенок сам определяет круг своих друзей, время еды, прогулок, свои занятия и ни за что не отчитывается перед родителями.

Список литературы:

1. Голод С.И., Клецин А.А. Состояние и перспективы развития семьи. СПб: СПбФ ИС РАН, 1994.
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. -СПб.: Питер, 1999.

УДК 316.6

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ НА РУБЕЖЕ ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФОРМАЦИЙ

Арсентьева Г. Н.

Иркутский государственный университет
ООО Центр практической психологии «ШАГИ»

В советский период развития российского общества совокупность функций, которыми была наделена семья, сводилась к пяти – шести пунктам, преимущественно, социального назначения, с четко выраженной направленностью этих функций на удовлетворение потребностей, прежде всего, социума и лишь в незначительной степени отдельно взятой семьи или отдельно взятого члена семьи.

Так, в 1960 – 1980-е годы определены следующие функции для советской семьи:

1. репродуктивная;
2. воспитательная;

3. хозяйственно-экономическая;
4. рекреативная;
5. коммуникативная;
6. регулятивная.[9]

В постсоветский период – в середине 90-х годов XX века – к вышеозначенным добавляется ранее запретная – сексуальная функция и непонятная ...эмоциональная.

Эйдмиллер Э.Г., Юстицкис В.В. приводят[18]:

1. воспитательную функцию;
2. хозяйственно-бытовую;
3. эмоциональную;
4. функцию духовного общения;
5. функцию первичного

социального контроля;

6. сексуально-эротическую функции.

«Секс» в этот период врывается в жизнь российского сообщества, заполняет дешевыми вульгарными изданиями прилавки киосков и пресс-лотков, переполняет теле-экраны, но по-прежнему остается запретной для свободной и бесконфликтной дискуссии темой между разновозрастными членами семьи.

Этика, культура, своевременность, современность сексуального воспитания в семье и сегодня остается острой темой в психотерапевтической практике. В современных семьях стали говорить, сдержанно, скромно и через боль поколения 70-летних отцов с 40-летними детьми в разрезе последствий климакса для физиологического здоровья супругов.

О сексуальности детей, о том, как обучать их в данном направлении, для современных родителей вопрос вопросов. Они могут быть «теоретически подкованными», но смущенными и скованными в разговоре об «этом» со своими детьми.

В конце первого десятилетия XXI века Олифирович Н.И. и группа авторов [15] описывает уже традиционные для современного российского общества функции семьи:

1. хозяйственно-экономическая;
2. репродуктивная;
3. образовательно-воспитательная (социализация);
4. рекреативная;
5. регенеративная;
6. психотерапевтическая.

При этом Олифирович Н.И., Велента Т.Ф., Зинкевич-Куземкина Т.А. добавляют две функции, одна из которых – регенеративная - восстановлена в исторических правах, а вторая – психотерапевтическая (у Э.Г. Эйдемиллера – эмоциональная) - является историческим новообразованием.

Регенеративная функция связана с наследованием статуса, фамилии, иму-

щества, социального положения, с передачей фамильных драгоценностей (в том числе фотографий). Данная функция существовала в российских семьях до революции 1917 года и постепенно восстанавливается в текущем периоде.

Мы считаем, что восстановление данной функции семьи способствует восстановлению функционирования одного из шести основных законов систем Людвиг фон Бергаланфи [3] – закону принадлежности, который гласит, что каждый член системы, независимо от морально-нравственной либо иной оценки своим поступкам и деяниям, имеет право принадлежать своему роду, быть упомянутым этим родом и причисленным к нему.

Действующий системный закон принадлежности позволяет благоприятно решить каждой группе, и такой большой социальной группе как общество, и такой малой социальной группе как семья, вопрос партиципации. Партиципация же выступает в качестве необходимого условия, основы «комфортного состояния личности».

Партиципация традиционной цивилизации лежит в основе интеграции общества, она включает психологическое отождествление личности с тотемом, рассмотрение его как реального субъекта, а себя - как его объекта, даже если речь идет о собственной активности».

Новая, относительно ранее имевших место быть озвученными и общепринятыми для советско-российских семей, функция, которую Олифирович Н.И. и группа соавторов называет психотерапевтической, как бы логически продолжает восстановленную регенеративную функцию. Как только индивид получает право на принадлежность референтной группе, он сразу же ищет в данной констелляции [11] свое место, согласно которому он будет аффилиативно наполняться, расти, совершенствоваться, жить.

«Основой современного брака становятся не экономические или статусные,

а эмоциональные стороны межличностных отношений».[10] И этот факт – абсолютно новая страница в истории Брака. На протяжении многих столетий брак был патриархально-договорным процессом, не исключающим наличия позитивных чувств между брачующимися, но любовь при этом не являлась обязательным условием для вступления в брак.

В современной России брак удачен или не удачен в зависимости от активизации этой функции, то есть на современном этапе развития института семьи, семейное существование зависит от стабильности близких эмоциональных отношений [16]. Нет такого органа власти, способного повлиять на судьбу брака, семьи, находящейся в предраз-

водном состоянии, кроме их собственного эмоционального поля[1] и эмоциональной близости.

Но здесь же появляется и остро проявляется вопрос: как принадлежать важной для меня системе – семье - и при этом оставаться индивидуально? Как быть в «МЫ» и оставаться в «Я»? Этот вопрос мы называем динамическим, временным поиском личности, члена семьи, на континууме близости[6].

Многомерный поиск взаимодействия «Мы и Я» запускается и осуществляется в каждой точке развития самим индивидом, как частью группы, а также в каждой точке развития группы, равно как и в каждой точке развития отношений между ними.

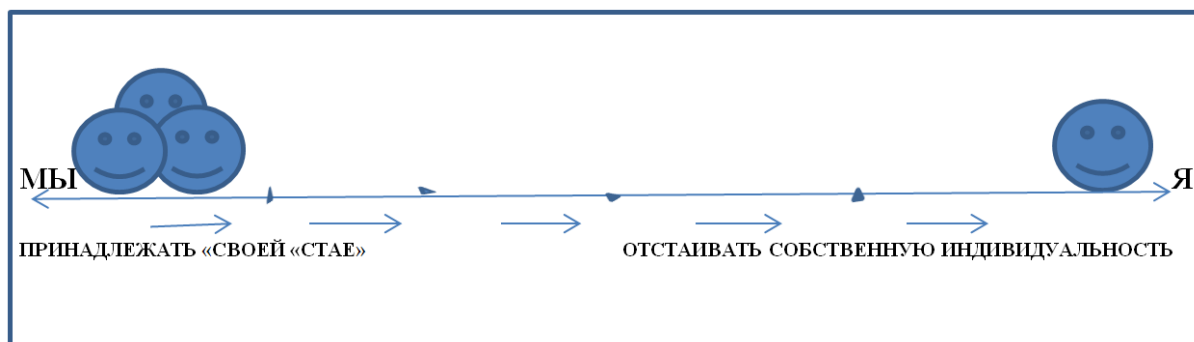


Рис. 1. Континуум близости: точка поиска между «МЫ» и «Я»

«Желание близости/ отстраненности по отношению друг к другу постоянно меняется у человека в течение жизни. В течение первых двух десятков лет оно меняется ежегодно. В середине жизни – реже, кардинально примерно раз в три – пять лет, а стабилизируется после сорока лет и вновь устремляется к необходимости близости после шестидесяти лет». [12]

Поэтому в семьях, где в основу брака положены глубокие эмоциональные отношения, необходимо развитие эмоционального интеллекта[12] с самих ранних, симбиотических этапов диадных отношений: «мать – дитя», с общесемейным включением прохождения сепарационных процессов: «взрослые члены семьи – подросток» и с индиви-

дуальным уровнем повышения дифференцированности [1] взрослых членов семьи.

В дворянской России задачи «симбиотических отношений» были разнесены по «классическим ветвям симбиоза»: физиологической составляющей занимались кормилицы, а эмоциональной – частично мамы, частично гувернантки.

В крестьянских и рабочих семьях посткрепостной России роль «нянек», а иногда и «кормильцев» брал на себя старший сиблинг, что способствовало, скорее, обеднению эмоциональной сферы ребенка, с формированием нарушенного типа привязанности и последующей невозможностью конструктивного выхода в конфликте, а напротив, агрес-

сивного (дефицитарный тип, С- привязанность по Боулби) или защитно-шизоидного типа (дефицитарный тип, Д- привязанность по Боулби) поведения в конфликте. А это, в свою очередь, формировало тип отношений целого класса общества.

Эмоциональная составляющая отношений между членами семьи была опущена и упущена на уровни жизни нескольких поколений в нашей стране. Продолжилась эта «традиция» и в СССР. В советской России введение института ясельных групп и младших дошкольных учреждений частично способствовало задаче перевода ребенка, как члена советского общества, от абсолютной зависимости к автономности, то есть этакому социализированному процессу прохождения «симбиотических отношений», но также формировало дефицитарный тип привязанности.

И в этой связи особенно актуальна трансформация функций семьи в части изменения осознания структуры семьи. В контексте определения доктора философских наук Сергея Исаевича Голод, где семья определяется как «совокупность индивидов, состоящих, по меньшей мере, в одном из трех видов отношений», интересно сопоставление данного определения со структурным определением семьи, данным системным семейным структурным психотерапевтом Сальвадором Минухиным:

1. отношения свойства (муж – жена): супружеская подсистема семьи;
2. отношения порождения (родители – дети): родительская и прародительская подсистемы;
3. отношения кровного родства (брат-брат, сестра – сестра и т.п.): сиблинговая подсистема.

Функциями главной подсистемы в системе семьи – супружеской - являются:

1. выработка границ;
2. личностная поддержка;
3. модель интимных взаимоотношений.

Супруги вырабатывают границы в собственной диаде, строя континуум близости между «Я» и «Мы», то есть между тем чтобы принадлежать своей второй половине – и оставаться индивидуальностью. Здоровые границы между супругами ограждают каждого из них, оставляя территорию, необходимую для удовлетворения собственных психологических потребностей без вмешательства родственников, детей и других членов семьи. Адекватность таких границ - один из важнейших аспектов жизнеспособности семейной структуры.

Если рассматривать нуклеарную семью отдельно от иных контекстов, каждый из супругов представляет собой для другого весь контекст его взрослой жизни. Супружеская подсистема — это контекст, способный в значительной степени служить как для подкрепления, так и для уничтожения.

Супружеская подсистема может оказывать своим членам поддержку при взаимодействии с внешним миром, становиться для них местом, где можно укрыться от внешних стрессов. Однако если правила этой подсистемы настолько жестки, что неспособны воспринять опыт, приобретенный каждым из супругов во взаимодействиях вне семьи, то может оказаться, что образующие систему супруги в силу своих прежних связей усвоили непригодные в данной ситуации правила выживания, и более разностороннее проявление своего «я» будет для них возможно лишь по отдельности друг от друга.

В этих условиях супружеская подсистема будет все более обедняться, терять жизнеспособность и, в конечном счете, перестанет быть источником роста для обоих супругов. Если такое положение сохраняется, супруги могут оказаться вынужденными демонтировать систему.

Супружеская подсистема имеет жизненно важное значение для развития ребенка. Она предоставляет ему модель интимных взаимоотношений, проявля-

ющихся в повседневных взаимодействиях. В супружеской подсистеме ребенок видит примеры того, как выражать привязанность и любовь, как относиться к партнеру, испытывающему стресс, и как преодолевать конфликты на основе равноправия. То, что видит здесь ребенок, становится частью его ценностей и ожиданий, когда он вступает в контакты с внешним миром. Образец супружеских отношений – это первый пример горизонтальных отношений в семье, который потом обживается детьми в сиблинге, давая опыт равных, партнерских отношений в семье и за ее пределами.

Задачи горизонтальных отношений [12]:

- сопоставление правил каждого и создание новых из их сочетания;
- обмен опытом и знаниями,
- создание совместности (во времени, пространстве, интересах, деятельности и др.),
- сохранение и поддержание отдельности для развития уникальности каждого,
- конкуренция,
- сотрудничество.

Если функции супружеской подсистемы оказываются серьезно нарушенными, это накладывает отпечаток на всю жизнь семьи. В патогенных ситуациях ребенок может стать «козлом отпущения» или оказаться вовлеченным в союз с одним из родителей против другого, образовав временное или впоследствии разрушительно-устойчивое «психологическое супружество», которое повлечет за собой дисфункциональное расстройство семьи.

В советский период отношения – свойства, то есть супружескую подсистему семьи замалчивали, делая акцент в брачной паре: мужчина и женщина, в основном, на их родительских обязанностях.

Функции родительской подсистемы:

1. воспитательная;
2. коммуникативная;

3. хозяйственно-бытовая;
4. регенеративная;
5. психологическая.

«Родительский холон связан с обычными функциями ухода за детьми и их воспитания. Однако взаимодействия, в которых участвует ребенок в рамках этой подсистемы, сказываются и на многих других аспектах его развития. Здесь ребенок знакомится с тем, чего он может ожидать от людей, располагающих большими, чем он, возможностями и силами. Он учится воспринимать власть как разумную или же, как проявление произвола. Он узнает, будут ли удовлетворяться его нужды, и усваивает наиболее эффективные способы выражать свои желания так, как это принято в его семье.

В зависимости от того, как реагируют на него старшие, и соответствует ли такая реакция его возрасту, у него формируется ощущение своей адекватности. Он узнает, какие виды поведения поощряются, а какие возбраняются. Наконец, внутри родительской подсистемы ребенок усваивает свойственный его семье способ разрешения конфликтов и стиль переговоров» [13].

Функции прародительской подсистемы:

1. социально-ролевая;
2. рекреативная;
3. помощь в сохранении супружества супружеской диаде в их нуклеарной семье;
4. носитель семейной истории, семейного мифа, стереотипов взаимодействия;
5. нравственный пример культурно-исторического наследия семьи.

Отношения порождения (родители – дети), то есть отношения между поколениями в семье характеризуются вертикальными отношениями, в задачи которых входит:

- Обеспечивать безопасность,
- Воспитывать,
- Передавать опыт предыдущих и

своего поколений,

- Управлять/подчиняться,
- Учить/учиться,
- Отдавать/принимать,
- Требовать/выполнять,
- Поддерживать в росте и

развитии. [12]

Именно этот «участок жизни семьи» «зарекомендовал» себя как проблемный в бытовом, психологическом и философском аспектах и получил названия «конфликта отцов и детей». Сегодняшний запрос психотерапевтам «от представителей различных поколений на улучшение взаимопонимания и коммуникации со своими разновозрастными родственниками, имеет огромное значение для будущего всех людей. Он отражает процесс создания новой ценности: доброжелательного личностного взаимоуважительного общения всех живых членов семьи, принадлежащих к разным поколениям». [12] И это процесс трансформации функций семьи в части насыщения эмоциональной стороны межличностных отношений в семье, как преобразования формы и способа взаимодействия в семье.

Отношения кровного родства (брат-брат, сестра – сестра и т.п.), представленные сиблинговой подсистемой, также трансформируются на современном этапе развития российского общества в связи с увеличением периода детства и подростковости, а также в связи с проводимой в государстве демографической политикой. Традиционно функциями сиблинговой подсистемы являются:

1. коммуникативная;
2. эмоциональная;
3. социально-ролевая.

«Сиблинги образуют первую группу равных, в которую вступает ребенок. В этом контексте дети оказывают друг другу поддержку, получают удовольствие, нападают, избирают «козлов отпущения» и вообще обучаются друг от друга. Они вырабатывают собственные стереотипы взаимодействий - ведения переговоров, сотрудничества и сопер-

ничества. Они обучаются дружить и враждовать, учиться у других и добиваться признания. Как правило, в этом постоянном процессе взаимодействия они занимают различные места, что укрепляет в них как ощущение принадлежности к группе, так и сознание возможностей индивидуального выбора и наличия альтернатив в рамках системы. Эти стереотипы приобретут большое значение впоследствии, когда дети будут переходить во внесемейные группы равных, в систему школы и позже - в мир работы» [13].

А если сиблинг представлен единственным ребенком? Слова американского психолога Стенли Холла о том, что быть единственным ребенком — это уже иметь болезнь в себе, постоянно цитировались на протяжении всего XX-го столетия и не потеряли актуальности в XXI-м. В Советском Союзе старшеклассникам преподавался предмет «Этика семейных отношений», в котором говорилось, что первый и второй ребенок в семье возмещает обществу своих отца и мать, и только третий ребенок – дает прирост, то есть обогащает общество.

Один из зарубежных основоположников семейной системной психотерапии Карл Витакер писал[4]: «первый ребенок - это «мама» для мамы, второй ребенок – «мама» для папы, третий ребенок – показатель отношений между мужчиной и женщиной в их семье, а четвертый и все последующие дети пары – просто дети, являющие собой ценность детей в истории данного рода.

Какого рода ценностью являются дети в истории семей современного российского общества? Исходя из того, что каждый ребенок – «продукт» своей семьи, а каждая семья – определенный «продукт» своей формации, мы, психологи и психотерапевты начала XXI-го века своей работой обязаны способствовать трансформации функций российской семьи.

Аналитическая психология рассмат-

ривает термин «трансформация» как «психологический переход, включающий в себя регрессию и временную утрату эго, к сознанию и реализации ранее не осознанной психологической потребности».[16]

Для российских семей такой неосознанной потребностью является – формирование эмоционального поля семьи, насыщенного теплом, любовью, принятием; эмоциональным полем, где в каждом констелляционном положении происходит индивидуально достаточное аффилиативное насыщение.

Эмоциональным полем, где «кормят» любовью и пониманием, где для роста «поливают» милосердием и всесторонним уважением. Эмоциональным полем, в котором считаются с правом голоса каждого члена семьи, удовлетворяют не только базовые потребности: в доверии

и безопасности, – но и высшие потребности – в самоактуализации; а социализируют, как и встарь, оценкой.

Анна Яковлевна Варга, являясь теоретиком и практиком семейной системной терапии в России, определила в середине 90-х годов прошлого столетия специфичность наших семей как – «травмоцентрированность» [2]. Российские семьи требуют к семье большего тепла от психотерапевтов, чем это принято, например, в Европе или Америке. Наши семьи сначала нужно «отогреть», наполнять любовью, помогать совершенствовать индивидуальный эмоциональный интеллект, а затем строить, создавать эмоциональное поле в системе семьи с температурой отношений тридцать шесть и шесть «по Витакеру» [5].

Список литературы:

1. Бейкер К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные методы и клиническая практика. 2-е изд. Стереотип. – М.: Когито-Центр, 2008. – 496с.
2. Варга. А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. – М.: Когито-Центр, 2011. – 182с.
3. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. Изучение паттернов и парадоксов взаимодействия. WWW// koob.ru.
4. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. / Пер.с англ. М.И. Завалова.– М.: независимая фирма «Класс», 2006. – 208 с.
5. Витакер К., Нейпир О. Семья в кризисе: опыт терапии одной семьи, преобразивший всю ее жизнь/ Пер.с англ. – М.: Когито-Центр, 2005. – 344 с.
6. Витакер К., Нейпир О. За пределами психики. WWW// koob.ru.
7. Винникот Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2004. – 400 с.
8. Гордон Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности; пер. с англ. Н. Усовой. – М.: Ломоносовъ, 2010.– 510 с.
9. Грюнвальд Б.Б., Макаби Г.В. Консультирование семьи/ Пер. с англ. 2-е стереотип.изд. – М., Когито-Центр, 2008. – 415с.
10. Демографический энциклопедический словарь. Internet
11. Дрейкурс,Р., Золц,В. Манифест счастливого детства: Основные идеи разумного воспитания/ Рудольф Дрейкурс, Вики Золц; [пер.с англ. Л.В. Ткач].- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2-е изд. - -296с.- (Серия «Авторитетные детские психологи»)
12. Манухина Н. Родители и взрослые дети. Парадоксы отношений. М.: Независимая фирма «Класс», 2011 г. – 248 с.-
13. Минухин С., Фишман. Техники семейной терапии. / Пер.с англ.– М.: независимая фирма «Класс», 2007. – 178 с.
13. Олифинович Н.И., Малейчук Г.И. Сказочные истории глазами психотерапевта.-

СПб.: Речь, 2013.- 224с.

14. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. Психология семейных кризисов. - СПб.: Речь, 2008.- 360с.

15. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. Терапия семейных систем. - СПб.: Речь, 2012.- 570с.

16. Словарь аналитической психологии. Internet

17. Шутценбергер А. Психогениалогия: как излечить семейные раны и обрести себя. – М.: Психотерапия, 2010. – 224 с.

18. Эйдемиллер Э., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

19. Эйдемиллер Э., Юстицкий В. Семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 2006. – 782 с.

20. Эйдемиллер Э., Добряков И., Никольская И. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 2010. – 482 с.

УДК 159.923:77.1

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Задоев А. Л.

ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

В последние годы в России приобретает все большую актуальность проблема интолерантности (нетерпимости). В научном мире в настоящее время существует множество точек зрения по вопросу о противодействии молодежной нетерпимости. Ученые, психологи, общественные деятели, в ходе дискуссий предлагают различные пути и способы противодействия интолерантности. На наш взгляд, одним из способов, профилактики интолерантности, является изучение и формирование у подрастающего поколения в рамках образовательной среды толерантности как черты личности.

Термин «толерантность» в настоящее время употребляется в разных значениях и наполняется различным психологическим и социальным содержанием. Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости». Термин «интолерантность» является антонимом термина «толерантность» и обозначает «нетерпимость». Нетерпимость основывается на убеждении, что твое окружение, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных. Часто это не просто отсутствие чувства солидар-

ности, это неприятие другого за то, что он выглядит, думает, поступает иначе, иногда просто за то, что он существует. Список форм, симптомов и проявлений интолерантности, к сожалению, разнообразен и велик. Ее результаты могут проявляться в широком диапазоне — от обычной невежливости и раздражения до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей [1]. Конкретной формой выражения толерантного сознания является осознанное использование таких языковых средств, которые направлены на формирование и поддержание объективного и благоприятного образа групп, характеризующихся «инаковостью» по какому — либо признаку [5].

Интерес к проблеме толерантности находит отражение в работах многих отечественных и зарубежных психологов: А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Петрицкого, Ю.А. Ищенко, В.М. Золотухина, М. Уолцер, Г. Олпорт, В. Райх, К. Хорни и др. Несмотря на актуальность данной темы, в психологии до сих пор не было сформировано единого мнения о том, что же собой представляет феномен толерантности.

Мы придерживаемся определения толерантности, взятого из новой философской энциклопедии под редакцией М.С. Ковалева. Согласно данному определению, толерантность (от лат. *tolerantia* – терпимость) – это качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодстойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие. Суть толерантности заключается в признании похожести и одновременно непохожести людей, их многообразия [2].

Было совершено множество попыток в выделении структуры толерантности, определения ее компонентов. В психологии для описания сложных психологических процессов и явлений используется триада компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. С.Л. Братченко предлагает применять данную схему и для разъяснения феномена толерантности. Когнитивный компонент толерантности рассматривается через признание сложности, многомерности и многообразия мира и несводимости этого многообразия к единообразию. В когнитивный компонент входят знания и представления личности о самой себе, нормы осуществления деятельности. Данный компонент проявляется в гибкости мышления, прогнозировании путей решения проблем. Эмоциональный компонент включает в себя структуру ценностей, потребности, мотивы деятельности, направленные на гармонизацию межличностных отношений. Следует отметить, что эмпатия является составляющей толерантных отношений и входит в эмоциональный компонент толерантности. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и пе-

реживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла. Поведенческий компонент включает опыт применения знаний и умений при выборе средств достижения целей, самоконтроля в поведении, контроля над ситуацией. К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей. Мы же, в свою очередь, будем рассматривать толерантность как черту личности.

Г. Олпортом, Р. Кеттелом и Г. Айзенком была разработана теория черт. Под чертой личности следует понимать устойчивые особенности человека, проявляющиеся на протяжении длительного времени и мало изменяющиеся в различных жизненных ситуациях. Основными особенностями черт личности являются степень выраженности, трансситуативность (проявление черт в различных ситуациях) и измеримость (черты личности доступны измерению с помощью опросников и тестов) [3].

Впервые черты толерантной личности выделил Гордон Олпорт. В 1954 году в своей работе «Природа предубеждения» он заложил методологические основы изучения толерантности как психологического феномена. Г. Олпорт выделил следующие черты толерантного человека: 1) высокая ментальная гибкость; 2) устойчивость к фрустрации; 3) аффилиативный взгляд на жизнь; 4) способность к эмпатии; 5) духовность; 6) чувство юмора [2].

Среди современных исследователей также как и при определении понятия толерантности, нет единого мнения по вопросу об основных ее составляющих. Так, С. Башиева, А. Геляева, чертами толерантной личности выделяют самосознание, самоконтроль, самообладание, дружелюбие.

В настоящее время специалисты выделяют 15 черт, которыми обладает толерантная личность: 1) расположенность к другим; 2) снисходительность;

3) терпение: 4) чувство юмора; 5) чуткость; 6) доверие: 7) альтруизм; 8) терпимость к различиям: 9) умение владеть собой; 10) доброжелательность; 11) умение не осуждать других; 12) гуманизм; 13) умение слушать; 14) любознательность; 15) способность к сопереживанию (эмпатии).

В то же время, согласно позиции Г. Олпорта: "Ни одна черта не является островом". Не существует резкой границы, отделяющей одну черту от другой. Скорее личность представляет собой некий набор перекрывающихся друг друга черт, лишь относительно независимых друг от друга. [3].

Таким образом, можно предположить, что толерантность как черта лич-

ности в свою очередь состоит из других, более мелких черт, которые объединяясь, в своей совокупности входят в целостное понятие толерантности как черты личности. Соответственно, влияя на составляющие толерантности, развивая их, повышая их уровень, у нас получится развить и повысить уровень толерантности как черты личности. Обладая данными знаниями, возможно разработать образовательные программы, влияющие на уровень развития толерантности, что окажет положительный результат на развитие общества. Ведь толерантность в обществе способствует внутренней устойчивости общества и каждого человека, создает условия для самореализации и саморазвития.

Список литературы:

1. Асмолов, А. Г., Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов., Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М., 2001. – С. 8–18.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т.: Т.4. / Под ред. М. С. Ковалева, Е. И. Ларенева. – М.: Мысль, 2010. – 576 с.
3. Олпорт Г. Толерантная личность (глава из книги «Природа предубеждения») // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – Москва: МГУ, 2003. – 116 с.
4. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд., испр и доп. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
5. Яницкий, М. С. Ценностное измерение массового сознания / М. С. Яницкий // Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – С. 96 – 113.

УДК 159.923:316.6

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОВТОРНЫХ БРАКАХ РОДИТЕЛЕЙ

Колотилина В. В.

Кафедра социальной психологии и психосоциальных технологий, КемГУ
МКУ «Центр социальной помощи семье и детям г. Кемерово»
Научный руководитель – к.психол.н., доцент Аргентова Т.Е.

Актуальность проблемы детско-родительских отношений в семьях с повторным браком родителей обусловлена реалиями современного социокультурного контекста, в котором повторный брак весьма распространенное явление. Как указывает С.И. Голод, в нашей

стране повторные браки стали играть существенную компенсирующую роль, в основном по отношению к союзам, распавшимся вследствие развода [1]. Практика семейного консультирования подчеркивает недостаточную изученность этой проблемы.

Семья, образуемая в повторном браке, характеризуется более сложной картиной развития, чем семья первого брака. В исторической ретроспективе преобладали браки с участием вдов и вдовцов, в современном обществе большая часть повторных браков строится по принципу брак – развод – повторный брак. Условно повторные браки можно поделить на 2 группы: те, в которые вступают партнеры, не имеющие детей от предшествующих браков, и те, в которых у одного или обоих супругов есть дети от предшествовавших браков. Последние, включающие такие роли, как отчим, мачеха, пасынок, падчерица испытывают наибольшие трудности при формировании новой семейной системы [2]. Родитель, не являющийся родным (как правило, это отчим), не решается наказывать ребенка, опасаясь конфликта с супругой, и он нередко занимает позицию стороннего наблюдателя, занимая нейтральную позицию. Однако преимущество повторного брака заключается в том, что партнеры уже не рассчитывают на романтическую «вечную» любовь, подходят к выбору супруга более рационально, более подготовлены и мотивированы к сотрудничеству, стараются сохранить брак и активнее его оберегают [3]. Мы полагаем, что более зрелые отношения и более бережное отношение к супругам в повторных браках приводит к изменению проявления родительского отношения к ребенку супруги, а также сказывается на типе воспитания.

Нами было проведено исследование, целью которого было изучение взаимосвязи особенностей детско-родительских и супружеских отношений у родителей, воспитывающих (помимо совместных) детей супруга. Исследование проводилось на базе Муниципального казенного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям г. Кемерово» в январе-феврале 2012г.

В исследовании приняли участие 50

человек, из них 39 человек (9 женщин и 30 мужчин) воспитывают (помимо совместных) детей супруга от предыдущего брака в период более двух лет и 11 человек (6 мужчин и 5 женщин) воспитывают общих с супругом детей. Средний возраст родителей 35,8 лет. Средний возраст детей 9,8 лет, из них дошкольного возраста – 12 человек (24%), младшего школьного возраста – 18 человек (36%), подросткового возраста – 12 человек (24%), юношеского возраста – 8 человек (16%). В исследовании были использованы методики:

1. Тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко);

2. Опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, в модификации Л. Я. Гозмана и Ю. Е. Алешиной);

3. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), с помощью которого изучался тип родительского воспитания;

4. Методика Милюковой Е. В. «Диагностика родительской любви», с помощью которых изучался преобладающий тип родительской любви (условный/безусловный) [4];

5. Методика Милюковой Е. В. «Доминирующий компонент родительской любви», с помощью которых изучался доминирующий компонент родительской любви (психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, поведенческий) [4];

6. Тест-опросник родительского отношения ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин);

7. Методы математической обработки данных в электронном пакете Statistica.

Результаты исследования показали наличие значимых отличий у родителей обеих групп по таким характеристикам родительской любви, как: безусловная любовь ($m_1=30,5$ $m_2=24,8$, $t=3,19$ при $p=0,002$), психофизиологический ($m_1=3,17$ $m_2=1,45$, $t=2,6$ при $p=0,012$) и

поведенческий ($m_1=3,84$ $m_2=2,27$, $t=2,2$ при $p=0,032$) компоненты родительской любви. Также получены значимые отличия по следующим типам воспитания (АСВ): «недостаточность требований-обязанностей ребенка» ($m_1=2,3$ $m_2=0,9$, $t=3,00493$ при $p=0,004214$), «чрезмерность требований-запретов» ($m_1=2,7$ $m_2=1,3$, $t=2,69$ при $p=0,0096$), «минимальность санкций» ($m_1=2,87$ $m_2=1,3$, $t=2,32$ при $p=0,024$), «неустойчивость стиля воспитания» ($m_1=4,97$ $m_2=1,81$, $t=2,64$ при $p=0,01$) и «неразвитость родительских чувств» ($m_1=2,82$ $m_2=1,18$, $t=2,75$ при $p=0,008$). По результатам применения методики ОРО родители, воспитывающие совместных детей с супругом и родители, воспитывающие (помимо совместных) детей супруга, имеют значимые отличия по показателям родительского отношения «кооперация» ($m_1=4,97$ $m_2=1,81$, $t=2,64$ при $p=0,01$) и «симбиоз» ($m_1=2,89$ $m_2=1,27$, $t=2,44$ при $p=0,01$). Удовлетворенность браком ($m_1=26,28$ $m_2=35$, $t=-2,34$ при

$p=0,02$) и любовь к супругу ($m_1=17,46$ $m_2=22,36$, $t=-2,3$ при $p=0,02$) значимо выше у супругов в смешанных семьях.

Данные, полученные внутри каждой из групп с применением коэффициента корреляции Спирмена, представлены в Таблицах 1, 2 и свидетельствуют о том, что чем выше оценивают родители, воспитывающие детей супруга, благополучие супружеских отношений, тем меньшее количество обязанностей имеет ребенок супруга в такой семье ($p<0,05$), для него существует меньше запретов, чем в семьях, воспитывающих только совместных детей, немногочисленные из запретов ребенок легко нарушает, зная, что с него никто не спросит ($p<0,05$). При большей удовлетворенности таких супругов своим браком, у них меньше конфликтов по поводу воспитания детей ($p<0,05$), при выраженной любви между супругами отмечается захваченность новыми чувствами и меньшее проявление их родительских чувств ($p<0,05$).

Таблица 1

Корреляционные связи между показателями детско-родительских и супружеских отношений в семьях, воспитывающих совместных детей

Переменные	Степень удовлетворенности браком	Показатели по шкале «любовь»
Безусловная любовь	0,35	-
Условная любовь	-0,46	-
Чрезмерность требований-запретов	-0,43	-0,35
Неразвитость родительских чувств	-0,33	-0,39
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	-0,39	-0,32

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями детско-родительских и супружеских отношений в смешанных семьях

Переменные	Степень удовлетворенности браком	Показатели по шкале «любовь»
Безусловная любовь	0,72	0,74
Потворствование	0,64	-
Игнорирование потребностей ребенка	-0,63	-
Недостаточность требований-обязанностей ребенка	-0,83	-0,61

Неразвитость родительских чувств	-0,73	-0,69
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	-0,64	-0,64

Подводя итог:

1. Родителям, воспитывающим ребенка супруга от предыдущего брака, свойственно более выраженное его безусловное принятие (таким, какой он есть, без ожиданий от него отличных результатов учебной деятельности, поведения), по сравнению с показателями условной/безусловной любви родителей, воспитывающих только совместных детей.

2. Значимые отличия родительской любви у исследуемых групп получены по психофизиологическому и поведенческому компоненту и выражаются в более низких оценках у родителей, воспитывающих ребенка супруга. Доминирующим компонентом родительской любви у таких родителей является когнитивный аспект, проявляющийся в наличии определенных знаний о том, что такое родительская любовь и каковы ее проявления. Согласно данным исследования, мачехи и отчиму меньше стремятся к пространственной близости с ребенком, к увеличению частоты, длительности и интенсивности взаимодействия с ним, к наслаждению близостью с ребенком в отличие от родителей, воспитывающих только совместных детей. Мачехи и отчиму более сдержанны в проявлениях родительской любви, ка-

сающихся ухода за ребенком, выбора средств коммуникации и их содержания, дисциплинарных воздействий.

3. Значимые отличия родительского отношения у исследуемых групп выявлены по шкалам «кооперация» и «симбиоз», которые выражаются в более низких оценках у родителей, воспитывающих ребенка супруга. Неродной родитель, как правило, не проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, не поощряет его самостоятельность и инициативу, не старается быть с ним на равных, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о последнем.

4. Чем сильнее родители в смешанных семьях любят друг друга, тем в меньшей степени им свойственно эмоциональное отвержение ребенка супруга от предыдущего брака, жесткое с ним обращение. Однако при этом воспитанию ребенка уделяется меньше внимания, имеет место негармоничный стиль родительского воспитания, родители заняты друг другом. При этом ребенку предоставляется большая самостоятельность: он сам определяет круг своих друзей, режим дня, время прогулок, свои занятия.

Список литературы:

1. Голод С.И., Клецин А.А. Состояние и перспективы развития семьи / С. И. Голод, А. А. Клецин. – СПб: СПбФ ИС РАН, 1994.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М.: Гандарики, 2005. – 320 с.
3. Крадохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний пер. с чешск. / С. Крадохвил. – М.: Медицина, 1991. – 336 с.
4. Милюкова Е. В. Формирование психологических компонентов родительской любви / Милюкова Е. В.: Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 — Курган, 2005. – 304 с.

Сборник статей
участников I Международной научной конференции
«Психология отношений» в постнеклассической парадигме
Белово, филиал КузГТУ в г. Белово
1–15 декабря 2013

Научное издание

Компьютерная верстка Д.Н. Долганов, Л.И. Законнова

Оригинал-макет подготовлен на базе филиала КузГТУ в г. Белово

Печатается в авторской редакции.

Незначительные исправления и дополнительное форматирование вызвано
приведением материалов к требованиям печати.

ISBN 978-5-89070-947-9 ISBN 978-954-524-938-9



Подписано к печати 23.12.2013
Бумага офсетная
Усл. печ. л. 16
Заказ

Формат 60×84/8
Гарнитура «Times New Roman»
Тираж 100 экз.

Заказ филиала КузГТУ в г. Белово
652644, Кемеровская обл., г. Белово, пгт. Инской,
ул. Ильича, 32–а.

КузГТУ. 650000, Кемерово, ул. Весенняя, 28
Полиграфический цех КузГТУ.
650000, г. Кемерово, ул. Д. Бедного, 4а