

Региональная общественная организация ученых:  
**БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ**  
Отделение практической психологии и социальных технологий

---

ВЫПУСК ПОСВЯЩАЕТСЯ ПАМЯТИ ТУТУШКИНОЙ М.К.

**ВЕСТНИК**  
**БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Вып. 65**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2006

**Редакционная коллегия выпуска:**

Волков И.П., Оганян К.М., Грановская Р.М., Советова О.С., Соловьева Е.А.,  
Годлиник О.Б., Рудкевич Л.А.

**Ответственный за выпуск:**

Ученый секретарь ОПП и СТ, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
практической психологии СПбГАСУ В.А. Артемьева  
Компьютерная верстка В.А. Этингова

**Редакция вестника:**

Главный редактор – **И.П. Волков**  
Зам. главного редактора – **К. М. Оганян**  
Уч. секретарь – **В.А. Артемьева**

**Адрес редакции вестника:**

198005, Санкт-Петербург, ул. 2-я Красноармейская д.4.  
СПб ГАСУ. Кафедра практической психологии  
Тел. (812) 575 – 05 – 05  
E-mail: nicsan@mail.wplus.net  
[www.baltacademy.ru](http://www.baltacademy.ru)

**В36 © Балтийская Педагогическая Академия**  
**© К.М.Оганян**

Печатается в авторской редакции, на средства авторов выпуска и членские взносы ОПП и СТ  
БПА

В43162014 – 75 Без объявления  
С 96(03) – 2006

УДКВ36-85029-080  
\*\*\*\*\*

«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»  
Научное издание (сокращенное название: «Вестник БПА»)

Основан в июле 1995 года  
в г. Санкт-Петербурге

Гос. Лицензия ЛП СПб  
№ 78-005832. Рег.2160\2000

---

Подписано к печати 30.10.2005 г.  
Печать ризографическая. Зак 01. Тираж 300 экз. Формат бумаги 210x297. Изд. БПА

СОДЕРЖАНИЕ

**ПАМЯТИ ТУТУШКИНОЙ МАРИНЫ КОНСТАНТИНОВНЫ..**

<b>Касперова В.Г</b> Биография М.К. Тутушкиной.....	6
<b>Бочарова С.П</b> Вопросы экспериментальной и практической психологии в исследованиях М.К.Тутушкиной. Светлой памяти моей дорогой подруги и коллеги Марины Константиновны Тутушкиной.....	8
<b>Топчиева Р.М.</b> Памяти Марины Константиновны Тутушкиной.....	11
<b>Артемьева В.А.</b> Спасибо Вам.....	11

**ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<b>Дружилов С.А.</b> Психология становления профессионализма – субъекта труда.....	13
<b>Кисель С.Г., Кисиль В.Г</b> Реконструктивное мышление, как фактор успешности профессионального обучения.....	17
<b>Мязина М.Б.</b> Некоторые аспекты переводческой деятельности.....	23
<b>Соломонова Е.С.</b> К вопросу о свободе творчества.....	25
<b>Стахов А.Е.</b> Метод оценки влияния мотивации труда на эффективность оценки строительного проектирования.....	29

**ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

<b>Дворецкая М.Я.</b> Аспекты социализации «трудных» детей в процессе психологического консультирования.....	31
<b>Кораблина Е.П., Николаева А.В.</b> Особенности взаимодействия родителей с подростками в современной семье.....	34
<b>Крюкова В.И</b> Роль отца в профессиональном выборе.....	39
<b>Савицкая А.Б.</b> Особенности влияния родительской семьи на образ отца в представлениях современной молодежи.....	41

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

<b>Ермакова Н.Г.</b> Программа – психология девиантного поведения у детей и подростков.....	46
<b>Осипова Л.В.</b> Различные варианты самоактуализации женщин с высшим образованием.....	49
<b>Пашенко Е.И.</b> Гендерное расщепление, как феномен взрослого развития (анализ результатов исследования социального интеллекта в период ранней взрослости).....	55

**НОВОСТИ БПА** 59

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ** 60

<b>Бабаян Г.А., Бабаян И.Г.</b> Научно-теоретические основы воспитания готовности к труду.....	60
<b>Бабаян Г.А., Бабаян И.Г.</b> Педагогические основы воспитания.....	65
<b>Бабаян Г.А.</b> Подготовка молодёжи к труду.....	70
<b>Бисько И.А.</b> О соотношении понятий в рамках коммуникативного блока.....	77
<b>Брусакова И.А.</b> Особенности представления априорной социологической информации.....	80
<b>Верминенко Ю.В.</b> Психосоциальное развитие взрослого человека.....	87
<b>Вышенская Л.А.</b> Экологический туризм как конструктивная форма коммуникации.....	89
<b>Зиновьев А.О.</b> Марксизм и критическая теория в новом веке.....	91
<b>Лупанов В.Н.</b> Содержание гуманитарного образования и необходимость его модернизации в России.....	94
<b>Лупанов В.Н.</b> Социальные технологии в управлении системой гуманитарного образования.....	99
<b>Мазалова Н.Е.</b> Личность русского «знающего» (гендерный анализ).....	103
<b>Махлина С.Т., Окладникова Е.А.</b> Дискурс женственности в современной художественной культуре.....	107
<b>Оганян К.М., Оганян К.К.</b> Некоторые показатели состояния здоровья молодого поколения.....	113
<b>Окладникова Е.А.</b> Маскулинность в диспозициях гендерной культуры Петербурга.....	120
<b>Тарандо Е.Е., Кармаева Н.Н.</b> Формирование команд как способ развития коллектива и личности.....	126
<b>Авторы</b> .....	131
<b>Рекомендации по оформлению статей</b> .....	132



**ТУТУШКИНА МАРИНА КОНСТАНТИНОВНА**

## ПАМЯТИ ТУТУШКИНОЙ МАРИНЫ КОНСТАНТИНОВНЫ

### БИОГРАФИЯ МАРИНЫ КОНСТАНТИНОВНЫ ТУТУШКИНОЙ

**В.Г. Касперова**  
(дочь М.К. Тутушкиной)

Тутушкина Марина Константиновна родилась в 1932 г. 16 августа в г. Ленинграде. Отец ее – Парамонов Константин Николаевич был полковником, окончил ЛИИЖТ и Академию тыла и транспорта, ее мать – Парамонова Мария Николаевна сначала тоже училась в ЛИИЖТЕ, но потом посвятила себя



воспитанию детей: Марины и ее старшего брата – Всеволода. Константин Николаевич был кандидатом наук и преподавал в ЛИИЖТЕ. Семья была дружная, в ней сложились теплые отношения, так что Марина росла в любви. По рассказам подруги, семья отличалась большим гостеприимством.

Марина пошла в школу с 6 лет. Училась в женской школе № 156 Смольнинского района. В классе она была лучшей ученицей,

помогала в учебе свои подругам.

Когда наступила война, Марина с матерью были эвакуированы на Дальний Восток, отец ее прошел всю войну и дошел до Берлина. Брат учился в военном училище. Многие из родственников остались в Ленинграде и умерли в блокаду. В эвакуации тоже было голодно. Марина была истощена и мама с трудом выходила ее. По завершении войны семья вернулась в Ленинград.

Окончив школу, Марина поступила в ЛГУ в 1949 г. Училась на философском факультете на отделении психологии.

На протяжении пяти лет учебы она была круглой отличницей и бессменной старостой группы. Для студентов своей группы Марина являлась большим

авторитетом. Было удивительно, что в такой маленькой хрупкой девушке столько духовной силы и ясности ума. Студенты ее любили и прислушивались к ее советам.

В 1952 г. Марина вышла замуж за курсанта военно-морского училища Тутушкина Геннадия Яковлевича. В 1953 г. у них родилась дочь Екатерина.



Интересно, что Марина писала свой диплом на основе изучения хватательного рефлекса маленькой Кати.

Университет Марина закончила с красным дипломом в 1954 г., но в связи с отсутствием в те времена спроса на психологов с 1956 г. работала в яслях районным педагогом-методистом.

В 1955 г. у нее родилась вторая дочь – Валентина.

С 1961 г. Марина работала в Ленинградском Университете в лаборатории индустриальной психологии под руководством Б.Ф.Ломова, при кафедре психологии на философском факультете. Кафедру возглавлял профессор Б.Г. Ананьев. В лаборатории проводились исследования по взаимодействию человека-оператора с автоматизированными системами управления, т.е. систем «человек-машина». Марина Константиновна занималась изучением психологических особенностей зрительного восприятия и оптимизации представления оператору визуальных сигналов. По результатам исследования, в ЛГУ в 1965 г. была защищена кандидатская диссертация, которая называлась «К проблеме оптимального кодирования информации, передаваемой человеку. (Экспериментальное исследование на материале знаковой индикации)».

Результаты ее научных исследований реализовались на практике в больших системах управления. В дальнейших исследованиях Марина Константиновна вышла на уровень семантической психологии.

После образования факультета психологии (в 1967 г.) Марина Константиновна стала работать старшим научным сотрудником в НИИ комплексных социологических исследований, куда перешла часть лаборатории. Здесь изучалась работа авиа-диспетчеров. Марина Константиновна придумала и, с помощью сотрудников, создала установку для исследования зрительного восприятия визуальной знаковой индикации.

В лаборатории был очень дружный коллектив. Марина Константиновна умела вдохновить, организовать всех, любила и уважала каждого, помогала в написании работ.

В ЛГУ она была членом квалификационной комиссии. Марина Константиновна посвятила свою жизнь психологии, она очень много сделала для развития этой науки в нашей стране, ездила на конференции, поддерживала все благие начинания в этой области в других городах.

Ею основано новое научное направление – психосемиотика и практическая психология.

В связи со структурными преобразованиями в НИИ КСИ, Марина Константиновна перешла на работу в ЛЭТИ им. Ульянова-Ленина доцентом на кафедру научного коммунизма, где на основе хоз. договоров с различными предприятиями и организациями продолжила психологические исследования в рамках эргономики.

Уже работая в ЛЭТИ, Марина Константиновна написала и защитила докторскую диссертацию по теме: «Психологические основы кодирования зрительной информации для человека-оператора» (ЛГУ, 1982 г.). В ней была изложена созданная Мариной Константиновной теория кодирования информации, ее психологические аспекты.

Затем Марину Константиновну пригласили в Ленинградский инженерно-строительный институт ЛИСИ (ныне СПбГАСУ – Санкт-Петербургский

государственный архитектурно-строительный университет), где в 1988 ею была создана межвузовская кафедра практической психологии. Отдавая много сил работе, Марина Константиновна через всю жизнь пронесла и любовь к балету. Не было спектакля в Мариинском театре, который бы она не смотрела. Она очень дружила с народной артисткой Советского Союза Габриэлой Комлевой и почитала ее талант.

У Марины Константиновны четверо внуков. Один из них талантливый пианист, с 13 лет лауреат многих международных конкурсов. Дочь Екатерина пошла по стопам матери, став психологом. Валентина окончила биолого-почвенный факультет ЛГУ.



Марина Константиновна пользовалась уважением и неизменной любовью сотрудников и многочисленных своих учеников и последователей. Память о дорогом учителе и друге каждый из нас несет в своем сердце до настоящих дней.

*Фото подготовлены Чабановым К.И.*

\*Санкт-Петербург

## ВОПРОСЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ М.К ТУТУШКИНОЙ

### **С.П. Бочарова**

Светлой памяти моей дорогой подруги и коллеги  
Марины Константиновны Тутушкиной

В мае 2005 г. ушла из жизни Марина Константиновна Тутушкина, талантливый исследователь, внесший значительный вклад в развитие современной отечественной психологии.

Ученица Б.Г. Ананьева, аспирантка и затем сотрудница Б.Ф. Ломова, Марина Константиновна входила в группу ленинградских учёных, которые в 60-х – 70-х гг. прошлого века, под руководством Б.Ф. Ломова, стояли у истоков развития новой психологической отрасли – инженерной психологии, эргономики, проблем передачи, опознания и кодирования знаковой информации в системах «человек-техника». Этим актуальным вопросам были посвящены многочисленные исследования Марины Константиновны, отражённые в её кандидатской и докторской диссертациях (3). В то время важнейшим условием научно-технического прогресса становится разработка различного рода знаковых систем и общих закономерностей знаковой сигнификации. В условиях общения и взаимодействия человека с различными техническими объектами, наряду с

вербальными (понятийными) и перцептивными (предметными) символами, особую роль приобретают специально сконструированные визуальные знаки (в частности, графические) как особая форма передачи семантической информации, в которой оптимально сочетаются признаки наглядности и обобщённости и от эффективности опознания которых в значительной мере зависит надёжность, т.е. точность, безошибочность, безаварийность, своевременность управляющих действий человека-оператора.

Реализуя сформулированные Б.Г. Ананьевым принципы семиотики, М.К. Тутушкина активно развивала основы психосемиотики как науки о психологических закономерностях разработки и использования различного рода знаковых систем. В её работах были рассмотрены основные принципы психосемиотического подхода к оценке структуры и функций знаков (4). Изучение закономерностей психосемиотики проводилось на основе развиваемых Б.Ф. Ломовым принципов системного подхода и в этой связи было направлено на взаимосвязь основных аспектов функционирования знаковых систем: их структуры, динамики, формирования и функционирования, надёжности и устойчивости при воздействии внешних и внутренних факторов.

М.К. Тутушкина была одним из первых исследователей процессов восприятия, обративших внимание на взаимосвязь и единство функциональных механизмов сенсорных, интеллектуальных и мнемических процессов (1,2), что послужило основой нашего научного сотрудничества. В совместных исследованиях нами были получены данные о том, что разработка оптимальных систем кодирования информации требует учёта закономерностей мнемических процессов (долговременной и оперативной памяти), составляющих важнейший психологический механизм переработки знаковой информации и осуществления адекватных действий операторами АСУ. Использование нами методик, разработанных М.К. Тутушкиной способствовало выявлению типов и взаимозависимости ошибок восприятия и памяти, влияющих на характеристики скорости и безошибочности декодирования информации, передаваемой посредством графических знаков, а также построить структурно-функциональные модели, отражающие взаимосвязи сенсорных и мнемических функций в целостной структуре целенаправленной деятельности.

На основе психосемиотического анализа М.К. Тутушкиной были сформулированы основные психологические принципы кодирования применительно к сфере конструирования знаков в инженерной психологии: принципы семантических, синтаксических и прагматических связей в структуре знаков и в отношениях знаков, и кодируемых объектов.

Способность к символизации исторически развивалась как одна из важнейших способностей человеческой психики к различным способам коммуникации и стало объектом специальных исследований на современном этапе научно-технического прогресса, где человек как субъект деятельности выступает в роли центрального звена управления в комплексных системах.

Совместно обсуждая психосемиотические аспекты декодирования и запоминания знаковых символов, мы с Мариной Константиновной пытались понять специфику информационной функции знаков в структуре сигнальной деятельности человека. Было ясно, что знаковая система не может быть прямо отнесена к установленным И.П. Павловым функциональным системам, т.е. не к I

сигнальной системе, отражающей иконические образы объектов, ни к II сигнальной системе, схематически отражающей вербальными средствами логические связи отношения объектов. Психосемиотическая знаковая система обеспечивает передачу и декодирование невербальных знаков, в которых сохраняется наглядно-образная информация и одновременно осуществляется функция широкого семантического обобщения и схематизации структуры управляемых объектов. Это дает основание утверждать наличие у человека особой - III сигнальной системы, обладающей специфическими информационными функциями в отражательной деятельности и формировании у человека адекватной концептуальной модели объективной реальности.

Наряду с разработкой проблем инженерной психологии М.К. Тутушкина активно исследовала актуальные практические проблемы современной социальной, индустриальной, педагогической психологии: проблемы инженерного творчества, менеджмента, межличностных отношений в производственных и семейных группах, формирования психологической культуры преподавателей средней и высшей школы. Множество исследований в сфере указанных проблем было опубликовано под редакцией М.К. Тутушкиной в нескольких коллективных монографиях (5), которые пользуются большим спросом и популярностью у практических психологов, работающих в сфере производства и образования.

Марина Константиновна воспитала целую плеяду талантливых учеников и последователей, увлекая их своим творческим потенциалом и беспредельной преданностью науке.

И еще следует отметить, пожалуй, самые важные свойства Марины Константиновны – ее личностные качества: бескорыстие, скромность, искренность и открытость в общении и дружбе, постоянную готовность к сочувствию, помощи, полезному совету окружающим.

Наша многолетняя дружба и идейное сотрудничество продолжалось до последних месяцев жизни Марины Константиновны, невзирая на печальную географическую разобщенность последних лет. Ее смерть – большая и горькая утрата для меня, как и для многих других ее друзей.

Мы будем всегда чтить ее светлую память как об ученом, внесшем значительный вклад в развитие отечественной науки, и как о замечательном добром человеке, оставившем неизгладимый эмоциональный след в сердцах всех знавших ее людей.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бочарова С.П., Тутушкина М.К. Переработка графической информации в процессах восприятия и памяти.// Графические знаки. Проблемы исследования, разработки, стандартизации. Киев, 1988.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь, Астон, 1998.
3. Тутушкина М.К. Психологические основы кодирования зрительной информации для человека-оператора. Автореф. докт. дисс. Л., 1982.
4. Тутушкина М.К. Мальцев В.П. Психосемиотический подход к исследованию и конструированию графических знаков.// Графические знаки. Проблемы исследования, разработки, стандартизации. Киев, 1988.
5. Тутушкина М.К. (гл. ред.). Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. СПб, 1998.

\*Украинская инженерно-педагогическая академия

## ПАМЯТИ МАРИНЫ КОНСТАНТИНОВНЫ ТУТУШКИНОЙ.

**Р.М. Топчиева**

Впервые я встретилась с Мариной Константиновной, когда пришла на кафедру практической психологии Санкт-Петербургского Государственного Архитектурно-Строительного Университета чтобы познакомиться с преподавателями кафедры и узнать правила поступления в аспирантуру. Конечно, я ужасно боялась, ведь психология, была, да, впрочем, и остается, для меня самой интересной и загадочной наукой, а поступление в аспирантуру - недостижимой, волшебной мечтой. Но вот, преодолев робость, я переступила заветный порог и первое, с чем встретился мой робкий взгляд, были глаза Марины Константиновны... В них было и доброе любопытство, и желание понять и поддержать, вот тогда я и поняла, что попала «домой», место, где тебя всегда поймут и примут, а его «добрым ангелом» была заведующая кафедры Тутушкина Марина Константиновна. С тех пор она всегда была рядом, если что-то не получалось, не давалось или не удавалось, я всегда «бежала» к ней, стоило только подойти, окунуться в добрую улыбку и, казалось, - все проблемы исчезнут сами собой, все становилось понятно и доступно. Когда я начала писать диссертацию, Марина Константиновна стала моим научным руководителем. Как она умела объяснять суть вещей, как загоралась, когда рассказывала о научных разработках кафедры и других ученых, это умение «гореть» и «зажигать» других просто поражало... Она всегда была готова пойти на встречу в интересном начинании, была совершенно молодой, веселой и задорной, но эти качества удивительным образом сочетались с глубоким пониманием вещей и мудростью. К сожалению, наше знакомство и совместная работа не были продолжительными, тяжелая болезнь не позволила довести до конца многие ее дела. Но даже в самые трудные дни она встречала меня теплой, доброжелательной улыбкой, находила слова поощрения, радовалась даже самым незначительным нашим успехам, и мне казалось, что так будет всегда. Марина Константиновна была моим Учителем с большой буквы, ведь она поделилась не только знаниями, но и своим горячим сердцем, научила силе, мужеству и беззаветному служению любимому делу, хотя ее подвиг трудно повторить.

Однако судьба распорядилась иначе, мы ее потеряли и это очень трудно и горько осознавать, боль не утихнет никогда в моем сердце и в сердцах всех тех людей, которые ее знали и любили, а не любить ее было просто невозможно.

\*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

СПАСИБО ВАМ

**В.А. Артемьева**

Я пришла на кафедру... Старые занавески едва сдерживали накал солнечных лучей, малиновые стены усиливали мое волнение.... За столом сидела женщина и

просматривала бумаги, ее лицо было сосредоточенно и спокойно. Я поздоровалась и заговорила о том, что хотела бы здесь учиться, что вопросов больше, чем ответов, что творчество – это то, что притягивает и волнует... Я не помню многого, о чем говорила тогда. Помню мое волнение, помню внимательный взгляд и очень доброжелательный разговор, который закончился словами «конечно, пробуйте, у Вас все получится». Когда я уходила то, моя последняя фраза «спасибо Вам» лейтмотивом сопровождала меня весь день, все лето. Именно это ощущение добра и безмятежности поддерживало меня все время, пока я писала реферат и сдавала экзамены, да и все то время, пока я имела счастье общаться с НЕЙ. Это была Марина Константиновна Тутушкина, «научная мама» как называли ее мы, аспиранты.

Моя первая группа в университете...Я еще только начинаю учиться той непостижимой науке психологии, я еще только начинаю понимать, как многого я не знаю. А тут своя группа! Студенты! Молодые пытливые головы, сумасбродные сердца - я должна их учить; показать, как интересна эта самая непостижимая наука. Недели замирают в подготовке к первому занятию, исписаны горы бумаги, перевернута уйма книг... «У Вас все получится» звучали ее слова, поддерживая меня все это время. Сейчас, когда уже мои ученики приходят в гости, пишут письма, говорят уже мне «спасибо Вам», я повторяю эту фразу и адресую ее ей - «спасибо Вам, Марина Константиновна».

Жизнь разнообразна – взлеты и падения, вершины и пропасти, радости и горести... Я помню, мир сузился до одного вздоха. Я бегу по Моховой - заснеженной, заледенелой, холодной. Не чувствую ничего, только холод и никак не получается вздохнуть...прибегаю к ней. Ничего не могу, ничего не хочу, ничего не получается, ничего не будет...чай, тепло, спокойствие и любовь. Вот так вот к чужому практически человеку настоящая светлая всепобеждающая...«У Вас все получится»... Спасибо Вам!

Предзащита прошла хорошо, материал уже устоялся, многие и многие волнения и сомнения позади... Через некоторое время я прихожу к ней: «все не так, это надо переделать». Времени в обрез. Неразумно, конечно, понимаю, но...«конечно, пробуйте, у Вас все получится»... спасибо Вам!

Марина Константиновна известный ученый, человек, создавший кафедру, открывший, фактически, новое направление в науке. Да, но для меня она, в первую очередь, моя НАУЧНАЯ МАМА. Человек, так щедро одаривший пониманием, поддержкой, любовью. Человек, рядом с которым тепло.

**СПАСИБО ВАМ, Марина Константиновна!**

\*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

# ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУБЪЕКТА ТРУДА

**С.А.Дружилов**

В современных условиях труда везде требуются профессионалы, но далеко не все люди, долго и неплохо работающие по определенной профессии, специальности, являются профессионалами.

В психологии труда и смежных областях психологии много исследований, посвященных профессиональной деятельности, требованиям профессией, профессиональному отбору и подготовке [1, 10, 11, 13]. Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора ПВК – профессионально-важных качеств, их формированием и оценкой. Остается не вполне ясным, что психологически означает человек как профессионал, как субъект профессиональной деятельности? Чем психически отличается мастер своего дела от других людей, только числящихся профессиональными работниками. Ответов на эти вопросы психология труда, психология деятельности дает явно недостаточно. Зачастую профессионализм сводится к профессиональной компетентности [12]. Но «знать» – это не означает «уметь». Есть публикации по профессиональной психологии [14]. Но профессиональная психология – это психология профессионалов, точно также, как когда-то инженерную психологию понимали как психологию инженеров.

В нашем исследовании речь идет о другом – о профессионализме субъекта труда как особом индивидуальном психическом образовании. При исследовании проблем профессионализма мы считаем необходимым дополнить сложившийся «элементный» ПВК-подход к профессионализму новым концептуальным подходом, опирающийся на разработки инженерной психологии [5]. Именно в инженерной психологии было выработано специфическое понимание профессионализма, в основе которого лежит сформированная в учении, труде и тренаже образно-понятийно-действенная модель сложной профессиональной деятельности.

Кратко рассмотрим основные положения предлагаемой концепции становления профессионализма субъекта труда.

**1.** Профессионализм – это свойство человека, выполняющего сложную, не всем доступную работу на высоком уровне – систематически, эффективно и надежно. Человек может приобрести профессионализм в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, а может и не приобрести профессионализма, а лишь «числиться» профессионалом. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. В феномене профессионализма отражена такая степень овладения психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Поэтому, в общем случае, профессионализм следует рассматривать в двух аспектах: 1) как продукт индивидуального профессионального

развития человека; 2) как продукт развития профессионального сообщества и профессии как социального института.

2. Психологический феномен профессионализма необходимо рассматривать как системное образование, характеризующее организацию психику человека-профессионала в целом. Анализ профессионализма как комплексного феномена подразумевает его изучение 1) как *свойства*, 2) как *процесса*, 3) как *состояния* человека-профессионала. Ранее нами было показано, что описание профессионализма как системы следует проводить с трех точек зрения или подходов: *функционального, морфологического и информационного* [8].

3. Профессионализм рассматривается не как совокупность ПВК или перечень отдельных признаков (симптомов), а как более крупная системная единица – симптомокомплекс или, иначе, *синдром*. При изучении профессионализма как психологического синдрома выделяются *исходные психологические предпосылки* его формирования и развития, а также некоторое *ядро*, в которое входит: а) психологические особенности *человека-профессионала* (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности); б) особенности его профессиональной *подготовки* и профессиональной *деятельности*; в) особенности профессионального *взаимодействия* специалистов в процессе деятельности [7].

Синдром профессионализма представляет собой одну из важнейших сторон индивидуальности человека. Профессионализм проявляется в способности человека эффективно выполнять сложную деятельность, преодолевая объективные и субъективные трудности.

4. Предлагается психологическая интерпретация синдрома профессионализма как результата функционирования особого «психического органа» – концептуальной модели профессиональной деятельности. При этом концептуальная модель профессиональной деятельности трактуется как «образно-понятийно-действенная» модель, обеспечивающая субъекту труда совокупность профессиональных умений достигать высоких профессиональных результатов (т.е. человек профессионал не только «*знает как*», но «в конкретных условиях *умеет и делает так*»). Концептуальная модель включает в себя жизненный опыт человека и знания, полученные при специальном обучении, а также в процессе взаимодействия со специалистами в процессе совместной деятельности [6].

5. Становление профессионализма происходит в результате овладения моделями профессии и профессионального труда, а также формирования профессионального самосознания. Важнейшей психологической детерминантой становления профессионализма человека является процесс формирования, поддержания и постоянного уточнения (развития) концептуальной модели деятельности. Готовность к изменениям (коррекции) концептуальной модели (в соответствии с поступающей извне информацией) является необходимым условием профессионального развития. Отсутствие такой готовности становится причиной *профессиональной деформации* субъекта труда.

Ниже, в таблице приводится сравнительная характеристика концептуальной (образно-понятийно-действенной) модели деятельности у профессионалов и непрофессионалов. При этом мы исходим из того, что концептуальная модель содержит три основные составляющие: образную, понятийную и действенную. В свою очередь, образная составляющая синтезирована из оперативных (быстро меняющихся) и неоперативных (относительно стабильных, константных) образов

ситуаций, фрагментами которых являются образы-цели, образы объекты и образы-условия деятельности.

Отметим, что к полиморфизму образно-понятийных отношений в концептуальной модели необходимо стремиться при профессиональной подготовке.

**Характеристики концептуальной (образно-понятийно-действенной) модели труда у профессионалов и непрофессионалов**

	<b>Характеристики концептуальной модели</b>	
<b>Составляющие концептуальной модели</b>	<b>Субъекты труда – профессионалы</b>	<b>Субъекты труда – непрофессионалы</b>
<b>ОБРАЗНАЯ составляющая модели</b>	Большинство образов ( <i>целей, объектов, условий, средств</i> деятельности и др.) может быть выражено в словесно-понятийной форме	Многие образы ( <i>целей, объектов, условий, средств</i> деятельности или др.) не поддаются корректной вербализации в форме понятий.
<b>Оперативная, быстро изменяющаяся часть:</b>	Целостность Высокая динамичность	Фрагментарность Недостаточная динамичность
<b>Неоперативная, относительно постоянная часть</b>	Избыточность. Адекватность с допустимой погрешностью	Неполнота. Не адекватность реальной ситуации, искаженность.
<b>ПОНЯТИЙНАЯ составляющая модели</b>	Характеристика профессиональных знаний: обширность, систематичность, готовность к припоминанию и использованию. Большинство понятий имеет конкретно-образные или абстрактно-образные аналоги и дериваты	Характеристика профессиональных знаний: узость, несистематичность, отсутствие готовности к припоминанию и использованию. Большинство понятий не имеет образных аналогов
<b>ДЕЙСТВЕННАЯ составляющая модели</b>	Действия, их цепочки и сочетания отображаются в сознании субъекта в виде образных и / или понятийных комплексов	Большинство действий не может быть отображено в сознании субъекта в виде образных и / или понятийных комплексов

6. Существует некоторая совокупность свойств человека, которая обеспечивает *возможность* успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и развитие профессионала. Эта совокупность свойств обозначена нами как *индивидуальный ресурс профессионального развития* человека (ИРПР). Рассматриваемая как построенная в познавательных целях *модель* системы свойств профессионала, ИРПР характеризуется определенным *составом* и *структурой* [4].

Установлено, что деятельность сотрудников, не обретших необходимого профессионализма, но вынужденных выполнять работу в условиях *нормальных* профессиональных требований, имеет для них стрессогенный характер, а их индивидуальный потенциал ориентирован *не на развитие*, а на *адаптацию*. При этом «экстремальный» характер ситуаций определяется не внешними факторами среды, а *неготовностью* «внутренних» *средств* субъекта труда [9].

7. Становление профессионализма человека является не монотонным процессом. В своем профессиональном развитии человек проходит через некоторые кризисные точки, после которых он либо выходит на новый уровень профессионализма, либо возвращается на предшествующий кризису уровень выполнения профессиональных задач. Энтропийный подход совместно с трансформационной теорией В.Ф.Венды дает возможность объяснить процесс уточнения (коррекции) субъектом труда своей концептуальной модели профессиональной деятельности.

При оценке уровня профессионализма субъекта труда целесообразно выделять две группы критериев. Первая группа – внешние (объективные) критерии, ориентированные на оценку результативности выполнения профессиональной задачи. Вторая группа – внутренние, психологические критерии, характеризующиеся следующими показателями: а) ПВК – профессионально важные качества, профессиональные знания, умения и навыки; б) профессиональная мотивация; в) профессиональная самооценка и уровень притязаний; г) способность к саморегуляции и стрессоустойчивость; д) особенности профессионального взаимодействия; е) общая физическая тренированность [2].

8. Индикатором профессионального роста субъекта профессиональной деятельности является повышение *эффективности* его труда. Для большинства видов профессиональной деятельности эффективность достаточно полно описывается аддитивной функцией, включающей следующие частные критерии: экономические; социальные; психологические и «клиентоцентрированные» [3].

Предлагаемая психологическая концепция становления профессионализма базируется на распространении инженерно-психологических методов на профессии и виды профессиональной деятельности, традиционно не считавшимися операторскими. Концепция распространяется и на подготовку профессионалов, и на их профессиональную деятельность, позволяет оценить уровни профессионализма субъекта труда (включая особенности его индивидуального стиля деятельности), а также используемые стратегии профессиональной адаптации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учеб. пособ. для вузов. – М: ПЕР СЭ, 2001. 511

2. Дмитриева М.А., Дружилов С.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // «Сибирь. Философия. Образование». – Альманах СО РАО. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – Вып. 4. – С.18-30.
3. Дружилов С.А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности // Объединенный научный журнал. – М.: ТЕЗАРУС, 2001, № 22. – С.44-45.
4. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
5. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: Распространение категорий и концепций инженерной психологии на предметную область психологии профессиональной деятельности. – Новокузнецк: Изд-во СибГИУ, 2002. – 234 с.
6. Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 48. – СПб.: Изд-во БПА, 2002. – С.46-50.
7. Дружилов С.А. Психологический синдром профессионализма // Ананьевские чтения: Б.Г.Ананьев и комплексные исследования в психологии (материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2003»). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С.131-133.
8. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 52. – СПб.: Изд-во БПА, 2003. – С.40-46.
9. Дружилов С.А. Профессиональные стили человека и индивидуальный ресурс профессионального развития // Вопросы гуманитарных наук. – М.: Изд-во «Компания спутник+», 2003, №1. – С.354-357.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
11. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
13. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
14. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие. – М.: ИД «Академия»; Высшая школа, 2001. – 360 с.

\*СГИУ.

## РЕКОНСТРУКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**С.Г. Кисель, В.Г. Кисиль**

В настоящее время значительно возросло число видов деятельности, предъявляющих требование раскрытия творческого потенциала индивидуальности в качестве основного. Это в свою очередь повышает актуальность исследований проблемы механизмов творческой деятельности. Это положение и обусловило выбор нами темы настоящего исследования.

Профессиональная деятельность определяется как род трудовой деятельности человека владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [3, С. 155]. Общеизвестна значимость качества профессиональной подготовки к деятельности, однако вопросы его повышения, влияющие на эффективность подготовки, всегда актуальны, что определяется постоянной динамикой требований деятельности к человеку в зависимости от задач и условий ее выполнения. Это обуславливает поиск научно обоснованных

способов интенсификации и надежности формирования теоретических знаний и практических навыков в процессе профессиональной подготовки.

В решении этого вопроса нам представляется целесообразным обратиться к фундаментальным положениям психологии.

Общеизвестным является положение, что психическая деятельность человека является непременной и важнейшей составляющей человеческой деятельности, которая обуславливает развитие общества и самого человека. Следовательно, психическая деятельность человека через практическую реальную деятельность обуславливает развитие общества и саморазвитие, которые она в то же время отражает. Содержание этого положения предполагает диалектическое единство внутренней психической и внешней практической деятельности. Адекватность психологического содержания необходимо предполагает учет профессиональной специфики содержания деятельности, охватывая ее предметную, процессуальную стороны во всех формах их взаимосвязанного материального внешнего и идеального внутреннего психического существования [4].

Любая конкретная деятельность может быть проанализирована и дифференцирована на отдельные психические функции. При этом психические функции реализуют наиболее общие родовые формы деятельности. Вместе с тем они являются молекулярными единицами деятельности и выступают в роли исходных единиц при ее анализе. По отношению к конкретной деятельности психические функции характеризуются полифункциональностью, то есть они могут включаться в различные формы деятельности. При этом в деятельности отдельные психические функции работают в тесном взаимодействии, выступая как отдельные стороны единого целого. «Исследования психических процессов (или функций) показывают их неразрывную связь и взаимопереходы. Когда изучается, например, восприятие, - отмечает Б. Ф. Ломов, - то обнаруживается, что в принципе невозможно создать условия, которые позволили бы отпрепарировать его от памяти, мышления, эмоций и т. д. В реальный процесс восприятия включается и память, и мышление, и т. д.» [5, С. 74-75].

В своих работах Л.С. Выготский выделил органические (биологические) и культурные процессы развития высших психических функций, показал их тесную взаимосвязь и слитность в процессе онтогенетического развития. Он подчеркивал, что «развитие высших форм поведения требует известной степени биологической зрелости, известной структуры в качестве предпосылки» [2, С. 36]. Главное внимание Л.С. Выготский сосредоточил на роли знака и способе его употребления в процессе овладения субъектом своим поведением. Им было сформулировано важное положение о том, что при исследовании высших психических функций необходимо изучить, как ребенок владеет той или иной функцией, например, не какой памятью он обладает, а как он умеет ее использовать.

В работах Б.Г. Ананьева очерчен комплексный подход к изучению механизмов психических функций. Выделяя в строении психических функций наличие функциональных, операционных и мотивационных механизмов Б.Г. Ананьев рассматривает их взаимодействие с позиции соотношения биологических и социальных основ психической деятельности. Функциональные механизмы «детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида... Операционные механизмы не содержатся в самом мозге

– субстрате сознания , они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации и носят конкретно исторический характер» [1, С. 207].

Мышление как психическая функция характеризуется как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Это целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли [8, С. 200].

Мышление как процесс – это анализ, синтез и обобщение, с помощью которых человек решает мыслительную задачу, вычлняя в ней условие и требование, соотнося их друг с другом, определяя искомое. Мышление как процесс (искания и открытия существенно нового) является формирующимся, то есть изначально не заданным, не запрограммированным. Новые качества открываются сознанию, когда объект включается в новые связи, в которых эти качества становятся существенными. Поэтому «самая существенная сторона работы мышления состоит именно в том, чтобы включая вещи в новые связи, приходиться к осознанию вещей в новых, необычных качествах» [9, С. 278].

На основании теоретических и экспериментальных исследований общепризнанным в отечественной психологической науке является положение, что общим условием, вызывающим необходимость мышления, является проблемная ситуация. Проблемная ситуация возникает при выделении несоответствия известных способов действия наличным условиям, что и вызывает процесс анализа условий. Выделение в ходе мыслительного анализа этого несоответствия – необходимая предпосылка к развитию самого анализа. В свою очередь развитие мыслительного анализа осуществляется на основе приобретаемого опыта в процессе взаимодействия человека с миром вообще и в процессе обучения в частности. При этом использование разнообразных средств – и символических, знаковых, и предметно-действенных – не только расширяет возможности объективизации опыта и его реконструкции, но и обеспечивает взаимопереходы и связи логических и образных систем актуализируемого опыта.

В исследованиях высших форм памяти В.Я. Ляудис показано, что этот уровень функционирования памяти характеризуется «сверхпроизвольностью», то есть более высокой самоорганизацией субъектом собственных мнемических и репродуктивных действий [6]. В структуре метапамяти становятся ведущими два новых блока рефлексивных операций: во-первых, упреждающие, связанные с созданием мотивационно-аффективного настроения личности на работу в определенных условиях, соответствующих целям предстоящего; во-вторых, рефлексивные операции поиска за счет использования матричных способов организации актуального плана обследования объекта. В результате субъект мог, с одной стороны, полностью экстерниоризовать функциональные связи в системе операций, с другой - осуществить их вне развернутого контроля, бессознательно, автоматизированно. Подобный уровень функционирования отмечается исследователями рефлексивной регуляции мышления [7]. В.Я. Ляудис отмечает, что переход к метапамяти от развитой формы произвольного запоминания и припоминания возникал на высших уровнях совершенствования субъекта в определенной области деятельности. Данная форма памяти свойственна

высококвалифицированным профессионалам. Именно этот уровень ее развития связан с творческим воображением.

С целью выявления роли репродуктивного мышления в профессиональной деятельности нами проведено экспериментальное исследование его связи с качеством профессионального обучения. Оценивалась взаимосвязь показателей реконструктивного мышления (субтесты VII и VIII теста структуры интеллекта Амтхауэра) и оценок качества профессиональной подготовки курсантов Харьковского института летчиков и студентов энергетического факультета Украинской инженерно-педагогической академии одних и тех же учебных групп на первом и на третьем курсах обучения. Анализ подверглись результаты обследования 135 человек (60 курсантов и 75 студентов). Обработка результатов исследования проводилась стандартными методами математической статистики.

По результатам исследования все обследуемые разделены на 2 группы – с высокими и низкими показателями качества профессионального обучения. Результаты проведенного исследования представлены в таблицах 1, 2 и 3.

В процессе обучения отмечается положительная динамика роста продуктивности реконструктивного мышления (табл.3). При этом у обучающихся с низким качеством обучения рост продуктивности в процессе обучения практически отсутствует. У обучающихся с высоким качеством обучения отмечается существенный рост продуктивности реконструктивного мышления в процессе обучения. Имеются значительные различия в динамике продуктивности в связи со спецификой профессионального обучения (табл. 2 и 3).

Таблица 1

Динамика уровня продуктивности реконструктивного мышления курсантов в связи с качеством профессионального обучения

Характеристика качества профессионального обучения	Показатели уровня продуктивности реконструктивного мышления			
	На первом курсе обучения		На третьем курсе обучения	
	Субтест VII	Субтест VIII	Субтест VII	Субтест VIII
Низкий	<b>5,20±0,90</b>	<b>8,00±0,85</b>	<b>6,00±0,94</b>	<b>8,60±0,87</b>
Высокий	<b>11,60±0,80</b>	<b>14,80±0,80</b>	<b>13,45±0,86</b>	<b>16,75±0,84</b>

Таблица 2

Динамика уровня продуктивности реконструктивного мышления студентов в связи с качеством профессионального обучения

Характеристика качества профессионального обучения	Показатели уровня продуктивности реконструктивного мышления	
	На первом курсе обучения	На третьем курсе обучения

	Субтест VII	Субтест VIII	Субтест VII	Субтест VIII
Низкий	<b>5,40±0,92</b>	<b>8,20±0,90</b>	<b>6,10±0,96</b>	<b>8,40±0,94</b>
Высокий	<b>10,60±0,87</b>	<b>12,80±0,85</b>	<b>11,90±0,90</b>	<b>14,10±0,93</b>

Таблица 3

Динамика продуктивности реконструктивного мышления курсантов и студентов в процессе профессионального обучения

Категория испытуемых	Показатели уровня продуктивности реконструктивного мышления			
	На первом курсе обучения		На третьем курсе обучения	
	Субтест VII	Субтест VIII	Субтест VII	Субтест VIII
Курсанты	<b>8,40±0,85</b>	<b>11,40±0,82</b>	<b>9,73±0,90</b>	<b>12,68±0,85</b>
Студенты	<b>8,00±0,83</b>	<b>10,50±0,87</b>	<b>9,00±0,93</b>	<b>11,25±0,94</b>

Анализ результатов исследований свидетельствует:

- имеется прямая зависимость между уровнем продуктивности реконструктивного мышления и качеством профессионального обучения;
- имеется зависимость между уровнем продуктивности реконструктивного мышления и качеством профессионального обучения в связи с его спецификой;
- динамика продуктивности реконструктивного мышления в процессе обучения не связана со спецификой профессионального обучения.

Решение любой познавательной или практической задачи осуществляется благодаря работе сложного ансамбля психических функций, каждая из которых, в том числе и мышление, выполняет свою роль, ведущую или подчиненную, в соответствии с конкретным содержанием решаемых субъектом задач. При этом постановка любой задачи происходит на основе мотивационных установок и знаний, сохраняемых в памяти, процесс решения осуществляется благодаря сохраняемому в памяти представлению цели, навыкам и умениям, к числу которых относятся мыслительные операции. И конечное назначение каждого нового знания и результата деятельности - ввод его в долговременную память субъекта, где новый опыт включается в имеющуюся систему знаний, дополняя и преобразуя ее. В этой связи, при микро-и макроструктурном анализе и моделировании деятельности, современные исследователи включают мыслительные процессы в более широкий и общий контур системы памяти, рассматривая мыслительные функции как один из элементов системы памяти, включаемый ею в условиях решения задач с высокой неопределенностью.

Полученные нами результаты согласуются с результатами исследований В.Я. Ляудис [6].

При рассмотрении функции памяти в мышлении в первую очередь речь идет о кратковременной и оперативной памяти, то есть о включенности процессов

памяти непосредственно в динамику мыслительных процессов, и о ее функции, во-первых, как интегратора отдельных компонентов мыслительного процесса в его целостные структурные единицы и их совокупности и, во-вторых, как интегратора различных когнитивных процессов в целостную систему интеллекта.

В процессе профессионального обучения осуществляется развитие реконструктивного мышления, что находит свое отражение в росте его продуктивности. В основе развития лежат рефлексивные операции поиска недостающих компонентов объекта за счет использования наличной информации подобия имеющихся фрагментов его актуальной предполагаемой структуре. Наличие проблемной ситуации - выделения несоответствия известных способов действия наличным условиям, активизирует процесс поиска, а повторяющиеся варианты решения предлагаемой задачи способствует формированию навыка решения реконструктивной задачи. В процессе обучения происходит накопление опыта решения реконструктивных задач, что определяет уровень готовности к решению задач профессиональной деятельности.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

- реконструктивное мышление является неотъемлемым компонентом формирования профессионального мышления, а его операционные механизмы - необходимый этап развития операционных механизмов креативного мышления;

- уровень развития реконструктивного мышления является интегральным показателем наличия способностей к разным видам деятельности, к профессиональной деятельности в частности;

- уровень развития реконструктивного мышления может служить критерием оценки сформированности готовности к профессиональной деятельности.

Полученные результаты способствуют теоретически обоснованной психодиагностике и решению прикладных проблем, тесно с ней связанных - профориентации, профотбора, обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 382 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, Т.3, 1983.
3. Довба А.С. Профессия//БСЭ: В 30 т. М.: Сов. энцикл., 1975, Т.21, С. 155.
4. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки//Методы системного педагогического исследования: Учебн. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. С. 7-45.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
6. Ляудис В.Я. Психологические проблемы развития памяти //Исследование памяти. М., 1990. С. 20-44.
7. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности//Вопр. психол., 1982, №4. С. 5-17.
8. Психологический словарь/Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.

\*Украинская инженерно-педагогическая академия

\*Ленинградский Государственный университет им.А.С.Пушкина

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**М.Б. Мязина**

Профессиональная деятельность переводчика в наши дни востребована как никогда. Вместе с тем и требования, предъявляемые к качеству работы, и само качество демонстрирует довольно большое разнообразие. Бытует мнение, что некоторого знания иностранного языка уже достаточно для выполнения переводов. Поэтому, с одной стороны, за перевод берутся все, кому не лень, а, с другой стороны, людьми, далекими от этой профессии, работа переводчика оценивается как нечто необременительное и поверхностное. Зачастую происходит массовая девальвация профессиональных качеств. Между тем профессиональное овладение переводом подразумевает достижение определенного квалификационного уровня, которое невозможно без длительной и разносторонней профессиональной подготовки, которая в свою очередь основывается на применении в необходимом объеме узкоспециальных знаний и использовании междисциплинарных данных.

Под словом «перевод» подразумевается создание как устных, так и письменных текстов различной направленности. С точки зрения определения вида деятельности и ее результата оно обозначает, во-первых, процесс, совершающийся в виде психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (письменный текст или устное высказывание), возникшее на исходном языке, создается заново на языке перевода; во-вторых – результат этого процесса, т.е. новое речевое произведение. Оба эти понятия взаимосвязаны. Особенности процесса перевода, если известны его этапы, можно объяснить те или иные особенности речевого произведения, ставшего его результатом. По результату в свою очередь можно сделать предположения о ходе процесса перевода.

Существуют различные подходы к проблеме перевода: анализируется соотношение перевода и оригинала, как двух связанных между собой речевых произведений, изучается и моделируется процесс перевода.

Сопоставление двух языков ставит ряд вопросов, поиск ответов на которые позволяет лучше выявить специфические особенности каждого из них. Вопросы перевода могут рассматриваться с различных точек зрения: лингвистической, языковедческой, культурологической, психолингвистической, психологической. Психология перевода связана с отношением языка к мышлению, с языковыми образами. Лингвистический подход к переводу рассматривает соотношение двух языков, основываясь на языковом материале. Но одним лишь лингвистическим исследованием не могут быть объяснены все факты из области перевода, особенно обусловленные неязыковыми причинами. Решение многих прикладных проблем не может быть чисто лингвистическим, здесь может помочь моделирование поведения и мышления человека, семантики, синтеза формальных и семантических средств языка.

Лингвистический подход, несомненно, важен как в теоретическом, так и в практическом смысле. Четкое понимание различий в структуре двух языков необходимо, чтобы избежать смысловых ошибок, формализма при переводе. Знание закономерностей, существующих в соотношении двух языков, позволяет определять выбор средств, необходимых для передачи особенностей оригинала, не нарушающих языковую норму языка перевода. Важно так же учитывать

закономерности в необходимых отступлениях от буквального соответствия исходному тексту. Наличие закономерностей в соотношении двух языков и близких соответствий между ними не означает возможности применения всегда одних и тех же способов перевода. На практике необходимо сознательное творческое отношение.

Изучение перевода как процесса, совершающегося в сознании человека, требует психологического и психолингвистического подхода с использованием результатов экспериментальных наблюдений и самонаблюдения переводчика. Использование психолингвистических моделей речевой деятельности позволяет проводить эксперименты, результаты которых обогащают представления о языке и речемыслительной деятельности.

Для всех видов переводческой деятельности общей является ее цель: дать возможность людям, не владеющим языком оригинала, ознакомиться с текстом, или содержанием устной речи, максимально верно выразив средствами языка перевода, то, что уже было выражено средствами языка оригинала. При этом результат перевода должен соответствовать языковым нормам того языка, на который сделан перевод. Роль языка как средства общения при переводе сохраняется.

Когда человек понимает что-то прочитанное или услышанное на родном языке, он представляет себе то, о чем идет речь. Когда ему нужно что-то сказать, он тоже сначала представляет себе то, что хочет сказать. И в том и в другом случае человек оперирует обобщенными представлениями, содержащими наиболее существенные отличительные признаки предмета или явления. Соотношение слова с обобщенным представлением происходит на подсознательном уровне так, что человек этого не замечает.

Сформировавшееся обобщенное представление всегда соответствует какому-либо слову в языке. Восприятие окружающей действительности происходит в принципе одинаково, но в разных языках в ходе их исторического развития сложились разные группы слов, обозначающих в одних и тех же предметах и явлениях разные признаки, возникли разные системы понятий.

Содержание исходного текста представлено формами языка оригинала. При восприятии данного текста читателем или слушателем, владеющим этим языком как иностранным на уровне достаточном для понимания, все образы, вызываемые текстом, переключаются в плоскость его родного языка. Переводчик же вынужден постоянно переключаться с одного языка на другой, что подразумевает необходимость овладения средствами обоих языков на более высоком уровне.

Процесс перевода включает в себя такие этапы как понимание, уяснение исходного текста, анализ, оценка, выбор соответствующих средств языка перевода, т.е. установление соотношений между двумя языками.

Существует тесная связь между пониманием действительности, отраженной в оригинале, знанием языка оригинала и характером применения языка перевода. В каждом языке существует достаточно средств для передачи содержания, выраженного на другом языке, т.е. для перевода. При этом стилистические средства языка перевода служат для передачи стилистических функций, выполняемых определенными элементами языка оригинала, часто при их формальном несовпадении.

Передать смысловые функции единиц, не поддающихся формальному воспроизведению можно на основе смысловых связей, которые существуют между отдельными элементами в системе языка.

Степень соответствия языка перевода общеязыковой норме важна еще и потому, что именно это соответствие обеспечивает возможность передачи стилистических особенностей оригинала. Признаком стилистического явления служит степень привычности отдельного элемента или отрезка речи по отношению к определенному типу текстов или форм речи. Языковая форма может вступать в активное взаимодействие с содержанием образов, обуславливая характер их осмысления. Так понятие содержания в художественной литературе охватывает не только когнитивную сторону высказывания, но и эмоциональную.

Следует также учитывать специфику письменного и устного перевода. При устном переводе соответствия между высказываниями на языке оригинала и языке перевода могут устанавливаться быстро и однозначно, благодаря лексическому запасу, предшествующему опыту работы, требованиям ситуации. С другой стороны для нахождения адекватных языковых соответствий бывает необходимо обращаться к неязыковой действительности, ко всему предшествующему опыту переводчика, использовать справочную литературу. Условия выполнения письменного перевода позволяют это сделать. Переводческая деятельность, таким образом, включает в себя также накапливание в памяти образов и различных вариантов их обозначения, осмысление языковых средств выражения формы и содержания оригинала и выбор наиболее адекватного варианта их передачи. Все это обуславливает творческий характер деятельности и требует активной работы сознания. Полная реализация профессиональных качеств переводчика невозможна без постоянного применения и пополнения его знаний и навыков в языковой сфере, а также без повышения общекультурного уровня и психологической подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. Л., 1983
3. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974

\*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

## К ВОПРОСУ О СВОБОДЕ ТВОРЧЕСТВА

### Е.С.Соломонова

В условиях современной действительности, когда мы всё чаще говорим о творческой жизненной позиции личности, как активной позиции, специфически направленной материальной и духовной жизни субъекта, ориентированной на развитие и творческое преобразование, соотношенное с образом жизни общества, встаёт вопрос о раскрытии содержания и прояснении понятия «свободы творчества», осознанной и ответственной внутренней свободы, как неременного

атрибута творческой позиции развивающейся личности. Следующей в ритме времени, и оказывающей влияние на направление движения общественного, культурного и научного развития, в силу включённости в межличностные отношения и проявления творческой активности.

Понимание внутренней свободы и её особенностей, и признание необходимости осознания её роли в процессе развития, самотворчества и творческой деятельности, являются необходимыми условиями при разработке теоретической модели творческой жизненной позиции.

Свобода – это возможность человека делать выбор в каждый момент своей жизни в соответствии со своими желаниями, убеждениями и взглядами и нести личную ответственность за последствия этого выбора [2, с.57]. «Как свободное существо, человек ответственен за реализацию как можно большего числа возможностей, он живёт по-настоящему подлинной жизнью, только если выполняет это условие» [6, с.484]. Как категория философии и этики, свобода означает, что «совершая поступок, человек осуществляет моральный выбор между добром и злом, «правильным» и «не правильным» [3, с.310]. При этом критерии являются субъективно оценёнными и относительными. Добро и зло – находятся только в разуме человека (Эпиктет), поэтому «нет насилия, которое могло бы лишит свободы выбора» [3, с.310]. Лишь благодаря ей, человек может быть моральным существом. За утверждением «свободы личной совести» (Кант, Фихте) в идеалистических теориях свобода раскрывается как данность Богом или природой, как самоопределение духа, как возможность поступать согласно волеизъявлению, которое не детерминировано внешними условиями. Крайний субъективизм в объяснении свободы мы наблюдаем у Сартра и Ясперса. Сторонники механистического детерминизма отрицают свободу воли, поскольку действия человека определены независимыми от него обстоятельствами. Диалектическое единство свободы и необходимости Гегеля становится предпосылкой научного понимания их связи. Как один из центральных вопросов наук о человеке, вопрос свободы-детерминизма действий и деятельности человека, выступает основой предлагаемых концепций, является базовым, исходным моментом создания картины человеческих возможностей.

Проблемой свободы и творчества занимались многие, в их числе А. Камю, Ж.-П. Сартр, Р. Холт, Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и др.

В русской религиозной философии особое внимание свободе и творчеству уделяли В. Соловьёв и Н. Бердяев.

Важное место занимает понимание свободы в работах Э. Фромма – проблема бегства от свободы, позитивная свобода, как возможность быть автономными и уникальными не теряя единения с другими людьми и обществом [5], В. Франкла – люди свободны найти и реализовать смысл своей жизни, не смотря на ограничения объективных причин. К. Роджерса – свобода личности – характеристика полноценно функционирующего человека, А. Маслоу, для которого человек в корне свободен и ответственен за решение какой образ жизни выбрать. Эта личная свобода особенно отчетливо проявляется в том, что человек решает, каков его потенциал и как он будет стремиться актуализировать его...» [6, с.502]. Если Э. Фромм считает «свободу для» главным условием роста и развития личности, он связывает её с креативностью, спонтанностью и целостностью [5], то В. Франкл – сообщает о свободе человека по отношению к внешней среде, влечениям и

наследственности. Они оказывают влияние на поведение, но человек остаётся свободен в том, что может занять определённую позицию по отношению к ним [4].

Под «свободой творчества» может пониматься относительная независимость от стереотипов и привитых образцов и возможность созидать в соответствии со своим мировоззрением, мировосприятием и индивидуально значимыми целями, принимая на себя ответственность и осознавая свободу своего выбора. Творчество нуждается в свободе, поскольку оно предполагает инициативу, выход за рамки обыденности, новый взгляд, обладающий относительной самостоятельностью от нормирующих влияний социума. Свобода присущая человеку ограничена ответственностью, выразителем внутреннего цензора и необходимости, существующей в природе и обществе в форме объективных законов. Ответственность задаёт рамки выбора и тем самым делает процесс выбора или деятельности более конструктивным. Как компонент жизненной позиции «внутренняя свобода» позволяет, осознавая и предвидя результаты своей деятельности, беря на себя ответственность за последствия своего выбора, принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу и творчество, созидая свободно и искренне. Мы склоняемся к философскому пониманию исходно доброй природы человека, к позиции гуманистического доверия, оставляющей за человеком ответственное право быть собой. Это даёт возможность уважать свободу других и свою собственную свободу. Ответственный выбор, осуществляемый в рамках образа жизни общества, ограниченный объективными обстоятельствами, личными предпочтениями и общечеловеческими ценностями, выступает координатором движения личности, на пути следования к индивидуально заданным целям. Принимая решение о развитии своих творческих способностей или реализации своих возможностей в полной мере, человек накладывает на себя ряд обязательств, но в то же время, остаётся свободен в определении количества затраченных усилий, выборе средств, обозначении конечной точки назначения, на заданном временном отрезке, отвечающем мировоззренческим установкам, ожиданиям целевых результатов и актуальности ситуации.

Как утверждает Д. А. Леонтьев, в современной психологии «произошло размежевание проблемы воли, понимаемой как произвольное управление поведением на основе сознательных решений, и проблемы свободы [1]». В настоящее время не существует концептуальной оппозиции «свобода – детерминизм», которая имела место на протяжении длительного времени. Сегодня нет специалистов, отвергающих ту или иную детерминированность поведения [1], теперь есть противопоставление постулатов «жёсткого детерминизма» и «мягкого детерминизма», где в первом случае предполагается всеобщий характер детерминации психических процессов и поведения, фактически не оставляющий места для реальной свободы, а во втором – наличие среди детерминированных процессов некоторого пространства свободы. Эта свобода связана с независимостью от текущей ситуации [1], с целями, спроецированными в будущее [1].

Мысль В.Франкла о том, что свобода вытекает из способности человека к самодистанцированию, принятию позиции по отношению к себе, способности к преодолению себя, выходу за свои пределы, что является предпосылкой возможности «становиться иным» [7, с.94], на наш взгляд является ключевым тезисом, опираясь на который, возможно выяснить назначение и место

«внутренней свободы», в разрабатываемой нами модели творческой жизненной позиции. По мнению Р. Мэй, свобода динамична, она есть способность человека управлять своим развитием, тесно связанная с самосознанием, гибкостью, открытостью, готовностью к изменениям [8, с.84], [9]. По мере развития самосознания увеличивается диапазон выбора человека, а значит и его свобода. Ограничения необходимо сознательно принять, они неизбежны. Они – судьба [10]. Р. Мэй говорит, что судьба и свобода не мыслимы друг без друга. «Любое расширение свободы рождает новый детерминизм, а любое расширение детерминизма рождает новую свободу. Свобода есть круг внутри более широкого круга детерминизма, который, в свою очередь, находится внутри ещё более широкого круга свободы, и так далее до бесконечности» [10, с.84]. Свобода возникает там, где принимаются какие-то реальности, но не по слепой необходимости, а на основе собственного выбора. Свобода предполагает возможность изменить то, что есть [10]. Т. е. она всегда относится к тому, что может быть в будущем, к выбору обусловленных настоящим, вариантов будущего. Человек способен выбирать свой образ жизни, осознавая и принимая ситуацию и наличие неизбежности, и изменяя их в той степени, в которой это действительно возможно.

В этом контексте, мы можем говорить о свободе творчества, в связи с готовностью к самовыражению, самоопределению, творчеству своей жизни, и вместе с тем, к осознанию позиции субъектной активности, активности исходящей от себя. «Внутренняя свобода» выступает здесь готовностью действовать выбирая. Следовать своим путём, ориентируясь, исходя из ситуации, принимая ограничивающие рамки и расширяя их в соответствии с собственными возможностями, представлениями и целями.

Таким образом, внутренняя свобода является необходимой составляющей творческой жизненной позиции личности. От её осознания зависит степень инициативности человека, его решение о признании за собой возможности и права на творчество себя, своего пути и мира вокруг.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- 1) Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. т 21. № 1.
- 2) Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого–дидактический справочник преподавателя высшей школы. - М.: Педагогическое общество России, 1999.
- 3) Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983.
- 4) Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- 5) Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990.
- 6) Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997.
- 7) Frankl V. Logotherapie und Existenzanalyse. Muenchen: Piper, 1987.
- 8) May R. Man's search for himself. N.Y. : Signet book, 1953.
- 9) May R. Psychology and the human dilemma. Princeton: VanNostrand, 1967.
- 10) May R. Freedom and destiny. N. Y.: Norton, 1981.

\* РГПУ им.А.И. Герцена.

## МЕТОД ОЦЕНКИ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИИ ТРУДА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

**Стахов А.Е.**

Процесс архитектурно-строительного проектирования, определяет не только продолжительность инвестиционного цикла, но и стоимость будущего сооружения. Это объективное обстоятельство определяет актуальность проблемы оценки эффективности самого процесса проектирования, в частности оценки производительности труда инженеров-проектировщиков.

Для решения этой проблемы предлагается использовать экономико-математическую модель вида «затраты-выпуск продукции». В качестве результирующего показателя в проектном деле выступает уровень производительности труда равный отношению нормативных затрат времени на выполнение законченного объема работы к фактическим трудозатратам. В качестве факторов, влияющих на эту величину, принимаем показатели уровня квалификации, т.е. объема знаний и умений инженера-проектировщика, и уровня его мотивации. Под мотивацией здесь понимается особый вид детерминационного поведения человека, проходящий через ряд стадий: возникновение потребности, определение цели устраняющей эту потребность, выработка путей и условий достижения этой цели.

Для количественной оценки уровня мотивации предлагается использовать метод приоритетов, заключающийся в присвоении исследуемым величинам определенных коэффициентов. Формализация приоритетов осуществляется в процессе анкетирования специалиста. На первом этапе исследования анализировался так называемый профиль потребностей специалиста. В качестве таковых рассматривались потребности в успехе-результате, во внешнем признании, в повышении своего профессионального и социального статуса, в самосовершенствовании, в деятельности на длительную перспективу и т.д.

На следующей стадии рассматривалось мотивационное поле, которое включает в себя внешнюю и внутреннюю составляющие. Анализ внешнего окружения представляет собой оценку методом приоритетов: роста рынка проектных услуг; доступа к информации о новых материалах и технологиях; степени конкуренции со стороны коллег-исполнителей; роста транзакционных затрат – затрат на подготовку и реализацию контрактов с учетом рисков и затрат на вспомогательные и прочие работы; роста инфляции; существующего экономического порядка и фискальной политики; социально-психологической обстановки на работе и в семье.

Учет внутренних возможностей заключается в анализе следующих факторов: уровня образования, способности к обучению, способности к системному решению проблем, целеустремленности и трудолюбия, способности к адекватной оценке окружающего мира; состояния здоровья (физического и психического).

Таким образом, заполняются три вида анкет. Затем полученные значения коэффициентов приоритета суммируются и нормируются. Для определения вкладов в общий показатель уровня мотивации характеристик потребностей, внешних и внутренних возможностей необходимо умножить полученные суммы на присвоенные коэффициенты весомости (соответственно 0,5; 0,25; 0,25).

Результирующее значение уровня мотивации меняется в диапазоне от 0 до 2. Оценка влияния эффективности мотивации на эффективность процесса строительного проектирования осуществлена путем составления корреляционного уравнения. Анализ этого уравнения показал, что с увеличением уровня мотивации на единицу производительность труда инженера возрастает на 40%. Таким образом, категория «мотивации» имеет вполне экономическое содержание и в процессе управления проектной фирмой необходимо планировать мероприятия по повышению производительности труда инженеров-проектировщиков, основанные на формировании «производительных» потребностей и соответствующего мотивационного поля.

\*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

## ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

### АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ «ТРУДНЫХ» ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

**М.Я. Дворецкая**

Понятие «трудные» дети, используется для обозначения обширной категории детей, демонстрирующих явное отклонение в личностном развитии [1, с.140].

Самой важной проблемой "трудных" детей считается их *социализация*, сущностью которой является:

- построение жизненного плана,
- становление системы социальных отношений во всех сферах жизнедеятельности ребенка, осуществляющееся путем усвоения индивидом социального опыта,
- последующее воспроизведение его в деятельности.

Конечным результатом социализации является овладение ребенком стереотипами поведения, нормами и ценностями той социальной среды, в которой он живет. Социализацию можно рассматривать как тройственный процесс адаптации, развития личности и формирования мировоззрения, отвечающего требованиям социальной среды [2, с.38]. Процесс социализации является важной составляющей профессионального самоопределения здорового учащегося. Готовность выбрать профессию зависит от многих факторов (внешних - социальных, внутренних - психологических).

*Социальные факторы, мешающие социализации детей:*

- неадекватная молодежная политика, отсутствие реальных программ досуга и занятости;
- разрушение института семьи, приводит к депривации эмоциональных отношений;
- разрушение традиционной системы смысложизненных ценностей и замена их суррогатными ценностями молодежной культуры приводит к отсутствию позитивной мировоззренческой установки формирующей целостную, здоровую личность;
- отсутствие у подростков жизненных перспектив, социальная незащищенность, приводит к глубокой социальной дезадаптации.

*Индивидуально-психологические факторы, мешающие социализации детей:*

- аномальные черты личности (гедонизм; авантюризм; повышенная возбудимость; неадекватная самооценка; повышенная конформность; неустойчивость характера);
- неумение снимать повышенное эмоциональное напряжение социально приемлемыми способами; отсутствие позитивного социального опыта и адекватных стереотипов поведения;
- деградация познавательных потребностей;
- отсутствие возможностей и условий для позитивного разрешения кризиса идентичности, что приводит к неопределенности жизненных целей,

невозможности выбора профессии, к появлению негативного круга друзей и разрушению нравственных устоев;

- в связи с обесцениванием позитивных идеалов личности и недоступностью позитивных примеров для подражания, часто отмечается стремление подростков подражать негативным идеалам сверстников;

- кризис "авторитета", который проявляется в противодействии давлению взрослых, а также изменением процесса восприятия себя и окружающих;

- саморазрушающее поведение, являющееся результатом принятия негативных жизненных ценностей;

- праздное любопытство.

В процессе профконсультационной деятельности мы имеем дело с личностью в целом, как системным образованием, включающим в себя процессы общения, познания и совместной деятельности. Структура личности включает потребностно-мотивационную, эмоционально-волевою, когнитивно-познавательную, морально-нравственную, экзистенциально-бытийную, действенно-практическую и межличностно-социальную сферы, которые так или иначе затрагиваются в ходе профконсультации, с рассмотрением основных характеристик - темперамента, характера, способностей, направленности.

Для психолога важно все в личности ребенка: что он знает, что ценит, что и как созидает, с кем и как общается, каковы его эстетические и нравственные потребности, и как он их удовлетворяет. На основании психодиагностики возможностей ребенка, вместе с ним в процессе профконсультационной деятельности, выстраивается его жизненный план, с позиций его будущей профессиональной и трудовой деятельности. Решение основных вопросов самоопределения: "кем быть?" и "каким быть?", предполагает наличие определенной интеграции и целостности всех мотивов и целей личности ребенка, а также присутствие устойчивого ядра ценностных ориентации. Последовательно сформированные глубинные личностные смыслы обследуемого ребенка являются структурными элементами его общей направленности. Они-то и определяют конечное решение вопроса самоопределения.

У так называемых "трудных" детей решение вопроса самоопределения затрудняется, а иногда становится невозможным из-за дефектов социализации и отсутствия сформированности определенных качеств целостной личности о которых мы говорили выше. Основной целью профконсультирования "трудных" детей является: создание условий для успешней социализации ребенка через направленную активную трудовую деятельность, которая будет способствовать интеграционным процессам формирования и развития личности. Это позволит в дальнейшем воссоздать систему взаимосвязанных и обобщенных целей, на основе которых выстроится жизненный план ребенка и его профессиональный выбор.

Профконсультирование "трудных" детей включает в себя следующие этапы:

- психодиагностику;

- составление плана психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий на основе данных, полученных в процессе психодиагностики;

- отслеживание социальной адаптации ребенка через сформированность основных видов деятельности - общественной и предметной;

- консультативная работа с ребенком по формированию профессионального плана;

По нашим наблюдениям, у "трудных" детей наибольшей деформации подвергается потребностно-мотивационная сфера. Поэтому в процессе реализации первой задачи мы считаем необходимым наряду с изучением основных элементов личности, уделить особое внимание ее исследованию. Диагностика этой сферы начинается с определения уровня сформированности потребностей. В случае выявления нарушений, разрабатывается комплекс коррекционных мероприятий.

Далее мы переходим к изучению мотивации в свете двух функций: побудительной и регуляторной. Мотивы, в отличие от потребности, потенциально осознаваемы, они направляют и организуют поведение человека для удовлетворения различных потребностей. Мотивационные процессы обеспечивают успешность социального научения ребёнка, поэтому при нарушениях этого компонента процесса деятельности, нашей задачей является разработка плана коррекционных мероприятий, ориентированных на воссоздание механизмов деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми.

На последнем этапе изучения мотивационно-потребностной сферы мы исследуем процессы формирования цели, как эталона поведения или как ожидаемого результата деятельности человека. При деформациях на данном уровне нами также разрабатываются специальные рекомендации по воспитанию и обучению ребенка, способствующие формированию целостного мировоззрения, облегчающего процесс формирования эталона. С нашей точки зрения, немаловажен аспект изучения структуры интересов ребенка как когнитивно-мотивационного состояния, так как через механизмы формирования интересов, ценностей и идеалов мы выходим на целостную активную личность.

На втором этапе работы с учащимся выстраивается последовательность коррекционных мероприятий по восстановлению нарушенных функций потребностно-мотивационной сферы. С учетом индивидуальных особенностей и специфики нарушений в структуре личности, ребенку предлагаются коррекционные занятия с психологом, педагогом, дефектологом, врачом или социальным педагогом по заранее разработанной методике восстановления нарушенных функций и механизмов деятельности.

Параллельно решаются вопросы:

- 1) Выбор образовательного маршрута в условиях школы.
- 2) Определение сферы досуга.
- 3) План мероприятий по формированию системы отношений ребенка с его социальным окружением.
- 4) Методическая и коррекционная работа с семьей.

*Отслеживание результатов процесса социализации ребенка.* Поэтапность работы с трудным ребенком предполагает лонгитюд, протяженность которого зависит от степени решения выше обозначенных проблем его развития. Наиболее эффективным временем для начала работы мы считаем период среднего детства (5-11 лет), так как по Э. Эриксону это время в психосоциальном развитии личности характеризуется становлением дихотомии "трудолюбие - неполноценность", определяющей впоследствии формирование потребностно-мотивационной сферы ребенка. Периодичность отслеживания процесса социализации ребенка решается в каждом конкретном случае индивидуально, но не реже одной встречи в год.

Готовность ребенка обсуждать свой жизненный план и строить программу будущей профессиональной деятельности, с одной стороны, указывает на успешность коррекционных мероприятий, с другой, - позволяет перейти к последней стадии профконсультационной работы, построению профплана учащегося. *Выбор профессиональной деятельности и учебного заведения.* На этом этапе работы подтверждается жизненное самоопределение ребенка, через осознание им смысла и цели жизни. Частной составляющей самоопределения личности является профессиональное самоопределение, которое реализуется в несколько этапов:

1 этап. Период 1-4 классы. Развитие трудолюбия и интереса к выбору профессии; знакомство с наиболее доступными профессиями.

2 этап. Период 5-7 классы. Формирование потребности в профессиональном самоопределении, развитие интересов и склонностей.

3 этап. Период 8-9 классы. Формирование профессионального самосознания, осознанного намерения и пути продолжения образования.

4 этап. Период 10-11 классы. Развитие убежденности в адекватности сделанного выбора профессии; подготовка к реализации профнамерения.

В процессе профориентационного консультирования происходит изучение учащимся мира профессий, самого себя, с помощью профконсультанта; знакомство с профессиограммами, уточнение содержания и условий труда, а также требования предъявляемые профессией к человеку. Изучаются возможности ее приобретения и перспективы профессионального роста. Расписывается план конкретных мероприятий по реализации сформированного профплана. Позитивная реализация этой программы предполагает на последнем этапе (перед выходом ребенка из школы) полную сформированность потребностно-мотивационной сферы, проявляющуюся в виде целостной структуры потребностей, мотивов, целей и интересов ребенка, а также наличие эталонного образа его будущего в виде выстроенного профессионального плана и активной позиции гражданина своей Родины.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: Изд. "Владос", 1999.
2. Сб. Социальная адаптация детей и молодежи. - С-Пб., 1998.

\*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ПОДРОСТКАМИ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ.

**Е.П. Кораблина , А.В. Николаева**

Жизненный путь индивида включает не только биологические процессы онтогенеза, но и историю формирования и развития личности в определенном обществе. Налицо взаимодействие двух рядов развития, которые Л.С. Выготский назвал натуральным (развитие организма) и социальным – приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова(1).

Важнейшим институтом первичной социализации является семья. Безусловно, именно в семье закладывается базис социализации ребенка: его готовность к принятию или отвержению социальных норм в целом, его отношение к конкретным нормам или установкам, связанное с ценностями родительской семьи. Это связано с тем, что основную информацию о мире и о себе ребенок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью влиять на ребенка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них.

Анализ литературных данных показал, что над вопросами изучения взаимодействия родителей и подростков в семье работали многие зарубежные и отечественные ученые. Это В. Сатир, Р. Байярд, Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.Г. Эйдемиллер и др. При этом основная масса работ отечественных авторов относится к доперестроечному периоду, и соответственно описывает особенности семьи того времени.

Однако, последние 10-12 лет незаметно (не для общества в целом, ни для отдельного родителя) привели к изменениям, которые, по словам академика Н. Д. Никандрова следовало бы назвать глобальными. В своей книге «Россия: социализация и воспитание на рубеже столетий» (Москва. 2002) он пишет: «Произошло нарушение глубинных связей всего нашего взрослого сообщества и детей, отчуждение ребенка от мира взрослых, равнодушных к нему»(2).

Всю ответственность за развитие личности ребенка государство переложило на семью. И в этой ситуации возникло много так называемых «трудных семей». Под «трудными семьями» здесь имеется в виду прежде всего семьи, где социальная ситуация развития ребенка непредсказуема, не подвластна ему и всегда чревата неприятными неожиданностями. В последнее время к этой категории относят не только традиционно проблемные семьи, в составе которых живут алкоголики, наркоманы, психически больные люди, но и внешне благополучные семьи.

Профессор В.Б. Слезин (Санкт-Петербург, 2003.) пишет, что родители, не любящие свое дитя, способствуют тому, что резко возрастает число детей – невротиков(3). Это следствие распада семьи, невнимания родителей, непонимания ими особенностей развития ребенка в наше время. Неполноценность формирования идеального образа человека, семьянина даже в полных семьях приводит к росту числа психических заболеваний, увеличения случаев пограничного состояния и психологического дискомфорта. Исследования Московской областной научной лаборатории физиолого-защитных проблем образования показали, что более 80% (!) детей имеют сегодня серьезные нервно-психические расстройства, и к тому же эти процессы происходят на фоне тенденции уже не к акселерации, а к децелерации (т.е. общему антропологическому кризису поколения). Специалисты говорят теперь о надвигающейся «психической эпидемии», или «эпидемии возбуждения», среди детей и подростков, пик которой ожидается к 2004-2005 гг.(4).

Наибольшие изменения претерпели ценности традиционно свойственные нашей культуре, (довольство своим местом в жизни, благочестие, скромность) и резко возросла ценность благосостояния (материальный успех и благополучие), автономии, как независимости и уверенности в себе, стремления выразить свою уникальность, формируются установки на социальное неравенство.

Такое резкое изменение ценностных ориентацией связано с вхождением стран СНГ в общемировое цивилизованное пространство. Образцы поведения, нормы общения, ценности, присущие, прежде всего западной культуре, «перенимаются» довольно быстро, но, не подкрепленные собственным опытом, не соотнесенные с социальным контекстом, зачастую приводят к серьезным внутриличностным конфликтам. Все это в наиболее ярком виде проявляется в качестве взаимодействия между взрослыми и детьми. В большинстве семей отсутствует атмосфера теплоты и интимности в отношениях между родителями и детьми. Каждый шестой подросток из полных семей, по данным российских психологов (5), испытывают эмоциональное отвержение со стороны обоих родителей.

Но все эти данные, приведенные в литературных источниках, основываются на Российской выборке. На наш взгляд данные особенности характерны и для современных подростков в Молдове. Разрушенная экономика, отсутствие рабочих мест является причиной, когда один, а иногда и оба родителя вынуждены уезжать на заработки за границу в ближнее и дальнее зарубежье для материального обеспечения семьи, и дети передаются на воспитание престарелым родственникам или посторонним людям. В этой ситуации все выше - перечисленные проблемы обостряются на фоне идеализации отсутствующего родителя. Это побудило нас провести пилотажное исследование некоторых психологических особенностей подростков из семей гастрабайтеров.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей взаимодействия современных родителей и подростков на примере семей гастрабайтеров. Для достижения поставленной цели была использована методика «Изучение процесса социализации детей».

В обследовании принимали участие подростки 14-15 лет из формально полных семей (когда один из родителей, или оба находятся на заработках за границей) в количестве 36 человек, учащиеся лицеев города Кишинева. В период обследования у 44% детей оба родителя отсутствовали, и опека была возложена на престарелых родственников или старших (не всегда совершеннолетних) братьев, сестер. У 42% на выезде находились отцы и у 14% матери.

Анализ полученных результатов показал, что нарушения взаимоотношений в системе родитель – подросток начинается в тех случаях: 1) когда один из родителей отсутствует более полугодя; 2) усугубляет нарушение взаимодействия отсутствие наряду с родителем старших братьев или сестер.

Характеризуя свои эмоциональные переживания, подростки отмечали, что чаще всего они испытывают одиночество (44%), скуку (25%), грусть, тоску, страх (28%). Хотя наряду с такими ответами были весьма не адекватные ответы подростков испытывающих радость от вынужденного отсутствия родителей.

86 % подростков твердо уверены в том, что когда они вырастут, то обязательно должны будут уехать на заработки. Объясняя это необходимостью кормить семью (50%), зарабатывать деньги на достойное проживание (48%). Только у 14% респондентов ответ на этот вопрос вызывает сомнение. Они надеются, что смогут найти достойную работу, и соответственно оплату за нее, и им не придется уезжать за границу. *« Если в семье будет достаток, ни за что не поеду на заработки, я знаю по себе, как это больно, когда уезжают родители. Ты одинок! Ты никому не нужен! Тебя некому защитит! Тебя не понимают.1»*

В тоже время, отсутствие родителей формирует у детей опыт анализировать свои чувства, поддерживать друг друга. Они советуют своим сверстникам, чьи родители уезжают впервые не волноваться и не грустить (53%), ведь все равно вернутся (16%), надо только набраться терпения и привыкнуть (28%). Есть и зрелые высказывания не погодам повзрослевших детей. Не бояться возложенной на тебя ответственности (31%), хорошо учиться и выполнять обязанности отсутствующих (17%).

Можно ли в этой ситуации говорить о доверии между родителями и детьми. 9% подростков считают, что это уже невозможно. Для доверия нужна взаимная честность, заинтересованность друг другом, отсутствие лжи и взаимопонимание. 25% детей не хотят, чтобы их будущие семьи были похожи на родительские. Надеются, что время изменится, и они смогут жить богаче и достойнее на Родине.

Подростки и родители ранжировали набор ценностей, для дальнейшего анализа и сопоставления значимости той или ценности в каждой из групп.

Таблица 1.

### Значимость ценностей для родителей и детей.

	Ценность.	Ранг ценности у родителей.	Ранг ценности у подростков
	Здоровье.	1	2
	Счастливая семейная жизнь.	2	1
	Наличие хороших и верных друзей.	3	4
	Уверенность в себе (отсутствие сомнений).	4	6
	Любовь.	5	3
	Материально обеспеченная жизнь.	6	5
	Интересная работа.	7	8
	Свобода, как независимость в поступках и действиях.	8	6
	Познание (расширение кругозора).	9	7
0	Активная, деятельная жизнь.	10	10
1	Творчество.	10	11
2	Красота природы и искусство.	11	9

Анализ полученных результатов показал, что в начале списка и у родителей, и у детей стоят одинаковые ценности. Осознавая значимость здоровья для жизнедеятельности, родители помещают его в начале списка, подразумевая, что при его отсутствии все остальное будет вообще трудно осуществимо. Подростки, так же выделяя здоровье, все же ставят выше счастливую семейную жизнь. Можно предположить, что это объясняется еще не сформировавшейся у детей ответственностью за свое здоровье.

Интересным, на наш взгляд, выглядит и расположение таких ценностей, как любовь и наличие хороших и верных друзей. Возможно дети, которым так не

хватает родительской любви и ласки, верят, что их счастливая семейная жизнь не возможна без любви. Родители, будучи реалистами, больше ценят хороших и верных друзей, с которыми можно пройти по жизни, чем любовь, которая иногда приносит боль и разочарование. Дети явно недооценивают такое качество, как уверенность в себе для достижения материально обеспеченной жизни. Достичь этого можно благодаря интересной работе и уверенности в своей компетентности. Так же это может быть связано с отсутствием профессионального выбора или подсознательно определяемой необходимостью отъезда на заработки.

Дополнительного анализа на наш взгляд требует и то факт, что благополучие обеих категорий испытуемых не ассоциируется с активной жизнедеятельностью.

В нашем исследовании мы просили испытуемых также определить и трудность достижения ценностей в реальной жизни.

Таблица 2.

**Трудность достижения ценностей в реальной жизни.**

№	Ценность.	Ранг ценности у родителей.	Ранг ценности у подростков
1	Уверенность в себе (отсутствие сомнения).	1	3
2	Красота природы и искусства.	2	10
3	Наличие хороших и верных друзей.	3	2
4	Познание (расширение кругозора).	3	8
5	Счастливая семейная жизнь.	4	1
6	Интересна работа.	5	7
7	Активная деятельная жизнь.	6	9
8	Свобода, как независимость в поступках и действиях.	7	6
9	Творчество.	8	11
0	Здоровье.	9	5
1	Любовь.	10	4
1	Материально обеспеченная жизнь.	11	6
2			9

Полученные результаты констатируют наличие внутреннего конфликта между желаемым и возможностью его достижения. Подростки, определяя счастливую семейную жизнь как наиболее значимую для себя ценность, в то же время указывают, что достичь этого труднее всего.

Важно отметить и тот факт, что родители, при всей сложности экономической обстановки в стране, все таки считают что материально обеспеченная жизнь гораздо легче достижима, чем развитие уверенности в себе. Тут же возникает вопрос, а как будет протекать процесс воспитания у вечно сомневающимся родителей, да еще находящихся на расстоянии. Смогут ли они оказать поддержку, в которой так нуждаются подростки. Найти общие интересы, точки зрения.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Проблемы взаимодействия родителей и подростков на современном этапе обозначенные в работах Российских коллег являются актуальными для нашей выборки.
2. Отъезд родителей на заработки в ближнее и дальнее зарубежье оказывает негативное воздействие на становление и развитие взаимодействия внутри семьи.
3. Происходит пересмотр жизненных ценностей у современных подростков.
4. Данная проблема, являясь актуальной для местной выборки, требует дальнейшего изучения и пристального внимания.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
2. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Москва, 2002.
3. Слезин В.Б. Демографический кризис Европы и физиология социального поведения. Материалы областной научно-практической конференции (ЛОИРО).СПб., 2003.
4. Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье детей. СПб., 2005.
5. Ключева Н.В. психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг. Ярославль, 2001.
6. Васильева Н.Л., Афанасьева Е.И. Исследование процесса социализации детей. Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97», СПб., 1997.

\* РГПУ им. А.И. Герцена.

## РОЛЬ ОТЦА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫБОРЕ.

### Крюкова В.И.

Многие исследователи, изучающими различные аспекты становления субъекта труда, отмечается несомненное влияние родительской семьи на выбор профессии, но достаточно небольшое количество авторов детально останавливаются на изучении такого влияния. Вопрос о роли отца в развитии ребенка, различные аспекты отцовского влияния сегодня также мало изучены, хотя и являются крайне актуальными. В нашем исследовании предпринята попытка изучения влияния отца на выбор профессии.

В исследовании принимали участие студенты технических, творческих и гуманитарных специальностей различных вузов Санкт-Петербурга, всего 344 человека. Анализ анкет, контент-анализ текстов студентов о причинах выбора позволил выяснить процент респондентов, которые считают совет родителей или других родственников значимым для себя в процессе выбора профессии. Совет родителей как значимый для себя при выборе профессии отмечают 19,6% юношей и 36% девушек технических профессий, при этом подчеркнули, что это был именно совет отца (или настоящие отца) соответственно 52,4% и 58,2% от числа студентов, для которых совет родителей имел значение. Лишь 2,9% из студентов-первокурсников отметили влияние советов матери на выбор профессии. Среди

девушек, выбравших техническую профессию, указывался как значимый совет матери в 3,9% ответов. По совету родителей свою профессию избрали 18,2% юношей и 27,8% девушек, выбравших гуманитарную специальность, причем 39,7% от этого количества указывают, что это был совет матери и 21,2% - совет отца. Респонденты, выбравшие творческую профессию, указывают на значение совета родителей в 14,3% и 15,4% случаев соответственно, причем 71,4% от этого числа юношей подчеркивают, что это был совет (настояние) отца, 88,8% от числа девушек также подчеркивают, что это был именно совет (настояние) отца. В нашей выборке студентов, выбравших творческую профессию, не встретились варианты, где бы отдельно указывался как значимый совет (или настояние) матери.

Большинство студентов, указывающих на наличие династии, обучаются техническим профессиям (около 4%), особенно много таких студентов отмечено в строительных специальностях (о наличии хотя бы трех поколений в семье говорят уже 21% в мужской и 13% в женской выборке). В этой же группе самое большое количество совпадений с технической направленностью профессии отца (72% у юношей, 54% у девушек).

Эти данные подтверждаются и при ранжировании причин для поступления студентов, выбравших технические профессии, где причина «совет родителей» у девушек занимает 4, а у юношей 3 ранг, «по настоянию отца» - и у девушек, и у юношей 13 ранг, «по настоянию матери» - соответственно 17 и 18 ранг. Гуманитарии причину «по настоянию отца» поставили на 7 (юноши) и 14 (девушки) место, «по настоянию матери» - соответственно на 16 и 13 место.

Методика «Незаконченные предложения» содержит несколько блоков, дающих представление об отношении респондентов к родительской семье, к родителям, к их профессиональной деятельности. Мы попытались выяснить, есть ли корреляционные зависимости между этими представлениями и предрасположенностью к каким-либо типам профессий, то есть может ли влиять родительская семья в восприятии респондента на его профессиональные предпочтения. Проведенный корреляционный анализ выявил взаимосвязи в женской выборке:

- а) положительную - между отношением к отцу и типом профессии «человек-техника»;
- б) отрицательную – между отношением к работе матери и типом профессии «человек-техника»;
- в) положительное отношение к отцу отрицательно коррелирует с выбором гуманитарной профессии, что особенно заметно в мужской выборке. То есть, чем выше показатели положительного отношения к отцу, тем больше вероятность выбора технической профессии в сравнении с гуманитарной. Обнаружены и значимые различия переменной «положительное отношение к отцу» в мужской выборке между выбравшими технические и гуманитарные специальности.

При анализе «кинетического рисунка семьи» в группах с разной профессиональной направленностью, а также между юношами и девушками значимых различий не выявлено ни в изображении родителей, ни в их занятиях, ни по другим критериям. Однако, обращает на себя внимание значимость фигуры отца как в женских, так и в мужских рисунках студентов, выбравших техническую профессию – отец изображается или первым, или крупнее других членов семьи,

или ближе всего к автору рисунка, особенно, если на рисунке изображаются родители, занятые профессиональной деятельностью, а не домашними делами.

Большое количество взаимосвязей и достоверных различий, выявленных при изучении фактора «влияние родительской семьи» в каждой профессиональной группе, доказывает детерминирующее значение этого фактора для выбора профессии; полученные данные показывают, что самыми значимыми для студентов в этом факторе являются: интроецированный образ отца, отношение к нему, его советы или прямые указания; менее значимыми, но также влияющими на профессиональный выбор, являются: сценарные послания родителей, их советы, уровень образования и профессиональная деятельность родителей

Таким образом, мы можем сделать вывод о *значительном влиянии родительской семьи* при выборе технической специальности. Причем студенты отмечают лишь влияние советов родителей при выборе и влияние их профессии на свой профессиональный выбор, при этом особо отмечается в основном совет (или настояние) отца по выбору профессии, в то время как отдельно совет матери не упоминается. Из этого следует, что или рекомендации матерей не столь авторитарны и настойчивы при выборе профессии молодыми людьми, или ее мнение не воспринимается как требование и совет, в отличие от рекомендаций отца. Однако статистический анализ данных показал, что помимо осознанных факторов, на профессиональный выбор оказывает влияние образ родителей и отношение к ним.

Выявленные взаимосвязи, значимые различия, анализ данных по проективным методикам показывают значительное влияние родительской семьи на профессиональный выбор. Родительская семья оказывает влияние на профессиональный выбор субъекта как примером своей профессиональной деятельности, советами или прямыми указаниями, так и характером сложившихся отношений между родителями и ребенком, выбирающим профессию. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что для профессионального выбора большее значение имеет фигура отца: его советы, указания, интроецированный образ и отношение к нему со стороны субъекта выбора, что подтверждает гипотезу многих исследователей роли отца в репрезентации внешнего мира, профессионального успеха и общественного положения.

\*Санкт-Петербургский Государственный архитектурно-строительный Университет

## ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА ОБРАЗ ОТЦА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

**А.Б.Савицкая .**

Будучи социальным институтом, семья скрепляется системой власти, и по типу властных структур семьи подразделяются на патриархальные, матриархальные и эгалитарные. Христианская семья относится к семьям патриархального типа, в которых главой семьи является отец, несущий ответственность за семью. Современный кризис семьи, на наш взгляд, связан с

уклонением общества от христианского идеала семьи, поскольку в результате социальных трансформаций семьи из функций отца постепенно все более и более вымывалась главная - ответственность за семью. Преодоление кризиса семьи, соответственно, по нашему мнению, связано с восстановлением основанного на несении ответственности за семью лидерства отца.

В современных гендерных исследованиях проблеме распределения властных отношений уделяется большое внимание, в том числе изучается и влияние родительской семьи на представления молодежи о семейном лидерстве. В этих работах объектом исследования становятся либо молодые семьи, либо не состоящая в браке студенческая и работающая молодежь. Проведенное нами исследование представлений о семье у учащихся 17-20 лет позволяет говорить, что в этом возрасте начинает активно формироваться образ своей будущей семьи и происходит это формирование под непосредственным влиянием родительской семьи. Так, ни один из 78 исследуемых нами учащихся 2 курса технического колледжа г. Санкт-Петербурга не уклонился от ответов на вопросы анкеты, направленные на выявление представлений о будущей семье («Как Вы представляете свою будущую семью?», «Как Вы представляете распределение хозяйственно-бытовых повседневных обязанностей в вашей будущей семье?» и др.)

В основном исследователи, занимающиеся проблемами семейного лидерства, сосредотачиваются на представлениях молодежи о распределении обязанностей в семье, т.е. их анализ касается, по сути, только инструментальной стороны семейной деятельности. По мнению исследователей, для российской молодежи характерен качественный пересмотр многих норм патриархальной семьи. Так, Неудачнина И.Г. [4, стр.5], Римашевская Н.М., Ванин Д.К., Малышева М.М. и др. [3, стр.242-253] отмечают, что одним из специфических отличий представлений о семье семейной молодежи XXI века от молодых семей 60-80-х гг. XX века является представление о взаимопроникновении мужских и женских ролей и обязанностей, что свидетельствует о стремлении современной российской молодежи формировать эгалитарные супружеские отношения. Исследователи [3, стр.247] отмечают, что основной причиной предпочтения молодежью эгалитарной семьи является то, что в современной молодой семье оба супруга являются не только реальными, но и необходимыми кормильцами, чем и вызвано постепенное движение в сторону перераспределения ответственности, ослабление поляризации и взаимопроникновение отдельных компонентов мужской и женской ролей. При этом ряд исследователей [1, стр.57; 5, стр.44] обращает внимание на специфически российскую особенность в изменении гендерных ролей, заключающуюся в том, что российские молодые мужчины охотно идут на передачу супруге такой свойственной в патриархальной семье мужской обязанности как распределение бюджета семьи в силу скудости этого бюджета, для чего требуется женская изворотливость. Мужчины же просто снимают с себя такую тяжелую обязанность. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что не только в молодых семьях, но и в большинстве родительских семей распределением семейного бюджета занимается мать. В процессе анкетирования учащихся, назвавших мать главой родительской семьи, было установлено, что одной из причин для определения молодыми людьми статуса матери как главы семьи было распределение последней семейного бюджета. У учащихся, назвавших отца главой

родительской семьи, семейный бюджет распределяется либо отцом, либо отцом и матерью совместно. При этом в представлениях юношей о распределении бюджета в своей будущей семье в этой роли они видят исключительно себя, вне зависимости от модели родительской семьи, тогда как на девушек модель родительской семьи оказывает большее влияние: функцию распределения бюджета они оставляют за собой, если ее выполняет мать, и наоборот.

В ряде исследований [1, стр.56-61; 5, стр.43-49; 3, стр.12, 43-65, 242-253, 321-324] отмечаются специфические черты трансформации представлений в российском обществе о главе семьи, вызванные, с одной стороны, как идеологическими декларациями советского периода о равноправии полов, так, с другой стороны, и реальной передачей женщине-матери в советской семье главенства в воспитании детей и ведении хозяйства при сохраняющейся формально позиции главенства супруга-отца. Так, в исследовании Ю.А. Алешиной и А.С. Волович [1, стр.57-61] устанавливается, что особенности сложившейся в советское время социализации мальчиков, не учитывающей гендерные особенности маскулинности, напрямую связаны с пассивностью мужчины в семье, приводящей, к формальному главенству в семье, в то же время особенности социализации девочек в советской системе воспитания обусловили реально активную роль женщины в семье. Указанные авторы отмечают, что сохранение патриархальных представлений о главенстве мужа при его реальной пассивности и активности жены, при распространенных в обществе представлениях о ее подчиненности мужу, ведет к конфликтам в семьях, и муж, спасаясь от давления жены, все больше погружается в состояние пассивности, жена же становится все более требовательной и директивной. В итоге в семье рядом оказываются активная жена и пассивный муж, что, естественно, в ситуации ориентации большинства женщин и мужчин на традиционные образцы поведения далеко не способствует росту семейного благополучия.

Как показывают проведенные нами исследования, именно такова модель большинства из тех родительских семей, где молодые люди на вопрос, является ли их семья с позиций отношений родителей друг с другом, родителей с детьми благополучной или неблагополучной (взаимоотношения родителей, взаимоотношения родителей с детьми), определили свою семью как неблагополучную. Во всех этих семьях (68,5%) главой семьи исследуемые называли мать и отвечали отрицательно на вопросы об участии отца в семейных делах и в воспитании детей. Оппозицией к подобной модели родительской семьи являются представления молодых людей об идеальной семье. Отвечая на вопрос «Как вы представляете распределение хозяйственно-бытовых повседневных обязанностей в вашей будущей семье?» учащиеся отвечали, что отец должен заниматься воспитанием детей, выполнять мужскую работу, девушки, как правило, добавляют помощь мужа по хозяйству, хотя бы изредка.

Следует также отметить, что современные гендерные исследования, рассматривающие трансформации патриархальных представлений о главенстве в семье, опираются на довольно широкие исследования советского периода, в которых произошедшее смещение роли главы семьи оценивалось как реальное проявление тенденции к равноправию полов в семейной сфере. В ряде исследований [7, стр.154; 2, стр.165; 6, стр.84; 8, стр.63] предлагается концепция совместного главенства мужа и жены в советской семье и отмечается роль

нравственно-духовных факторов в произошедших трансформациях, и при этом обращается внимание [8, стр.123-128] на то, что даже в тех случаях, когда в семье признается персональное главенство одного из супругов, оно не носит нормативно-обязательного, изначально заданного характера, а строится как свободное самоуправление, сходное с процессами лидерства в неофициальных малых группах. Мнения супругов о способе руководства семейной жизнью (типе главенства) опираются в основном на те характеристики, которые складываются в процессе взаимодействия мужа и жены: на реальное распределение организаторских и исполнительских функций в семье и соотношение их личностных качеств. Как правило, в семье существует два лидера с более или менее определенными сферами влияния, причем признание их ведущей роли в семье обосновано не столько влиянием традиций и преобладанием в сфере материального обеспечения семьи, сколько мотивами социально-психологического характера. В исследовании Федотовой Н.Ф. [5, стр.94-99] устанавливается, что особенностью семей с реальным совместным главенством является примерно одинаковый уровень оценок личностных качеств мужа и жены. При этом в обоих случаях наблюдаются также одни и те же незначительные отклонения от принципа равенства в оценках: жена по сравнению с мужем получает более высокие оценки качеств, характеризующих ее отношение к семейно-бытовому труду, а у мужчин более высоко оцениваются волевые черты личности. Сближение характеристик мужа и жены возникает за счет того, что каждый из них воспринимает другого супруга как личность, похожую на себя. И хотя за воспринимаемым сходством, по-видимому, не всегда стоит реальное сходство личностных качеств супругов, оно служит той психологической основой, на которой строились их представления о своих отношениях как отношениях равноправия и сотрудничества. В семьях с совместным главенством наблюдается высокая удовлетворенность семейной жизнью и супружескими отношениями.

Хотя в проведенном нами исследовании главой семьи 37,1% исследуемых назвали отца, 28,5% - мать и лишь 20% определили отношения между родителями в своих семьях как равноправные, в представлениях молодежи об идеальной семье, как правило, предпочтение отдается равноправным отношениям. На вопрос «Считаете ли Вы, что один из супругов должен быть главой семьи?», 71,4% выбрали ответ «отношения должны быть равноправными». Однако если главой родительской семьи является отец, то юноши и себя последовательно видят главой семьи, тогда как большая часть девушек из таких семей (65,1%) предпочитает для своей будущей семьи совместное главенство.

Отличие современных гендерных исследований, устанавливающих трансформации в представлениях о главе семейства от вышеуказанных работ советского периода заключается в том, что здесь рассматривается, как правило, исключительно перераспределение ролей в инструментальной сфере семейной деятельности и не обращается внимание на особенности личностного восприятия супругами друг друга, хотя и отмечается, что согласие по поводу эгалитарной организации семьи ведет к семейному благополучию.

Сравнительный анализ гендерных отношений современной молодой семьи и семьи 60-80-х гг., осуществленный в исследовании Неудачиной И.Г. [4, стр.7-9], показал высокую степень не только преемственности представлений, но и о семейных ролях, нормативности, заданности гендерных ролей, что позволило

автору говорить о том, что гендерные отношения в молодой семье зачастую складываются под влиянием родительской семьи (родители дают самый наглядный и убедительный пример того, как должна строиться совместная жизнь мужчины и женщины), которые не только передают гендерные стереотипы, но и поддерживают традиционность отношений в современной молодой семье, особенно при совместном проживании. При анализе преемственности модели гендерных отношений между молодой и родительской семьями Неудачина И.Г. [4, стр.9], делит молодых супругов на две группы – «принимающих» и «не принимающих» родительскую модель гендерных отношений. По результатам исследования в первую группу входят мужчины с традиционными взглядами, во вторую - женщины с эгалитарными взглядами, что позволяет автору говорить о рассогласовании гендерных ролевых ожиданий молодых супругов.

В результате анализа ролевых ожиданий современных молодых супругов Неудачиной И.Г. [4, стр.12] предложена их гендерная классификация, согласно которой женщины ожидают: уравнительной справедливости, эффективной специализации, соотносительных ресурсов. У молодых мужчин ожидания следующие: меньшую активность в домашней сфере, максимизация дохода, гендерная дискриминация. В работе подчеркивается, что на разделение ролей влияют: различия в воспитании, уровне образования, материальном положении, социальном статусе, а также национальность, занятость в публичной сфере, усвоенные гендерные стереотипы и другие факторы. Анализ лидерства в молодой семье, по данным гендерных исследований [4, стр.13; 3, стр.312-314], показывает, что формальное главенство по-прежнему отдается мужчине. Эмпирически подтверждается вывод, что роль главы семьи и распределение домашних обязанностей остаются наиболее автономной патриархальной областью современных семейных отношений.

Таким образом, анализ литературы по проблеме лидерства в семье и проведенные нами исследования позволяет сделать вывод о том, что представления современной российской молодежи о семейном лидерстве носят противоречивый характер, совмещающий патриархальные и эгалитарные образы семьи, и эта противоречивость внушает надежды на возможность возрождения в российском обществе христианского идеала семьи при условии выполнения мужчиной-отцом своей главной семейной функции - несения ответственности за семью, что превратит его сегодняшнее по большей части формальное лидерство в реальное.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Алешина Ю.А., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии, 1991. №4. С.56-61.
2. Пименова А.Л. Новый быт и становление внутрисемейного равенства // Социальные исследования. Вып. 7. М., 1971. С.164-181.
3. Римашевская Н.М, Ванин Д.К, Малышева М.М и др. Окно в русскую частную жизнь. Супружеские пары в 1996 г. М.: Институт социологии РАН 1999.
4. Неудачина И.Г. Современная российская молодая семья: гендерный анализ. Автореферат канд. дисс. Екатеринбург, 2003.
5. Федотова Н.Ф. Глава семьи: мотивы признания // Вопросы психологии, 1996, №5. С.43-49.
6. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М., «Наука» 1979.
7. Юркевич Н.Г. Советская семья. Минск, «Педагогика», 1970.
8. Янкова З.А. Городская семья. М., «Наука», 1979.

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

## **ПРОГРАММА. ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Н.Г. Ермакова**

### **Цель дисциплины:**

Ознакомление студентов – психологов с основными биологическими, психологическими и социальными предпосылками, способствующими формированию девиантного поведения, его причинах и формах, психодиагностике, психологической коррекции; методам и приемам психологической реабилитации и профилактике отклоняющегося поведения; ознакомление с наиболее целесообразным поведением учителя и школьного психолога по отношению к детям с девиантным поведением.

### **Задачи дисциплины:**

Введение в основные проблемы нарушений развития, влияющих на формирование девиантного поведения; влияния соматогений и психогений на нарушение социальной адаптации, проблемы нарушения самоидентификации, формирования ценностных ориентаций и социальных ценностей личности; ознакомление с мерами психологической реабилитации и профилактики отклоняющегося поведения у детей и подростков.

Расширение знаний по вопросам когнитивных нарушений (задержках психического развития и умственной отсталости), влиянию психогений (депривации и психических травмах) и их роли в формировании девиантного поведения.; роли родительской семьи в формировании нарушений психического и социального развития детей и подростков; формами девиантного поведения, психологическими особенностями детей и подростков с девиантным поведением.

Расширение знаний по вопросам психодиагностики нарушений развития и девиантного поведения (патопсихологическое, нейропсихологическое исследование, исследование личности и отношений в семье).

Формирование навыков построения психодиагностических и психокоррекционных программ при работе с детьми и подростками с девиантным поведением и их родственниками, основных понятий коррекции детско-родительских отношений.

Формирования навыков проведения мероприятий по психопрофилактике девиантного поведения у детей.

### **Принципы отбора содержания и организации учебного материала курса.**

Программой курса предусматривается проведение занятий как, в лекционной форме, так и в форме практических занятий. В лекционной части курса рассматриваются основные теоретические аспекты нарушений развития, влияющие на формирование девиантного поведения ;на формирование личности, навыков межличностных взаимодействий, поведенческих стереотипов и социальной

адаптации. Изучается влияние проблемных отношений в семье и воспитания на формирование отклоняющегося поведения, основы его психопрофилактики.

В практической части курса проводятся семинарские занятия, направленные на разбор основных понятий курса, практические занятия предполагают проведение мероприятий по психопрофилактике: проведения беседы, психологического исследования личности подростков с эпизодами девиантного поведения, изучения их отношений в семье, и построения коррекционной программы профилактики девиантного поведения.

### **Текущая аттестация качества усвоения знаний.**

Проводится в виде оценки подготовки докладов на семинарских занятиях и оценки представленных контрольных работ по проведению психологического исследования по проблемам психопрофилактики формирования девиантного поведения у детей и подростков, интерпретации полученных результатов и построению психокоррекционной программы психопрофилактики девиантного поведения.

### **Итоговая аттестация по курсу.**

Курс завершается экзаменом, при котором проверяется теоретическое освоение материала курса, основных понятий отклоняющегося поведения, его форм, психологических особенностей детей и подростков с девиантным поведением; особенностей семейного воспитания; оценивается умение проведения психологического исследования, интерпретации полученных результатов, построения коррекционных программ.

### **Основное содержание.**

#### Тема №1.

*Биологические, психологические и социальные предпосылки, влияющие на формирование девиантного поведения.*

1) Понятие девиантного (отклоняющегося) поведения. Его причины, формы проявления. Понятие о психическом здоровье и психологической и социальной адаптации. Нарушение социальной адаптации.

2) Влияние психогений (депривации, психической травмы) на формирование девиантного поведения. Психологическая, социальная и родительская депривация; её влияние на формирование эмоционально-волевых, личностных и социальных качеств ребенка. Социальная изоляция, сепарация, педагогическая и социальная ненаученность (запущенность). Копинг-поведение и копинг-ресурсы.

Понятие психической травмы. Классификация психических травм. Острые и хронические психические травмы. Психические травмы классификация Лакосиной Н.Д. и Ушакова Г.К. (эмоциональные лишения, конфликты, ситуации угрозы жизни.) и их влияние на формирование психогенных расстройств у детей.

Посттравматические стрессовые расстройства (в результате ситуации угрозы жизни).

3) Влияние семьи на формирование нарушений развития личности и поведения. Структура семьи (полная и неполная, проживание с опекуном) и семейного воспитания (безнадзорность, гиперопека, кумир семьи, ежовые рукавицы) на формирование личности и межличностных отношений ребенка. Влияние семьи социально неадаптированных родителей (психически больных, злоупотребляющих алкоголем, нарушающих закон (имеющих судимость), психопатических личностей (с опытом суицидных попыток), а также имеющих тяжелые инвалидизирующие соматические заболевания, на формирование личности и поведения ребенка. Депривация родительства. Отношения с опекуном. Психологические особенности детей., бывших воспитанников детских домов (социальная инфантильность, чрезмерная доверчивость, неотчетливое представление о социальной дистанции, неумение взаимодействовать со взрослыми).

4) Влияние акцентуации характера и психопатий на формирование отклоняющегося поведения. Акцентуации характера (по А.Е. Личко). Классификация психопатии. Критерии отличия психопатий от акцентуаций черт характера по Ганнушкину П.Б. – Кербинову О.В..

5) Задержки психического развития их причины и формы. Классификация задержек психического развития по Г.Е. Сухаревой: 1) резидуально-органические последствия инфекций и травм Ц.Н.С.; 2) психофизический инфантилизм; 3) неблагоприятные условия среды и воспитания; 4) длительные соматические заболевания; 5) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными (зрение, слух, дефекты речи) и двигательными нарушениями. Дети с ДЦП. Дети – левши.

Умственная отсталость. Экзогенные и эндогенные олигофрении. Критерии отличия задержек психического развития от умственной отсталости. Влияние задержек психического развития на формирование девиантного поведения.

## Тема №2

*Методы психодиагностики личности детей и подростков с девиантным поведением.*

1) Патопсихологическое исследование (внимания, памяти, мышления, эмоций). Блейхер В.М., Рубинштейн С.Я.. Нейропсихологическое исследование (праксиса, гнозиса, речи) Вассерман Л.И. и др. Исследование личности (методы Спилбергера – Ханина, методика Леонгарда, Басса-Дарки, методика Кэттелла, Т.Лири).

2) Методы исследования семейных отношений (тест Подростки о родителях, АСВ (Эйдемиллера)), проективные методы (Кинетический рисунок семьи, тест нарисуй человека (К.Маховер)).

## Тема №3

*Методы психологической коррекции и психотерапии. Социальная помощь.*

Методы психотерапии: экзистенциально-гуманистическая, психодинамическая, бихевиоральная психотерапия в реабилитации детей и подростков с девиантным поведением. Индивидуальная и групповая психотерапия.

Вербальные и невербальные методы работы в группе. Арттерапия (индивидуальная, студийная, групповая). Музыкаотерапия (пассивная, активная), вокалотерапия, при психологической коррекции детей и подростков с отклоняющимся поведением. Формирование мотивации на социально-одобряемые занятия, образ жизни и поведения. Формирование социально-адаптированной среды.

Семейная психотерапия. Коррекция детско-родительских отношений. Формирование отношений сотрудничества с родителями и ближайшим окружением подростка.

Коррекция когнитивных нарушений (памяти, внимания, праксиса, гнозиса).

Социальная помощь, профориентирование, содействие в трудоустройстве, совместно с социальным работником и родственниками подростка. Сотрудничество с другими специалистами, участвующими в реабилитационном процессе (психиатром, наркологом, психотерапевтом, социальным педагогом, социальным работником, юристом).

Тема 4.

*Психологические особенности детей и подростков с девиантным поведением, психологическая реабилитация, и психопрофилактика. Формы девиантного поведения.*

1. Психологические особенности детей и подростков с алкогольной и наркотической зависимостью. Наркотическая зависимость, как форма девиантного поведения (аддиктивное поведение). Психологическая коррекция и реабилитация подростков с алкогольной и наркотической зависимостью. Анонимные наркоманы. Анонимные алкоголики. Профилактика.

2. Самоповреждающее поведение (в том числе рискованные виды спорта и деятельности) и суицидальное поведение. Психологические особенности суицидентов. Структура психогений, приводящих к суицидальному поведению по А.Г. Абрамовой. Психологическая коррекция и реабилитация суицидентов. Профилактика самоповреждающего поведения.

3. Психологические и социальные особенности лиц вовлеченных в деструктивные секты. Психопатологическое изменение адептов неокультов. Психологические и социальные факторы, способствующие вовлечению и детей и подростков в деструктивные секты. Психологическая коррекция и реабилитация. Работа с родителями Профилактика.

4. Сексуальная девиация, как форма девиантного поведения. Понятие сексуального злоупотребления по отношению к детям Психологический, социальный и юридический аспекты. Причины, формы (проституция, секс по принуждению, гомосексуализм, участие в порнофильмах, порнографических веб-сайтах) и др. Психологические особенности детей и подростков, подвергшихся сексуальному злоупотреблению. Методы психологической коррекции и психотерапии. Реабилитация. Работа с родителями. Профилактика.

5. Физическое злоупотребление по отношению к детям. Причины и формы (агрессия со стороны родителей и ближайшего окружения, принудительный труд, лишение средств удовлетворения необходимых потребностей жизнедеятельности (еды, одежды, дома)). Влияние физического злоупотребления по отношению к детям на формировании у них девиантного поведения (бродяжничество,

побирательство). Психологическая коррекция детей подвергшихся физическому злоупотреблению со стороны взрослых. Профилактика.

6. Понятие делинквентного (противоправного) поведения, его причины, формы. Особенности личности правонарушителей. Агрессивное поведение, Мотивы противоправного поведения. Психологическая коррекция и реабилитация правонарушителей. Работа с родителями. Профилактика делинквентного поведения, профилактика рецидивов.

### **Основные понятия курса.**

Девиантное поведение, депривация, психическая травма, нарушение семейных отношений, акцентуации черт характера, психопатии, копинг-поведение, копинг-ресурсы, социальная дезадаптация, социальная адаптация, психологическая коррекция, социальная и психологическая реабилитация.

#### **ЛИТЕРАТУРА.**

Основная.

1. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методы патопсихологии. СПб., 1998.
2. Блейхер В.М. Клиническая патопсихология. Ташкент., 1976.
3. Вассеман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологического исследования. СПб., 1997.
4. Лангмайер Й., Матейчик З. Психическая депривация у детей, Прага, 1983..
5. Демьянов Ю.Г. Психопатология детского возраста. Сиб., 1993,
6. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей Л., 1986, 336.
7. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Полтава, 1995.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983..
9. Общая психодиагностика Бодалев А.А., Столин В.В., М., 1987,.

Дополнительная.

1. Хомская Е.Д. Нейропсихология., М., 1982, 2001.
2. Цветкова Л.С. Методики нейропсихологической диагностики у детей. М., 1982.
3. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. Л., 1986.
4. Психотерапевтическая энциклопедия. Ред. Карвасарский Б.Д., СПб. 1998г.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
6. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. М., 1994.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Л., 1990, 2002..
8. Рудестам Н. Групповая психотерапия. М., 1990, 2001..
9. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М., 1985, 167 с.
10. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с временными задержками развития. М., 1971.
11. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. Минск., 1993, 477с.
12. Гурьева В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. М., 1996, 207 с.
13. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. СПб., 1996.
14. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2000,
15. Фридман Л.С., Флеминг Н.Ф. и др. Наркология. 2000., 320 с.
16. Кон И.С. Введение в сексологию. М., 1988,
17. Прозоров А. Как спасти себя и своего ребенка от тоталитарных сект.
18. Севрюхин. А.В. Неокультовые организации и духовное здоровье личности. В сб. Психическое здоровье. СПб., 2000. С. 157.
19. Оудсхорн Д.Н. Детская и подростковая психиатрия. М., 1993,
20. Булгакова Е.Г., Самойлова Е.В. Влияние психологических особенностей подростков правонарушителей на тип их социального самоопределения. Вестник Балт. Пе. акад. СПб., 2002, с. 113-117.
21. Васильев В.Л. Психология правонарушителя. 2000
22. Харебова Т.Р. Посттравматические стрессовые расстройства в клинике судебно-медицинской экспертизы. Обзорные мед. психологии психотерапии им. В.М. Бехтерева. 1998, №1, с. 60

23. Войтенко Р.М. Психическое здоровье и криминальная ситуация. В сб. Психическое здоровье, 2000.
24. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология, М., 1984.

\* РГПУ им. А.И.Герцена

## РАЗЛИЧНЫЕ ВАРИАНТЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

**Л. В. Осипова**

Потребность в самоактуализации, самоосуществлении всегда представляла интерес в области человекознания, процесса, который ученые всегда связывали с возникновением и преодолением многих внутренних противоречий (1). Психологические условия, в которых происходит самоопределение женщины, помимо жестких требований современного общества, таят в себе много подводных камней: она не всегда имеет возможность полноценно совмещать профессиональную и семейную роли; вынуждена заниматься той профессиональной деятельностью, которая противоречит ее желаниям, чтобы обеспечить детей и себя, если нет супруга; безработица сдерживает ее профессиональное самоопределение и другое.

В предыдущих исследованиях (2) было установлено, что уровень самоактуализации связан не с наличием или отсутствием важнейших жизненных сфер в жизни женщины (профессиональной деятельности, супружества, материнства), а с эмоциональным восприятием этих сфер (удовлетворенностью – неудовлетворенностью); влияние каждой из жизненных сфер на уровень самоактуализации примерно одинаково; чем больше количество жизненных сфер, которые женщина воспринимает эмоционально положительно, тем более высокого уровня самоактуализации она достигает.

Представляет интерес продолжить изучение вопросов самоактуализации, и рассмотреть взаимосвязи уровня самоактуализации с социально-психологическими чертами личности (3). Данные, представленные в исследовании, получены на выборке из 75 человек – это женщины с высшим образованием, самоактуализационные характеристики которых определены методикой САТ (4).

На диаграмме 1 представлена выраженность индивидуальных черт для групп с 1 и 3 уровнями самоактуализации, 2-й уровень исключен из рассмотрения как промежуточный.

Диаграмма 1

t-	0,97	0,96	,25	0	0	0	0
критерий	0,97	0,96	,25	0	,99	,47	,71

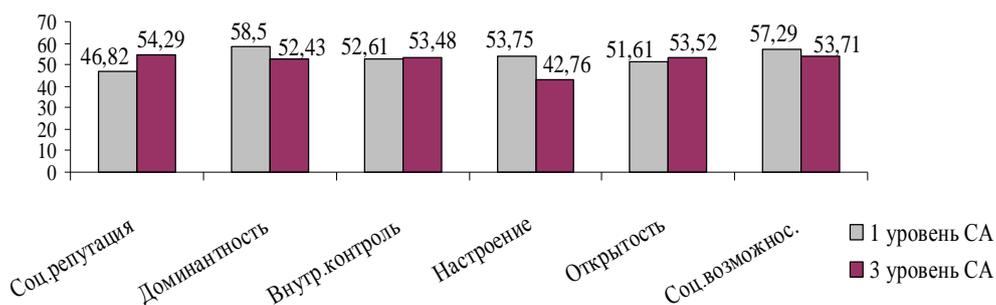


Диаграмма показывает, что чем выше уровень самоактуализации женщин, тем выше выраженность «социальной репутации»: они более уверены в своей привлекательности, популярности, способности добиваться поставленной цели и уважении и высокой оценке других людей, то есть успешно взаимодействуют с окружением.

«Доминантность» у представительниц 3-го уровня, хотя и близка нормативным показателям, но выше 1 уровня, поэтому эти женщины менее других проявляют послушание, менее склонны к подчинению и зависимости от других, они способны настоять на своих желаниях, притязать на первенство, нетерпеливы.

Избыточный «внутренний контроль» – черта, характерная для всех групп женщин вне зависимости от уровня самоактуализации. Избыточно контролирующиеся себя женщины усердны, педантичны, правдивы и «правильны», их серьезность исключает беззаботное или легкомысленное поведение.

По шкале «настроения» группа с 1-м уровнем самоактуализации склонна к депрессиям, что отличает ее от группы с 3-м высоким уровнем, настроение которой ближе к гипоманиакальному. Это лица оптимистичные, редко испытывающие подавленность, не всегда самокритичные, не скрывающие досаду, раздражение, независимые.

Высокий и низкий уровни самоактуализации имеют сходные показатели «открытости». О «социальных возможностях» или социальной силе, которые описывают личность активной, общительной, непринужденной, конкурентоспособной, ничего сказать нельзя, различия в пользу 3 уровня существуют на уровне тенденции ( $p > 0,71$ ), что согласуется с ранее проведенными исследованиями (3), которые показывают, что женщины с высшим образованием в целом, вне зависимости от уровня самоактуализации, не чувствуют себя конкурентоспособными в обществе, ощущают слабость своих возможностей, что может быть обусловлено ситуацией, существующей на рынке труда, которая не удовлетворяет их избирательным профессиональным потребностям по сравнению с женщинами без высшего образования – последние не обнаруживают в себе подобной слабости.

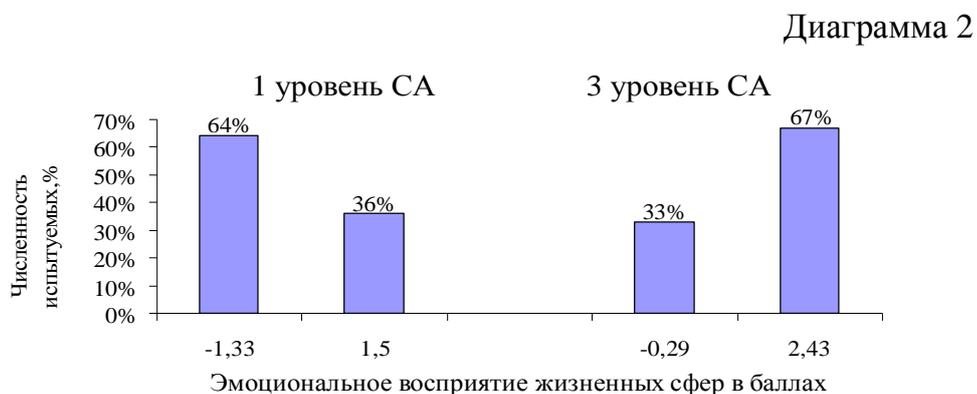
Для каждой испытуемой с 1-м низким и 3-м высоким уровнем самоактуализации был определен обобщающий показатель степени эмоционального восприятия жизненных сфер самоактуализации по следующей методике: при положительном эмоциональном восприятии одной жизненной сферы присваивался «+1» балл, при отрицательном восприятии – «-1», при отсутствии данной жизненной сферы в жизни женщины – «0» баллов. Затем баллы суммировались. Таким образом, степень эмоционального восприятия у каждой из опрошенных женщин, при условии рассмотрения нами трех жизненных сфер

(профессиональной, супружества, материнства), должна колебаться в пределах от «-3» до «+3» баллов. В рассматриваемой нами выборке среднее значение обобщенного эмоционального восприятия для группы с 1 уровнем самоактуализации составило -0,32 балла, для группы с 3 уровнем – +1,52 балла, для всей выборки – +0,5 балла.

С помощью t-критерия Стьюдента установлено, что средние значения обобщенного эмоционального восприятия жизненных сфер для 1 и 3 уровней самоактуализации значимо различаются ( $p > 0,99$ ). Это полностью согласуется с ранее полученными результатами, которые говорят о том, что уровень самоактуализации связан не с наличием или отсутствием важнейших жизненных сфер, а с фоном их эмоционального восприятия (5).

Все, что сказано выше относится к группам с 1 и 3 уровнями самоактуализации в целом. Рассмотрим внутреннюю структуру каждой группы более подробно.

На диаграмме 2 для каждой из групп с 1 и 3 уровнями самоактуализации представлены в процентном выражении численности испытуемых с эмоциональным восприятием выше и ниже среднего значения всей выборки (+0,5 балла).



Из диаграммы 2 видно, что каждая из групп состоит из двух частей, которые условно назовем «основной» и «не основной». Для 1 уровня самоактуализации «основной» является группа с эмоциональным отношением к жизненным сферам ниже среднего значения всей выборки – по описанной выше методике выраженность эмоционального восприятия жизненных сфер у нее -1,33 бала, она составляет 64% от всей группы с 1 уровнем СА (далее условно, группа «1-»). «Не основной» является группа, имеющая эмоциональное отношение к жизненным сферам выше среднего значения для всей выборки – +1,5, но, тем не менее, имеющая низкий 1 уровень самоактуализации и составляющая 36% от этой группы (условно группа «1+»).

Для 3 уровня самоактуализации «основная» группа имеет эмоциональное отношение к жизненным сферам выше среднего значения для всей выборки – +2,43, что составляет 67% группы 3 уровня самоактуализации (условно группа «3+»), «не основная» группа имеет эмоциональное восприятие жизни ниже среднего значения выборки – -0,29, что составляет 33 % от этой группы (условно группа «3-»).

Таким образом, можно заключить, что самоактуализация в некоторых случаях, в виде исключения возможна и при умеренно отрицательном эмоциональном восприятии жизненных сфер. Представляет интерес выделить те

черты личности, включенные в Гиссенский тест, которые способствуют самоактуализации, несмотря на отрицательное эмоциональное восприятие, то есть выделить черты, отличающие группы «3-» и «3+».

В таблице представлены показатели социально-психологических черт для групп «3+» и «3-», «1+» и «1-».

Таблица

Шкалы Гиссенского теста	группа «1-»	группа «3-»	группа «1+»	группа «3+»
	18 чел.	7 чел.	10 чел.	14 чел.
Социальная репутация	44,44	51,29	51,10	55,79
Доминантность – послушание	59,00	52,43	57,60	52,43
Внутренний контроль	50,06	48,71	57,20	55,86
Преобладающее настроение	54,78	44,71	51,90	41,79
Открытость-замкнутость	52,89	58,43	49,30	51,07
Социальные возможности	56,33	52,14	59,00	54,50

Результаты применения t-критерия Стьюдента к данным таблицы выявили значимые различия с вероятностью 0,92 между группами «3+» и «3-» наблюдаемые только для «внутреннего контроля». Однако, учитывая тот факт, что значимых различий по выраженности «внутреннего контроля» нет внутри пар групп «3-» – «1-» и «3+» – «1+», эта черта не связана с уровнем самоактуализации, а связана только с эмоциональным отношением к сферам жизни, вне зависимости от уровня самоактуализации и поэтому не является индивидуальной особенностью группы «3-». Таким образом, более низкий уровень «внутреннего контроля» является отличительной особенностью групп с отрицательным эмоциональным восприятием (группы «3-», «1-»). Недостаточный «внутренний контроль» предрасполагает к ошибкам, промахам, что, видимо и вызывает субъективную неудовлетворенность самореализацией в этих группах, но, тем не менее, «настроение» группы «3-» от этого не снижается и остается типичным для 3 уровня самоактуализации.

На уровне тенденции (с вероятностью 80%) как об индивидуальной особенности, можно говорить о «замкнутости» группы «3-». Интровертированность этой группы приводит к обособленности, отстраненности от людей, но вместе с тем может говорить о самодостаточности. Известно, что социально желательной в обществе в большей степени является «открытость» личности, поэтому парциально недостаток общительности также может сказываться на удовлетворенности самоактуализацией. В целом же можно сказать, что женщины, достигшие 3 уровня самоактуализации при отрицательном эмоциональном восприятии жизненных сфер, по социально-психологическим чертам ярких различий с женщинами, достигшими 3 уровня самоактуализации при положительном восприятии жизненных сфер, не имеют.

На уровне гипотезы можно сделать предположение, что существует не единственный тип самоактуализирующейся личности, что кроме основного – наиболее часто встречающегося и, характеризующегося положительным эмоциональным восприятием жизненных сфер и имеющего определенный

психологический портрет, существует и иной тип самоактуализирующейся личности, характеризуемый умеренно отрицательным эмоциональным восприятием жизненных сфер, несколько отличный от первого «внутренним контролем» и «замкнутостью».

Выполнив вышеприведенный анализ, пока нельзя однозначно сказать, что же способствует самоактуализации женщин, неудовлетворенных жизненными сферами, в которых происходит самореализация. Возможно, это явление – результат издержек социально-политических инноваций нашего общества. Дальнейшее исследование предполагает анализ психологических защит в рассматриваемых группах, возможно, он ответит на поставленные в исследовании вопросы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука.
2. Осипова Л. В. Роль профессиональной деятельности в самоактуализации современной женщины: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук / СПбГУ – СПб., 2004.
3. Гиссенский личностный опросник (использование в психодиагностике для решения дифференциально-диагностических и психотерапевтических задач): Метод пособ. – Санкт-Петерб. НИПНИ им. В. М. Бехтерева; сост. Е. А. Голынкина, Г. Л. Исурина, Е. В. Кайдановская и др. – СПб., 1993.
4. Самоактуализационный тест / Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. и др. – М.: Рос. пед. агентство, 1995.
5. Осипова Л. В. Влияние профессиональной деятельности на самоактуализацию женщин с высшим образованием // Доклады 60-й научной конференции. Часть II. – СПб.: СПбГАСУ, 2003.

\*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

## ГЕНДЕРНОЕ РАСЩЕПЛЕНИЕ КАК ФЕНОМЕН ВЗРОСЛОГО РАЗВИТИЯ (АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ)

**Пащенко Е.И.**

Анализ результатов научного исследования, осуществленного нами на выборке студентов Санкт-Петербургского торгово-экономического института [4], позволяет сделать вывод о том, что половой диморфизм, как фактор развития, оказывает существенное влияние на особенности функционирования социального интеллекта в период ранней взрослости. Рассмотрим его роль.

В результате осуществленного корреляционного и факторного анализа психологических показателей, нами были изучены особенности структуры межфункциональных связей социального интеллекта [3], общего интеллекта и мотивационно-поведенческих характеристик женщин и мужчин. В результате, были выявлены более высокие показатели социального интеллекта женщин на достоверном уровне значимости ( $p < 0,05$ ) в сочетании с более тесной и количественно разнообразной структурой межфункциональных связей социального и общего интеллекта. При решении поведенческих задач мужчины в большей степени опираются на логику, практическое мышление и память, а женщины на весь комплекс интеллектуальных способностей, ведущую роль в котором играет блок вербальных способностей, а так же пространственное воображение,

практическое мышление и память. Установлено, также, что основную роль в решении задач социально-поведенческого характера у мужчин играет рациональный (вербальный) канал восприятия и переработки информации, а у женщин важную роль играют как вербальные, так и невербальные составляющие социального интеллекта, опирающиеся на два различных канала восприятия и переработки информации. По-видимому, эта особенность вносит существенный вклад в количественные и качественные различия показателей социального интеллекта женщин и мужчин.

В ходе дальнейшего исследования нами было выявлено, что социальный интеллект и мотивационно-поведенческие характеристики в период ранней взрослости имеют свою специфическую структуру и определяются также половыми признаками.

Женщины исследуемой выборки чаще, чем мужчины руководствуются в деятельности мотивом избегания неудачи, чем мотивом достижения успеха.

Как мужчины, так и женщины исследуемой выборки чаще всего используют в качестве тактики регуляции конфликта – «компромисс», а реже всего – «приспособление». Предпочтение тактики компромисса указывает на способность действовать сообща, идти на взаимные уступки.

На втором месте по значимости у мужчин называется тактика соперничества, а у женщин – сотрудничества. Это подчёркивает наличие напористости в достижении собственных целей, как у мужчин, так и у женщин исследуемой выборки, но разные установки по отношению к партнёру по взаимодействию: агрессивную у мужчин, или доброжелательную у женщин.

Выявлены разнонаправленные связи социального интеллекта женщин и мужчин и профессиональных интересов. Высокий социальный интеллект мужчин отрицательно связан с направленностью на группу профессий типа «человек-знаковые системы», а у женщин эта связь положительная. Кроме того, выявлена отрицательная связь социального интеллекта женщин и профессий группы «человек – человек».

Выявлено, что у мужчин социальный интеллект не связан со стилем поведения в конфликте, а у женщин положительно связан с «приспособлением» и отрицательно с «сотрудничеством» и «компромиссом» на данном возрастном этапе.

На основании полученных в исследовании результатов можно сделать вывод о так называемом «гендерном расщеплении», отчетливо проявляющемся в период ранней взрослости и связанном с разными мотивационными детерминантами мужчин и женщин. Социальный интеллект мужчин, исследуемой выборки, положительно связан с профессиональной направленностью на межличностное взаимодействие в сфере управления, в то время как у женщин, с направленностью на высокую компетентность и профессионализм в конкретной профессиональной сфере. Обнаружена связь социального интеллекта женщин со стилем взаимодействия в сложных, напряженных ситуациях, требующих принятия решения. Социальный интеллект женщин положительно связан с «приспособлением», как отмечалось выше и отрицательно с «компромиссом» и «сотрудничеством», что выражается в готовности идти на уступки и даже жертвовать своими интересами во имя целей партнера или целей деятельности. В

этом отчетливо проявляется основная установка женщин на сохранение отношений и достижение согласия. У мужчин такая связь не обнаружена.

Полученные нами данные согласуются с результатами А.В.Ермолина и других авторов [1], показывающих, что при принятии решений мужчинам свойственно опираться на мотиватор «потребность», а женщинам – «долженствование», доказывающих предрасположенность женщин к усвоению общественных норм и требований.

Развитие социального интеллекта взрослых может осуществляться тремя путями: через осознание целей межличностного взаимодействия, через совершенствование средств достижения цели и через накопление нового опыта взаимодействия. Рассмотрим эти пути, учитывая эффект гендерного расщепления.

Половые различия особенно отчетливо проявились в уровневых показателях и структуре связей социального и общего интеллекта мужчин и женщин исследуемой нами выборки. Находясь внутри границ одного и того же ранга, тем не менее, показатель социального интеллекта женщин выше, а общего интеллекта ниже, чем у мужчин на достоверном уровне значимости. Корреляционная плеяда женщин имеет 24 положительные связи, а мужчин лишь 5. Количество связей и их разнообразие указывают нам на уровень организации структуры. Мы можем констатировать высокий уровень развития данной структуры у женщин, говорить о ее зрелости. Это указывает нам возможные пути развития социального интеллекта.

Для мужчин и женщин эти пути будут разные и связаны, в первую очередь, с совершенствованием средств достижения цели. Поскольку развитие социального интеллекта женщин внутри представленной структуры исчерпало себя, направление его совершенствования может быть связано с включением в действие системы следующего порядка, которая будет содержать в себе данную систему. Другими словами, развитие социального интеллекта женщин связано с дальнейшим совершенствованием операций формально-логического понятийного мышления (обобщения, абстрагирования, классификации и систематизации), обеспечивающими перевод системы на новый уровень функционирования. У мужчин же развитие социального интеллекта возможно внутри данной структуры и связано с совершенствованием механизмов самого социального интеллекта (идентификации и децентрации). Наше исследование обнаружило недостаточное использование мужчинами невербального канала восприятия и переработки социальной информации. По-видимому, тренировка именно этих функций указывает на наиболее эффективный способ развития социального интеллекта мужчин.

Наше исследование показало, что, выбирая свой профессиональный путь, поступая в один и тот же ВУЗ, мужчины и женщины ставят перед собой разные цели. Эти цели отражают адекватное понимание мужчинами и женщинами с высоким социальным интеллектом социальных установок общества по отношению к ним, связанных с ожиданиями от них высоких достижений в разных профессиональных сферах. Мужчины чаще воспринимаются как руководители, а женщины, как исполнители. В связи с этим, будущие специалисты торгово-экономического профиля, еще в период обучения, ориентируются на разные сферы деятельности после окончания ВУЗа: мужчины чаще отождествляют себя с руководящим звеном, отсюда отрицательная связь их социального интеллекта и

профессий группы «человек – знаковые системы», женщины – с высококлассными специалистами в области экономики, отсюда положительная связь их социального интеллекта и профессий группы «человек – знаковые системы» и отрицательная «человек – человек».

Вслед за Д.Левинсоном [2], мы рассматриваем гендерное расщепление как феномен взрослого развития. Как для мужчин, так и для женщин мечта имеет центральное значение. Но если мужские мечты о будущем носят однородный характер и связаны с работой, то женским мечтам часто присуща раздробленность. Женщины, по-видимому, острее чувствуют конфликт между карьерой и семьей, чем мужчины. Женщинам труднее найти наставников, которые помогли бы им реализовать мечту. Им приходится больше полагаться на себя. По данным американских психологов, в связи с материнством, период ученичества у женщин длится дольше в среднем на 10 лет. Даже самые успешные в профессиональном плане женщины вынуждены делить себя между карьерой и семьей. Женщинам, именно вследствие разнородности их устремлений, значительно труднее достичь своих целей, чем мужчинам.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Ермолин А.В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1996, 20 с.
- 2.Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000, с. 648-739.
- 3.Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена. СПб., 1996, с. 3-51.
- 4.Пашенко Е.И. Соотношение социального интеллекта, когнитивных и психосоциальных характеристик в период ранней взрослости // Дисс...канд. психол. наук, СПб, 2003, 178с.

\* СПбТИ.

## НОВОСТИ БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

**25 мая 2005 г.** Состоялось внеочередное заседание Балтийской Педагогической Академии, посвященное памяти М.К.Тутушкиной., где были приняты следующие решения:

1. Избрать проф. Оганяна К.М. исполняющим обязанности главы отделения Личностного развития и практической психологии.
2. Утвердить международную секцию Балтийской Педагогической Академии. Избрать доц. Артемьеву В.А. главой международной секции, доц. Мязину М.Б. ученым секретарем международной секции.

**30 октября 2005 г.** состоялось заседание отделения Личностного развития и практической психологии Балтийской Педагогической Академии, где были приняты следующие решения:

1. Переименовать отделение «Личностного развития и практической психологии» в «Практической психологии и социальных технологий».
2. Избрать проф. Оганяна К.М. вице-президентом Балтийской Педагогической Академии и главой отделения Практической психологии и социальных технологий; доц.Артемьеву В.А. ученым секретарем отделения Практической психологии и социальных технологий.
3. Избрать в Балтийскую Педагогическую Академию:
  - докт. культурологических наук, проф. Махлину Светлану Тевелиевну
  - канд.психол. наук, доц .Суменко Юрия Ивановича
  - канд. техн. наук, доц. Дровнину Тамару Ивановну
  - докт. исторических наук, проф. Окладникову Елену Алексеевну.

**30 октября 2005 г.**состоялась межвузовская научно-практическая конференция. Лучшие доклады публикуются в следующем разделе.

## МАТЕРИАЛЫ МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

### НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ТРУДЕ

**Г.А. Бабаян , И.Г. Бабаян**

История развития труда включает и историю развития отношения к нему, или историю формирования потребности в труде. Об этом написано много работ. Не меньше внимания уделено и научному анализу проблемы потребностей. Однако, пока еще специально и глубоко не изучены закономерности воспитания потребности в труде у учащихся. Это, понятно, создает известные трудности при попытках воссоздания цельного процесса формирования потребности в труде в ее существенных проявлениях, ибо для достижения требуемой цельности необходимо в общих чертах определить сущность понятия потребности в труде и рассмотреть общие закономерности формирования всякой человеческой потребности вообще.

Прежде чем анализировать потребность в труде, коротко остановимся на том, что такое потребности личности вообще, какова их роль и функции в деятельности и поведении.

В комплексе проблем личности особое место занимает вопрос о движущих силах, мотивах ее деятельности и поведения. Это связано как с повышением роли человеческого, субъективного фактора в общественном развитии в условиях демократизации, гласности и гуманизации всех сфер социальной жизни, так и с усложнением всех компонентов жизнедеятельности личности. Возрастание интересов к проблемам потребностей в аспекте выяснения движущих сил человеческой деятельности продиктовано практикой совершенствования общественных отношений необходимостью гармоничного сочетания материальных и духовных потребностей людей.

Истолкование сущности понятия потребности допускает различные подходы: философский, социологический, экономический, биологический, философов на первый план, как правило, выступает объективная обусловленность потребности, ее зависимости от внешней среды.

Всякая потребность личности объективна по своей природе в том смысле, что в них отражается естественно-историческая необходимость производства, воспроизводства и развития всех форм и сфер общественной жизни, т. е. ее содержание — это преломленная во внутренний мир человека часть природной и социальной, объективной по отношению к нему, реальность.

Поскольку человек по своей сущности есть совокупность всех общественных отношений, то и потребности его носят общественный характер. Они выступают одновременно и как причина, и как продукт определенных общественных отношений. Объективность человеческих потребностей выражена также в том, что форма социализированных, а также содержание социальных потребностей не зависит от отдельного человека, они также не обусловлены и его существованием.

Всякая потребность человека в то же время субъективна. Субъективность потребности состоит в том, что каждый человек проявляет в них свою индивидуальность. Поэтому мы можем говорить о форме специализированного

содержания и форме социальных потребностей как таковых лишь в абстракции. В действительности же они конкретно преломляются через жизнедеятельность отдельных личностей как индивидуальностей, а потому совершенно не сходны в своих сущностных моментах.

Рассматривать человеческие потребности как единство объективного и субъективного — значит рассматривать их в единстве формы и содержания. При этом все человеческие потребности различаются по своему проявлению таким образом, что их можно сгруппировать в потребности социализированные и социальные. Анализ их формы и содержания показывают, что содержание социализированных потребностей обусловлено объективно, природно, а форма социализированных и содержание социальных потребностей — объективно-социально, что подлинную свою субъективность, свои индивидуальные особенности человек проявляет лишь в формах социальных потребностей.

Итак, понятие "потребность" имеет в разных науках свое специфическое определение. В общей психологии потребность рассматривается как субъективное явление, как факт психической жизни субъекта. Социальная психология раскрывает содержание понятия "потребности" с позиции соотношения субъективных и объективных условий бытия общественного субъекта, т. е. как субъективно-объективное явление. В последнее двадцатилетие к понятию "потребность" все чаще обращаются и ученые, занимающиеся проблемами этики и эстетики. В ряде случаев это понятие используется для объяснения социальных причин возникновения морали и искусства. Н. В. Рыбакова [13] считает понятие "потребности" ключевым для анализа всех механизмов действенного морального сознания. Она подчеркивает, что суть этих механизмов состоит "в превращении тех или иных нормативных представлений во внутреннюю потребность личности".

Мы разделяем точку зрения тех этиков, которые рассматривают потребности как единую систему, образующую основное звено всего механизма социальной деятельности и общения людей, отличающуюся многообразием элементов и специфичностью структуры.

Проблема потребностей занимают ключевое положение и в эстетике, ибо, с одной стороны, выявление основных функций, структуры и генезиса эстетического аспекта человеческой деятельности возможно лишь на основе исследования детерминирующих эту деятельность объективных социальных потребностей, а с другой — практика эстетического воспитания сводится в конечном счете к формированию у каждой личности соответствующих потребностей. Можно согласиться с мнением, которое эстетическая потребность рассматривает заинтересованность человека в эстетических ценностях, исходный момент освоения и создания эстетического человеком в разнообразных формах деятельности, и прежде всего в деятельности художественной, в искусстве, где эстетическое начало выражается в наиболее концентрированном виде.

Каждое общество, всякая определенная социальная среда порождают специфический круг потребностей. В свою очередь эти специфические черты в поведении людей различных исторических эпох.

Та или иная потребность личности изменяется и в зависимости от того, насколько гармонично она вписана в наличную систему потребностей данной личности (материальные и духовные, нравственные, эстетические, познавательные и т. д.), а также насколько данная потребность согласуется с потребностями общественными, классовыми, коллективными и групповыми.

На всех этапах развития человеческого общества определяющую роль играла потребность в труде, так как определяет все стороны жизнедеятельности человека. Мы согласны с И. И. Чангли о том, что отношение к труду как первой жизненной потребности является основой формирования высокосоциального и всесторонне развитого гражданина [13].

Наше общество имеет немалые завоевания в деле формирования нового отношения к труду. Однако не секрет, что части членов нашего общества и молодежи еще присущи психология работника "по найму" у государства, равнодушное отношение к труду и общественной собственности, рваческие настроения. Поэтому особое значение общество придает формированию у каждого своего члена-гражданина глубокого уважения и готовности к добросовестному труду на общее благо, усилению творческого содержания и коллективистического характера труда, повышению его культуры. Решение этих задач несомненно будет способствовать постепенному превращению труда в первую жизненную потребность каждого гражданина нашего общества. Как уже отмечено, труд — сложный процесс, объект изучения многих наук. Труд можно рассматривать с точки зрения философии, политэкономии, правоведения, истории, эстетики, этики, конкретной экономики, социологии, эргономики, физиологии, психологии, медицины, педагогики и т. д. Многоаспектность труда - возможность изучения его различных "образов" различными методами с различными целями, выдвигает перед исследователями проблемы трудового воспитания, определенные требования для раскрытия сущности потребности в труде и готовности к труду.

Потребность в труде занимает особое место в структуре человеческих потребностей. Для воспитания потребности к труду необходимо: а) выявить исторические ступени и характер потребности в труде: б) степень развитости этой потребности: в) показатели потребности в труде: г) фактор возвышения потребности личности в труде.

Исследуя историю развития потребности в труде в политэкономии обычно выделяют три исторических типа трудовой деятельности, которые влияли на характер потребности в труде. Такими этапами являются, труд, в котором субъект, пользуясь преимущественно ручными орудиями, является целостной, но еще не развитой всесторонне личностью; труд, где субъект производственной деятельности - "частичный" рабочий, выполняющий отдельные операции в системе машинного производства; труд, в котором функции "частичного" рабочего выполняют машины-автоматы; субъект, их обслуживающий, является всесторонне развитой личностью.

Исходя из социально-экономического понимания исторических типов трудовой деятельности можно установить ступени развития потребности в труде. Первая ступень — это примитивно-целостная потребность людей нерасчлененном труде, в синкретических формах деятельности в условиях доклассового общества, в раннефеодальных общинах, замкнутых натуральных хозяйствах. Вторая ступень развития потребности в труде — это односторонне-ограниченная потребность духовно-привлекательных видов деятельности представителей имущих классов. Третья ступень — это органическая потребность в труде, преимущественно квалифицированном содержательном передовых отрядов рабочих, крестьянства, народной интеллигенции. Четвертая ступень — когда труд становится первой

жизненной потребностью как исторический тип доминирующей потребности, свойственном людям творческого труда.

В зависимости от степени развитости потребность в труде выступает как:

- элементарная потребность, привычка к труду, трудолюбие;
- одномерная потребность, актуализирующая какое-либо одно субъективное качество личности или направленная на одну из сторон своего предмета;
- содержательно-целостная потребность в определенном виде трудовой деятельности, имеющей различный характер и различную общественную значимость;
- органическая потребность в творческом, созидательном труде с высшей степенью общественной значимости.

Выделение ступеней развития и степеней развитости потребности в труде представляется нам методологически важным для совершенствования системы трудового воспитания учащихся.

Чтобы определить, в чем проявляется готовность к труду в сфере материального производства, измерить степень ее сформированности, важно выделить также соответствующие индикаторы. Здесь под ними мы понимаем комплекс важных социальных показателей, форм проявления определенного отношения к труду. По нашему мнению весьма емкими показателями потребности в труде является: а) удовлетворенность работой, представляющей собой положительное отношение к некоторой сумме элементов труда: б) трудолюбие: поскольку без любви к труду, без старательности нет и отношения к нему как к потребности: в) добросовестное отношение к своему делу: г) высокое качество работы: д) творческое отношение к труду: е) работа с полной отдачей сил и т. д.

Труд как первая жизненная потребность — это свободная, общественно-полезная, целенаправленная положительная творческая деятельность личности, выражающаяся в овладении и владении своим собственным трудом, как универсальным способом самореализации всех своих сущностных физических и интеллектуальных сил.

Рассмотрев ступени развития и степени развитости потребности в труде, а также определив ее основные признаки, можно прийти к выводу, что жизненная ценность труда тем выше для человека, чем более обстоятельно познаны им результаты собственного труда, чем выше уровень сознательного отношения людей к своему труду. Возрастание жизненной ценности труда выражается как в умении человека трудиться, так и способности эффективно использовать результаты собственного труда в целях развития своей личности.

Важнейшей тенденцией реализации процесса становления труда первой жизненной потребностью, источника всестороннего и гармонического развития личности является возвышение потребности в труде. Эта потребность личности становится все более ведущей среди остальных ее потребностей.

Творческое отношение к труду является результатом не только передовой техники и технологии, изменения характера труда, истинно человеческих условий труда и быта, но и собственной высокой творческой активности субъекта труда.

Хотя потребность в труде, выражая определенный уровень развития отношения личности к труду, ее возвышение неизбежно проходит через самосознание самой личности. Поэтому реальный процесс удовлетворения данной потребности, а также оценка этого удовлетворения личностью представляют собой

не два изолированных процесса жизнедеятельности личности, а взаимосвязанный единый процесс трансформации заданной обществом исторической необходимости трудиться в структуру социальной и духовной организации личности. Осознание, т. е. определение личностью ценностных свойств потребности в труде, становится необходимым условием возвышения ее действительной потребности в труде. Следовательно, ценностные свойства потребности личности в труде обнаруживают себя уже в процессе осознания личностью своего, заданного обществом, отношения к необходимости труда на общее благо.

Говоря о возвышении потребности личности в труде, следует отметить особенности его детерминации со стороны содержания трудовой деятельности, т. е. со стороны предмета труда. Обогащение содержания труда и улучшение его условий эффективно воздействуют на заинтересованности личности в результатах собственной трудовой деятельности.

Возвышение потребности в труде в значительной мере определяется склонностями и способностями личности. Конечно, в любой деятельности можно проявлять творческий подход. По нашему мнению, к творчеству способен каждый, кто воспитал в себе нужные для этого личные качества: большое трудолюбие, знания, умения, навыки, профессиональное совершенство, чувство общественного долга и т. д. и имеются необходимые условия для свободного труда. Однако необходимо учесть: во-первых, что не все виды трудовой деятельности одинаковы по своему творческому содержанию, а во-вторых, не все они в одинаковой мере соответствуют склонностям и способностям личности, и, в-третьих, нельзя не отличать творческий характер труда от творческого отношения к труду.

Таким образом, возвышение потребности в труде достигается, если:

- формируется отношение к труду как к жизненной потребности, при явном понимании общественной цели деятельности, самостоятельном, инициативном и творческом применении знаний в систематическом коллективном труде;
- формируется отношение к себе как к члену трудового коллектива, умение и желание трудиться в коллективе, что подтверждается чередованием ролей исполнителя и организатора трудового процесса;
- происходит самосовершенствование во имя успехов личности и коллектива, когда требования общества к личности переводятся, превращаются в требования личности к самой себе;
- развивается способность участвовать в сфере материального производства;
- в труде находят удовлетворение общественные и личные потребности: в общении, самоутверждении, реализации творческих способностей, успешное становление профессионализма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко. А. С. Соч., т. 4, 1957, 182 с.
2. Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 2, 613 с.
3. Атутов П. Р. Совершенствование трудового воспитания, обучения, профориентации учащихся. Свердловск, 1983, 183 с.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы совершенствования урока. Ереван, "Луис", 1981, 139 с.
5. Бабаян Г. А. Организация трудового воспитания учащихся в процессе производственного обучения. Методические указания. Ереван, 1989, 23 с.
6. Батишев С. Я. Производственная педагогика. М., 1976, 687 с.
7. Диалектика превращения труда в первую жизненную потребность. Киев, 1987, 255 с.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976, 175 с.

9. Захарьев Н. Н., Пономарев О. В. Актуальные проблемы трудового воспитания и профессиональной ориентации молодежи. Пермь, 1985, 33 с.
10. Катенков Н. И. Трудовое воспитание как педагогический процесс. Алма-Ата, 1969, 46 с.
11. Нельга А. В. Формирование потребности в труде. Киев, 1986, 169 с.
12. Стонгий И. Н. Трудолюбие как нравственное качество личности. Киев, 1970, 104 с.
13. Чангли И. М. Труд. М., 1973, 587 с. 14. Этическое и эстетическое. Л., 1971, 113 с. 15. Абульхановой К. А. и др. Психология и педагогика. Учебное пособие. М., 1998.
16. Никитина В. А. Социальная педагогика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2002.
17. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2002.

## RESUME

The article considers the problem of interpreting the essence of the notion "need" from philosophical, sociological and psychological, pedagogical point of views. Singling out the peculiarities of this notion in different sciences, the author comes to the conclusion that the need for labour is the important and necessary component of the system of labour education of children.

\*Армянский. государственный педагогический университет им. Х. Абовяна

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТРУДУ

**Г.А. Бабаян, И.Г. Бабаян**

Процесс воспитания уважения и любви к труду в сфере материального производства предполагает кропотливую организаторскую и идейно-политическую работу педагогических коллективов, общественных организаций, каждого преподавателя, мастера и воспитателя. Их основные задачи: а) добиваться глубокого усвоения учащимися научных знаний, а также положения о рабочем классе как ведущей производительной силы общества; б) раскрывать сущность труда и характер производственных отношений в нашем обществе, права и обязанности рабочего, структуру и формы деятельности производственного коллектива, народнохозяйственное значение избранной профессии, значение производительности труда в повышении эффективности общественного производства; в) дать знания об основах экономики конкретного производства; д) сформировать высокую сознательность, привычку постоянно трудиться, любовь и гордость за свою профессию, настойчивость в достижении намеченной цели, бережное отношение к народному достоянию, стремление выполнять требования трудовой дисциплины и правила внутреннего распорядка, умение планировать свой труд, контролировать процесс и результаты деятельности.

Для решения указанных психолого-педагогических задач требуется целостный, системный, комплексный подход к трудовому воспитанию подростка, к их подготовке к труду в сфере материального производства.

Изучение объектов с точки зрения целостности имеет солидную историко-философскую (гносеологический аспект) традицию. Целостность личности, ее

трудовой деятельности имеет различные аспекты и различные пути изучения. Важным является то обстоятельство, что целостность выступает таким понятием, которое носит универсальный характер. Раскрытие его содержания сопряжено с анализом сущности феномена целостности и целостного подхода к формированию личности, В. С. Ильин справедливо отмечает: "Через призму целостных представлений должны анализироваться и компоненты учебно-воспитательного процесса в их главной функции — в работе на целое, на формирование всесторонне развитой личности" [5]. На основе этого принципа исходной точкой любого системного исследования является представление о системе, как о целом. Этот подход позволяет установить в исследовательской работе то, что нам известно об объекте, и то, чего мы еще не знаем, но должны знать, т. е. неизученный объект приобретает интуитивно целостность и превращается в объект научного исследования.

Категория "система" давно используется в науке. В педагогике также давно применяется термин "система". Это связано с "универсальностью" данного понятия. Само выражение "определить систему" означает два наиболее существенных момента: "во-первых, это выделение части из целого, поскольку в принципе любая система входит в состав другого, более высокого и сложного типа, целостности в качестве ее элемента или подсистемы; во-вторых, это объединение, интеграция частей в целое, поскольку система как целое есть единство, органическая совокупность своих частей" [4].

Системные исследования проблем воспитания и образования появились в педагогике относительно недавно (Л. И. Новикова, А. Т. Куракин, М. А. Данилов, В. И. Малинин, Ф. Ф. Королев, (1971), С. П. Никандров, Ю. К. Бабанский, Ю. Л. Сокольников, (1983) и др.). Одним из центральных понятий в системном подходе является система. Исходя из принципа целостности понятие "система" можно охарактеризовать следующими признаками:

- система представляет собой комплексную целостность из взаимосвязанных элементов;
- система находится в особом соотношении со средой и оказывает среде диалектическое противодействие;
- любая исследуемая система представляет собой элемент какой-либо сложной системы, т. е. она рассматривается в случае иных задач, как подсистема или элемент в какой-нибудь более обширной системе;
- элемент любой исследуемой системы, в свою очередь, может в различных исследовательских задачах выступить в качестве системы.

В педагогике были сделаны попытки определить для теоретических предпосылок, для построения системы трудового воспитания в общеобразовательной школе, в этой системе выделяет пять вопросов:

- изучение основ наук;
- трудовое обучение;
- знакомство с производством;
- внеклассные технические занятия;
- общественно-полезный, производительный труд [11].

Само собой разумеется, что эти компоненты развивались неравномерно, и в разных этапах развития педагогики и школы на первый план выступал тот или иной компонент, однако, всегда ведущим было изучение основ наук на основе реализации принципа политехнизма.

Системный подход к трудовому воспитанию составляет стратегию воспитательного процесса в целом, которая нуждается в тактической и оперативной реализации. Тактическая и оперативная реализация системного подхода к трудовому воспитанию предполагает осуществление комплексного, подхода.

Что представляет собой комплексный подход к трудовому воспитанию подростка. Подход к трудовому воспитанию может решаться на различных уровнях: социально-экономическом (создание реальных условий воспитания), научном (разработка методологии и теории вопроса), педагогическом (внедрение методики системного подхода к различным звеньям образования), социолого-организационном (организованное обеспечение системного подхода) и, наконец, нравственно-психологическом (создание общественного мнения и интереса к системному подходу и к трудовому воспитанию).

В литературе предпринимались попытки определения понятия "Комплексный подход к воспитанию". Сделано немало в исследовании этой проблемы учеными разных специальностей — философами, социологами, этиками, психологами, юристами и, особенно, педагогами. Однако единой точки зрения по этому вопросу пока еще нет. Это объясняется сложностью, многогранностью рассматриваемой проблемы, а также тем, что исследователи изучают комплексный подход в разных аспектах.

Нам кажется, при раскрытии сущности и анализа содержания комплексного подхода к воспитанию необходимо соблюдение следующих основных требований:

- а) выявление основных аспектов (методологический, социологический, психологический, педагогический) данного подхода и их кооперирование, интеграция с точки зрения системно-структурного, деятельностного и личностного подхода;
- б) изучение функции комплексного подхода и установление взаимосвязи и взаимосвязанности между ними;
- в) выявление основных компонентов комплексного подхода в изучении качественных и количественных показателей;
- г) установление связей и отношений этих компонентов и определение их характера.

В теории трудового воспитания требование комплексного подхода реализуется путем всестороннего, комплексного изучения субъекта труда и его воспитания методами и инструментарием различных наук — философии и социологии, политической экономии и психологии труда, кибернетики и педагогики, этики и эстетики, экологии и эргономики и т. п.

Одним из основных компонентов комплексного подхода, как справедливо замечает Э. И. Монозон [7], является обеспечение единства мысли, задач, содержания, методов и организационных форм воспитания (в данном случае трудового воспитания). Такой порядок движения является наиболее правильным, так как позволяет установить комплексную зависимость между всеми элементами педагогического процесса.

Комплексный подход к трудовому воспитанию включает воспитательные воздействия на все сферы личности Труженика, а именно: интеллектуальную, эмоционально-волевую и действенно-практическую. Только на базе единства воздействия на все сферы способна формироваться всесторонне и гармонично развитая личность.

Предполагается, что все три элемента - сознание, чувство и поведение - взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чувство также необходимо воспитывать

как сознание и поведение. Это требование получило прекрасное доказательство в практике педагогической деятельности СТ. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. Они сумели практически осуществить воспитание чувства и поведения в тесном единстве с сознанием. Поэтому правы те исследователи, которые единство воздействий на сознание, чувство и поведение считают компонентом комплексного подхода [16].

Обеспечение единства образования, развития и воспитания, целенаправленная организация всех сфер деятельности воспитанников выступает как один из важнейших компонентов комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу.

Многолетняя практика общеобразовательной и профессиональной школы показывает, что единство воспитания и самовоспитания есть непереносимое условие доведения оптимизации процесса воспитания до логического конца, а оценка этого единства равносильно собственной активности, способности личности к самосознанию, самоуправлению и самоорганизации. "Самовоспитание, - писал В.А. Сухомлинский, - это не что-то вспомогательное в воспитании, а крепкий его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает"<sup>2</sup>. Вот почему одним из компонентов комплексного подхода к воспитанию учащихся многими авторами признается единство воспитания, самовоспитания и перевоспитания.

Комплексный подход к воспитанию предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы, учет многосторонних прямых и обратных связей коллектива и личности, воспитателя и воспитанника, ответные реакции последнего на воспитательные воздействия.

Формирование личности, как известно, носит непрерывный характер и осуществляется под воздействием всей реальной действительности. Поэтому взаимодействие, согласованность и преемственность в воспитательной деятельности различных социальных институтов нашего общества, т.е. умелая координация взаимодействий всех с ил, учащихся в процессе воспитания, является одним из важных компонентов комплексного подхода. Задача состоит в том, чтобы все институты воспитания были бы объединены и расставлены наиболее целесообразно, в строгом соответствии с их социальными функциями, занимаемым местом в обществе.

Комплексный подход к воспитанию (в том числе и трудовому воспитанию) включает в себя и такой важный компонент как четкое планирование и координацию воспитательной деятельности всех социальных институтов воспитания.

Одним из принципов педагогической психологии становится личностный подход к воспитанию. Педагогическая практика общеобразовательной школы показывает, что многие педагоги (СТ. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) применяли личностный подход как принцип психологии еще до того, как он был сформулирован. Особенности личностного, подхода на различных этапах развития общеобразовательной школы неотделимы от их сущности. В этом отношении теория педагогики и педагогическая практика в какой-то мере опережали психологию в осуществлении этого важнейшего принципа в формировании и воспитании школьника, трудового становления его личности.

В повседневной воспитательной работе по трудовому становлению личности молодого рабочего встречается ошибочное понимание задач и тактики воздействия на личность учащегося, некоторые мастера производственного обучения

игнорируют факт противоречивости трудового воспитания, возникающие конфликты стараются решать административными мерами. Они забывают о том, что объективно существующее противоречие между настоящим и будущим, актуальным и потенциальным в живой динамике в развитии (в данном случае трудового развития) личности предъявлено и в сложной задаче выбора критериев оценки трудового становления личности молодого рабочего.

В процессе трудового формирования личности в детском, подростковом, даже в юношеском возрасте, а также при воспитании и перевоспитании взрослых необходимо учитывать и так называемые субъективные критерии, т.е. иметь в виду результаты сопоставления с возможностями субъекта и процессом достижения этого результата. Так, опытный мастер производственного обучения всегда дифференцированно оценивает один и тот же результат, достигнутый очень трудолюбивым, способным учеником, без особых усилий и слабым особенно не трудолюбивым учеником в результате большого старания, напряжения воли, волевых усилий. Результаты поступков, действий, как уже заметили, принадлежат прошлому моменту жизнедеятельности личности. Побуждения же, мотивы, потребности, стремления и другие "субъективные" характеристики личности являются ее относительно устойчивыми образованиями и позволяют предсказать будущее - поведение, нередко даже в новой для личности ситуации. Поэтому знать эти мотивационные личностные образования и учитывать их в практике трудового воспитания учащихся - это значит резко повысить эффективность воспитательного процесса (10).

Таким образом, принцип личностного подхода, применяемая в этике, социологии, психологии, философии, практически осуществляется в общеобразовательной школе с 50-х годов. Однако она не вошла в категориальный аппарат в теории трудового воспитания.

В настоящее время не вызывает сомнения целесообразность и необходимость введения в педагогику, наряду с целостным, системным, деятельностным, комплексным подходами и понятия личностного подхода к трудовому воспитанию.

Решать проблему педагогических основ воспитания готовности к труду учащихся в духовный мир воспитанника. Только тогда, когда мы будем знать, каковы возможности трудового развития юношеского возраста, каковы механизмы формирования готовности к труду в сфере материального производства, как происходит становление и развитие трудового опыта, формирование трудолюбия и т.д., можно прогнозировать и систему трудового воспитания.

Важнейшим объектом исследования должна стать диалектика трудового развития личности будущего рабочего. Для юношеского возраста следует определить оптимальный вариант трудовой подготовки с учетом возможностей физического и психического развития конкретного этапа трудового воспитания в условиях профтехобразования.

Таким образом, из целостного, системного, комплексного и личностного подходов к воспитанию вытекают общепедагогические принципы воспитания готовности к труду, из которых можно назвать следующие:

а) увязывание потребности в труде у учащихся с социальными потребностями и на этой основе обеспечение формирования социальной личности молодого рабочего;

- б) воспитание потребности в труде, готовности к труду в сфере материального производства, его направление на основе и в соответствии с общественными интересами и потребностями;
- в) воспитание готовности к труду с таким расчетом, чтобы оно обеспечило превращение умения и возможностей юноши в устойчивые качества;
- г) соответствие труда с психофизическими силами учащегося;
- д) систематичность и приемлемость, целесообразность и эффективность выполнения труда;
- е) связывание целого процесса выработки потребности в труде, готовности к трудовой деятельности с формированием у учащихся общечеловеческой морали, с воспитанием всесторонней и гармонически развитой личности.

Мы исходим из положения о том, что готовность к труду как педагогическая и психологическая категория, но врожденная. Эта потребность формируется в процессе воспитания и обучения, является их результатом, а такое воспитание и обучение имеют свои биологические и физиологические основы, которые у человека сформировались в филогенезе на протяжении многих веков. Эти способности и качества передавались поколениям и постепенно развивались. Они выражают потенциальные возможности юноши и определенно влияют на его развитие. Но решающую роль в этом играет воспитание. Нас интересовало формирование потребности в труде и готовности к труду в сфере материального производства в онтогенезе.

При этом нами выделены, изложены и освещены некоторые основные положения. Здесь укажем только на некоторые специфические стороны.

Первая. Увязка выработки у учащихся потребности в труде и готовности к труду с общепедагогическими основами.

Вторая, Учетывание общедидактических принципов в формировании готовности к труду (принцип научности-г сознательности и активности, связь теоретического и практического обучения, использование наглядности и технических средств, соблюдение системности и преемственности в выработке готовности к труду, учетывание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и т.д.).

Третья. Использование практически проверенных и установленных методов обучения для выработки у будущих рабочих потребности в труде и готовности к труду в сфере материального производства.

Анализ компонентов всестороннего развития личности показывает, что сущностные силы личности реализуются именно в труде. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью определения общественно и лично значимого содержания первой жизненной потребности в труде. Состоять оно, по нашему мнению, будет из следующих основных моментов:

- труд человека как потребность в социальном способе своего бытия (нравственный аспект);
- важным элементом содержания первой жизненной потребности в труде явится потребность в самоосуществлении (самостановлении, саморазвитии, самоусовершенствовании);
- потребность в труде приводит к потребности в самовыражении, в реализации многогранных способностей личности;

- потребность в труде приводит к потребности в самоутверждении, в признании коллективом, обществом заслуг личности и ее значимости;
- потребность в соревновании, где цель и средство взаимно переходят друг в друга;
- потребность в труде выступает как потребность в общении;
- в содержание первой жизненной потребности в труде входит активационная, физическая и психофизиологическая потребность здорового организма.

С этих позиций "готовность к труду" в сфере материального производства включает в себя следующие составные части: а) общую трудовую подготовку личности; б) готовность к выбору профессии - в сфере производства; в) развитие умственные, физические силы и способности; г) социально значимые мотивы выбора профессии.

Готовность к труду в сфере материального производства формируется тогда, когда потребность в труде функционирует на уровнях нужды, убеждения, интереса и цели, которые являются необходимыми условиями возвышения потребности в трудовой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметзянов С. Х. Совершенствование трудового воспитания, обучения, профориентации учащихся. Свердловск, 1983, 183 с.
2. Верещак Е. Н. Психологические факторы воспитания трудолюбия у подростков. Киев, 1988, 125
3. Воробьев А. И. Педагогические основы трудового воспитания школьников. Ташкент, 1978, 253 с.
4. Егоров Ю. А., Хасанов М. Х. Система, структура, функции. — М., "Философские науки", 1978, № 5, 38-48 с.
5. Ильин В. С. Формирование личности школьника. М., 1984, 144 с.
6. Катушкин С. Б., Чернцов П. И. Факторы воспитания трудолюбия. Красноярск, 1987, 191 с.
7. Монозон Э. И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М., 1978, 199 с.
8. Пальцин Э. Как воспитывать любовь к труду. М., 1985, 64 с.
9. Психологические проблемы трудового воспитания и профориентации. Минск, 1980, 86 с.'
10. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. М., 1983, 191 с.
11. Хитарян М. Г. Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогики и школы. М., 1983, 78 с.
12. Ширинский В. И. Воспитание у старшеклассников готовности к производительному труду. М., 1975, 43 с.
13. Абульхановой К. А. и др. Психология и педагогика. Учебное пособие. М., 1998.
14. Никитина В. А. Социальная педагогика. Учебное пособие для студ. высших уч. заведений. М., 2002.
15. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2002.
16. Балян А.А., Нерсисян Л.С. Теория эстетического воспитания. Ереван, 1990. Сухошинский В.А. Мудрая власть коллектива. VI., 1975. с 28-29.

#### RESUME

The article discusses the problem of education of readiness for labour from the point of view of structural, system and complex approaches. The analysis of the components of all-round development of personality brings the author to the conclusion that essential forces of personality are realized just in labour. From general — didactic positions the functioning of needs is considered on the levels of needs, confidence, interests and goals.

\*Армянский. государственный педагогический университет им. Х. Абовяна

## ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К ТРУДУ

**Г.А Бабаян**

Проблема готовности человека к труду является одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии труда. Понятие профессиональной готовности к труду рассматривается психологами и педагогами по-разному, как наличие способностей (Рубинштейн С. Л., Ананьев Б. Г.), как качество личности (Платонов К. К.), как временное ситуативное состояние (Рудик П. А.), как установка (Узнадзе Д. Н.), как отношение к труду (Веденев А. В.), как существенная предпосылка эффективности избранной профессии (Дяченко М. И.) и т. д. Однако, несмотря на различный концептуальный подход к раскрытию сущности и структуры этого феномена, все исследователи отмечают — готовность к труду является необходимой предпосылкой успешной деятельности, к опыту и качествам личности профессионала.

Проблема готовности к труду в сферах материального производства стала предметом рассмотрения во многих педагогических вузах. Психологическая готовность к труду представляет собой сложную систему, включающую не только сознание социальной значимости труда, желание трудиться в избранной области профессиональной деятельности, но обязательно наличие умений, навыков, способностей и возможностей, отвечающих требованиям, которые данная профессия предъявляет к личности профессионала. Мы полагаем, что целесообразнее говорить о нравственно-психологической готовности к труду, которая включает в себе не только психологический, но и нравственный аспекты.

Нравственная сторона этого понятия характеризуется комплексом качеств личности, среди которых важное место занимает гражданственность, чувство долга, ответственность, самостоятельность, потребность трудиться с полной отдачей сил в интересах общества, настойчивость в достижении поставленных целей, творческое выполнение профессиональных функций. Нравственный аспект этой проблемы предполагает воспитание у будущих рабочих высоких гражданских чувств, активной жизненной позиции, сознательное отношение к нравственным качеств личности, обеспечивающих устойчивую потребность/возможность сознательно трудиться в избранной профессиональной сфере. По нашему мнению готовность выпускника школы к профессиональной деятельности — это интегральное проявление ряда свойств личности с направленностью на труд, которое выражается в наличии у учащихся профессиональных способностей, круга знаний, умений, навыков, убеждений, ценностных ориентации и других нравственных и психологических качеств.

Таким образом, воспитание нравственно-психологической готовности к труду следует рассматривать как важный компонент трудового воспитания и всей системы становления специалиста за весь период обучения в школе, а затем и в виде, которая включает в себе в устойчивом единстве:

- профессиональную направленность личности учащихся;
- мотивационную готовность;
- ориентационную готовность;
- волевою готовность;
- оценочную готовность [16].

Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства — показатель высокого уровня профессиональной нравственно-психологической готовности специалиста к труду, его активности, самостоятельности, творчества.

Проблема готовности к труду в сфере материального производства стала предметом рассмотрения во многих педагогических и психологических исследованиях. Однако в психолого-педагогической литературе отсутствует единая трактовка понятия "готовность к труду". Это объясняется тем, что готовность к труду, как уже было показано, сложный комплекс качества личности. Имеющиеся представления о готовности к труду еще не раскрывают всей сложности этого нравственно-психологического образования, его целостной природы, вследствие чего далеко не всегда могут служить научной основой построения программы комплексной трудовой подготовки молодежи, постановки системы задач трудового воспитания. Компоненты трудовой воспитанности учащихся описываются, как правило, суммарно, не раскрывается субординация свойств личности, образующих ее готовность к труду.

В ряде случаев авторы группируют эти свойства в определенные блоки, выделяя нравственную, профессиональную, психологическую готовность; общественно-политический, профессионально-трудовой и познавательный аспекты готовности к труду. Попытки комплексировать элементы готовности к труду без представления о структуре этого качества, о той функции, которую выполняют эти элементы в целостном личностном образовании, приводит к построению "суммативных" моделей трудового воспитания, которое предстает как бессистемное привитие учащимся отдельных знаний, умений, навыков общественно полезной деятельности, фрагментарного усвоения ими ценностных ориентиров и привычек. Для построения целостного учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего разностороннюю подготовку учащихся к трудовой деятельности, необходимо и целостное представление об этой "готовности".

Выработка целостного представления о готовности учащихся к труду в сфере материального производства предполагает решение следующих исследовательских задач: выявление сущности готовности к труду как сложного комплекса качеств личности; определение компонентного состава готовности к труду; выявления структуры готовности к труду как субординации образующих ее качеств; нахождение "ценностных свойств" готовности к труду, т. е. таких ее характеристик, которые показывают степень сформированности готовности к труду в целом, а не отдельных ее сторон; определение уровней и критериев сформированности готовности к труду как целостного образования; построение комплекса методик, позволяющих диагностировать сформированность не только отдельных частей готовности к труду, но и "целостных признаков" этого качества. Обратимся к методологическим основам решения этих задач.

Определение понятия "готовность к производственному труду", в котором бы наиболее полно отразилась сущность этого социально-педагогического феномена, вызывает ряд методологических трудностей. Во-первых: указанное понятие носит межнаучный характер, и в трактовках его "переплетаются" философские, социологические, психологические, педагогические, аксиологические и другие аспекты. Следовательно, определение этого понятия должно отразить многоуровневую, синтетическую природу "готовности". Во-вторых,

определение готовности к труду должно подчеркнуть "родовой" характер труда по отношению к всестороннему развитию личности, ко всем другим деятельности человека, которые, по сути, производны от труда. "Трудовое развитие самым действенным образом связывает человека с внешним миром и другими людьми. Оно лежит в основе человеческого развития в целом" [13]. В-третьих, определение понятия "готовность к труду" должно подчеркнуть, что эта "готовность" предполагает целостное, а не частичное овладение трудовой деятельностью. В-четвертых, в определение готовности к труду должно отразиться положение об опосредованном характере трудовой деятельности: между потребностью и потреблением встают "промежуточные факторы" — средства, в первую очередь орудия труда, а также люди, без общения с которыми недостижима цель трудовой деятельности. Готовность к труду предполагает, следовательно, владение не только собственно предметной, но и коммуникативной деятельностью. В-пятых, готовность к труду отлична от узкопрофессиональной подготовленности. Поскольку каждое качество личности формируется в адекватной его природе деятельности (Б. Г. Ананьев), то большими возможностями в отношении развития готовности к труду обладает "совокупная политехническая деятельность ученика". Наконец, готовность к труду — понятие конкретно-историческое. Готовность к труду формируется благодаря включению воспитанников в общественные отношения особого типа, в которых "появляется самоотверженная, преодолевающая тяжелый труд забота рядовых рабочих об увеличении производительности труда, об охране каждого пуда хлеба, угля, железа и других продуктов, достаемых не работающим лично и не их "ближним", а "дальним", т. е. всему обществу в целом, десяткам и сотням миллионов людей..." [14].

Таким образом, выявление сущности готовности к труду требует синтеза различных определений, характеристик этого качества, разработанных с позиций различных научных подходов,

Разработка модели готовности к труду должна начинаться с определения функции и структуры этого нравственно-психологического образования. Главное свойство структуры в данном случае - обеспечение эффективного функционирования готовности к труду. Готовность к труду в этом плане следует понимать как систему свойств личности, обеспечивающую эффективное, выполнение ею основных функций участника материального производства. В числе таковых профессионально-практические функции, связанные с непосредственным исполнением профессиональных обязанностей; социально-производственные, обусловленные коллективным характером производственной деятельности; общественно-политические, связанные, вызванные ведущей ролью трудового человека в обществе.

Так как готовность к труду — структурно неоднородное нравственно-психологическое образование и поскольку состоит из компонентов, выполняющих различные функции, то и критерии готовности к труду тоже неравнозначные. Нами выделены две группы критериев: системные и функциональные. Системные критерии — это интегративные признаки готовности к труду, они характеризуют степень сформированности качеств в целом, т. е. целостную подготовленность выпускника к трудовой деятельности. Функциональные критерии - признаки,

показывающие проявление отдельных сторон, свойств, функций готовности к труду.

Следующий шаг в исследовании готовности учащихся к производственному труду — определение уровней сформированности этого качества. Для разработки системы характеристик каждого уровня целесообразно выделить их "ядро", наиболее существенный признак, накладывающий "отпечаток" на все остальные. Гипотетически можно предположить, что крайне низкий уровень готовности к труду характеризуется отношением к трудовой деятельности со стороны учащихся, отсутствием должного понимания ее общественной и личной значимости.

Уровень готовности к труду, который квалифицируется как "низкий" — это уровень формальной подготовленности к трудовой деятельности, на котором мотивы труда носят "знаемый" характер, а знания и умения — поверхностны с весьма ограниченным диапазоном переноса.

"Средний" уровень может быть условно обозначен как уровень "интересов и желаний". Он характеризуется зарождением профессиональных интересов, определенной активностью и самостоятельностью при выполнении трудовых поручений, если последние не представляют серьезной трудности, не требуют значительных волевых и интеллектуальных усилий.

"Высокий" уровень подготовленности к труду предполагает заметный прогресс в области практических (техничко-технологических, прикладных и т. п.) умений. Последнее укрепляет принятые ранее профессиональные намерения, придает устойчивость профессиональной направленности. Однако умения на этом уровне в основном репродуктивные. Творческий подход к труду составляет наиболее существенную характеристику "высшего" уровня подготовленности к трудовой деятельности.

Выделенные характеристики "уровней" еще не дают целостной картины подготовленности к труду различных групп учащихся, однако служат ориентиром для их типизации и для построения методик диагностирования "готовности". Диагностика - специфический вид познавательности. Для осуществления диагноза необходимо иметь теоретическое знание сущности, причин изменения диагностируемого объекта и на основе этого можно объяснить многообразие его конкретных состояний.

Суть диагностики — сравнение состояний реальной системы с ее идеальным проектом, выявление возможных отклонений от "нормы" и объяснения их.

Существующие методики диагностирования могут быть классифицированы по нескольким признакам. Так, по степени "вмешательства" в жизнь и поведение школьника методики можно разделить на "активные" и "пассивные". В зависимости от того, на каком материале (виде деятельности) протекает диагностика, методики могут быть разделены на специфически трудовые (когда о готовности к труду судят по выполнению трудовых поручений) и неспецифические трудовые (когда о готовности к труду судят по выполнению других видов деятельности — учебной, познавательно-поисковой, общественно-организаторской). Методики могут также классифицироваться по аналитико-синтетическим признакам. Аналитический подход состоит в том, что каждый показатель "готовности" выявляется отдельно, а затем идет суммирование баллов, оценок и т. п. Аналитический принцип лежит в основе применяемой на Западе "методики Гилфорда" для оценки умственной одаренности учащихся и т. п. При

синтетическом подходе о готовности школьника к труду судят по решению им комплексной трудовой проблемы, требующей проявления разных аспектов готовности к труду.

Исследование профессиограмм выпускников училищ (работников ведущих специальностей промышленности и сельского хозяйства) позволяет вычлнить основные компоненты, которые выходят в понятие "готовность к труду в сфере материального производства". Потребность в труде на общую пользу: трудолюбие, нетерпимое отношение к лени, неорганизованности, нарушениям трудовой дисциплины; умение преодолевать трудности, встречающиеся в работе; политехническая грамотность; умение применять теорию на практике; трудовой опыт и культура труда. Причем труд должен:

- служить интересам всестороннего гармонического развития личности, обогащать ее жизненный опыт, обеспечивать взаимосвязь учения и практической деятельности, укреплять здоровье;
- учить, как применять на практике ведущие идеи современной науки, как руководствоваться социальными ценностями и нравственными установками, реализовать на деле активную гражданскую позицию личности;
- учить культуре умственного и физического труда, способствовать связи того или другого;
- быть максимально насыщенным элементами, учить культуре обращения с современной техникой, воспитывать бережное отношение к ней, формировать интерес к современному производству, уважение к людям труда, потребность трудиться в сфере материального производства;
- быть предельно наполненным нравственными переживаниями, обеспечивать развитие нравственного здоровья учащихся; выработать нетерпимое отношение к трудному образу жизни, лени, расточительству и т. д.;
- развивать в будущем рабочем потребность в красоте труда.

Таким образом, развитие духовной, творческой стороны труда, осознание личностью его общественной необходимости, идейно-политической и нравственной значимости, эстетической привлекательности — это реальные условия превращения труда свободного человека в потребность здорового организма, воспитания готовности к труду в сфере материального производства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульхановой К. А. и др. Психология и педагогика. Учебное пособие. М., 1998.
2. Никитина В. А. Социальная педагогика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2002.
3. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2002.
4. Луначарский А. В. О воспитании и образовании. М., 1976, 640 с'
5. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1973, 272 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968, 339 с.
7. Бакшеева З. К. Подготовка школьников к выбору профессии. Красноярск, 1979, 72 с.
8. Варнакова Е. Д., Чистяков С. Н. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация подростка. М., 1979, 38 с.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976, 175 с.
10. Климов В. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986, 79 с.
11. Кочетов А. И. и др. Нравственная и волевая подготовка учащихся к труду. Минск, 1986, 205 с.
12. Пашков А. Г. Педагогика производственного труда. М., 1987, 78 с.

13. Смольянинов И. Ф. Проблема человека в марксистско-ленинской философии и эстетике. Л., 1974, 197 с.
14. Ставский П. И. Теоретико-методологические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе. Автореф. канд. дисс. М., 1979, 21 с.
15. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. М., 1969, 303 с.
16. Дьяченко М. И., Канлыбович Л. Л., Понамаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях, 1985, стр. 37.

## RESUME

The problem of a man's readiness for labour is one of actual issues in modern pedagogy and psychology. Singling out two groups of criteria: system and functional, the autor determined content, functional characteristics and levels of readiness for labour.

\*Армянский. государственный педагогический университет им. Х. Абовяна

## О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО БЛОКА

**И. А. Бисько**

Между взаимодействием и совместной деятельностью существуют глубокие связи: в одних случаях понятие «совместная деятельность» выступает определённой формой, видом, уровнем. И.Р.Сушков обращает внимание на то, что любое движение двух субъектов или объектов, приводящее к изменению их взаимного положения, описывается понятием взаимодействия. Между тем не любое взаимодействие в процессе труда означает его «совместность». Наличие взаимозависимости субъектов может приводить к конкурирующей, а не совместной деятельности. Поэтому наряду с понятием «совместная деятельность», он вводит такие понятия, как «координированное взаимодействие», «формальное участие» и «сотрудничество». При таком подходе совместная деятельность групп характеризуется связью процессов производства, наличием общего объекта труда, актами взаимного согласия усилий, взаимоконтроля и взаимопомощи [9].

Тесная связь между «взаимодействием» и «совместной деятельностью» обнаруживается уже на уровне анализа этих понятий. Совместная деятельность (в социальной психологии) – это организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры [6].

В.Н.Панфёров определяет взаимодействие как процесс совместной деятельности людей по выполнению общей задачи [5].

Основу совместной деятельности, по мнению Е.В.Шороховой, составляют два явления: взаимодействие и взаимоотношения, которые отличаются высокой динамичностью, процессуальностью [13].

Г.М.Андреева отмечает, что участие одновременно многих людей в деятельности означает, что каждый должен внести свой особый вклад в неё, что и позволяет интерпретировать «взаимодействие» как организацию совместной

деятельности. В ходе совместной деятельности для учеников важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность. Понятием «взаимодействие» фиксируют не только обмен знаками, но и организацию совместных действий, позволяющих группе реализовывать некоторую общую для её членов деятельность.

Имеется интерпретация понятия «совместная деятельность» как формы взаимодействия, то есть говорят о наличии в совместной деятельности предметного и межличностного взаимодействия. Совместная деятельность представляет единство двух сторон: во-первых, совместные воздействия на общий предмет труда, во-вторых, это воздействие участников совместной деятельности друг на друга... Такие взаимодействия детерминированы направленностью на общий предмет совместной трудовой деятельности, то есть они являются предметно-направленными видами взаимодействия [3].

Взаимодействие между людьми – существенная особенность структуры совместной деятельности, её основной признак по сравнению с индивидуальной.

Взаимодействие между людьми, или общение, как одна из конкретных форм могут иметь место и при выполнении относительно независимых индивидуальных деятельностей, однако при этом оно не включается в структуру этой деятельности и не вносит в неё принципиальных изменений. В данном случае взаимодействие, образно говоря, «присутствует рядом» с индивидуальной деятельностью, сопутствуя ей в форме общения. Такое взаимодействие не является предметно-направленным и не изменяет структуру деятельности.

Взаимодействие и общение, по словам Б.Ф.Ломова, как бы пронизывает совместную деятельность, играя организующую роль [3].

Благодаря непосредственному или опосредованному взаимодействию индивидов становится возможным объединение, распределение и согласование индивидуальных деятельностей в совместной, причём взаимодействие «пронизывает» все этапы совместной деятельности, а также её компоненты, то есть цели, мотивы, способы осуществления и результаты. Единица анализа – отдельные деятельности – действия – операции [10].

Л.И.Уманский рассматривает три формы организации совместной деятельности: совместно-индивидуальная (когда выполняется общее задание, но каждый действует индивидуально в рамках решения общей задачи), совместно-последовательная (общую задачу выполняют последовательно, в цепочке), совместно-взаимодействующая (общая задача выполняется при непосредственном взаимодействии, т.е. одновременном).

В совместной деятельности, как правило, используется несколько наиболее типичных стратегий поведения её участников по отношению к партнёрам:

а) содействие как действенная помощь другим, активное содействие достижению общих целей совместной деятельности;

б) противодействие достижению целей другими участниками совместной деятельности, совершение несогласованных с ними действий, идущих вопреки партнёрам по взаимодействию;

в) уклонение от взаимодействия, то есть активный уход, избежание взаимодействия с партнёрами даже в тех случаях, когда ситуация и обстоятельства не только способствуют, но и требуют взаимодействия участников совместной деятельности для достижения общих целей.

Различное соотношение трёх выделенных стратегий даёт некоторые типичные ситуации взаимодействия людей. Если рассмотреть диадное взаимодействие как наиболее простой показательный его вариант, то можно выделить ряд социально-психологических типов взаимодействия, например, сотрудничество: оба партнёра по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Исследователи отмечают также наличие связей между взаимодействием и совместной деятельностью по линии «социальное взаимодействие» – «социальная деятельность». Так, например, некоторые считают, что сама совместная деятельность оказывается формой взаимодействия в различных значениях: и как взаимодействие социального существа (социальное как синоним общественного), и как общественно-значимое взаимодействие (как социальное общественно-значимое) (Н.Ф.Радионова).

Здесь рассмотрена ситуация, когда взаимодействие выступает как одна из равноправных форм коммуникации. Однако имеет место и другое отношение между формами коммуникации, когда одна из них начинает доминировать. Доминирующей формой может оказаться и взаимодействие.

В этом случае речь идёт о другой логической схеме (см. рис. 1.2). Именно в таком аспекте рассматривает роль взаимодействия Н.Ф.Радионова: совместная деятельность как специфическая форма взаимодействия; общение как предметно-практическое и духовное взаимодействие [8,с.10-14].

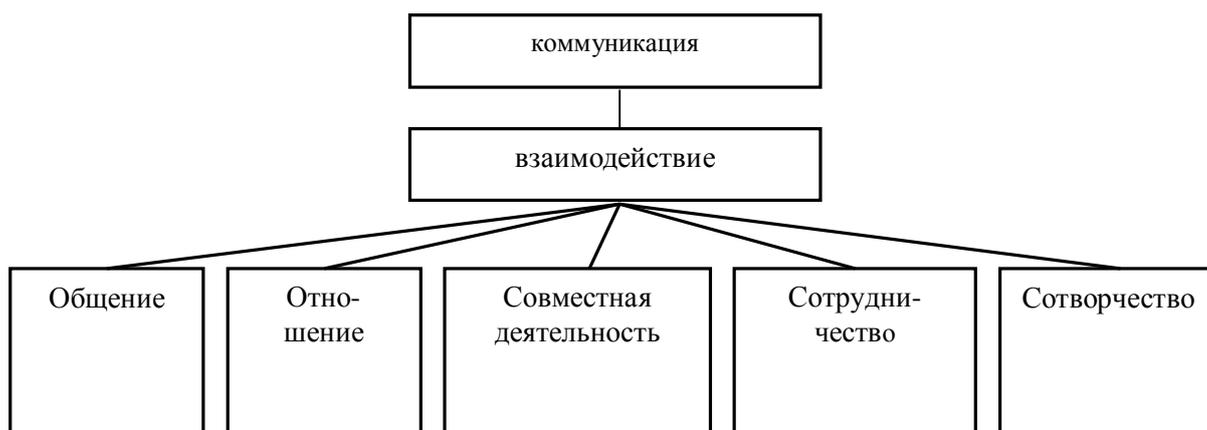


Рис. 1.2. Коммуникативный блок с доминирующей формой «взаимодействие»

В этом случае связь между взаимодействием и другими формами коммуникации (общением, отношением, сотрудничеством, совместной деятельностью и др.) проявляется в том, что взаимодействие становится сущностной характеристикой указанных понятий. Чтобы убедиться в этом, приведём некоторые определения:

- общение – это взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижений общего результата [2,с.9];
- совместная деятельность – организованная система активности взаимодействующих индивидов...[7,с.367];
- общение как межличностное взаимодействие [4];
- общение – объективный процесс взаимодействия людей, которых могут связывать самые различные субъективные отношения (А.В.Мудрик).

Целенаправленное педагогическое общение является формой взаимодействия, обучающей и учебной деятельности в рамках обучения и служит средством управления учебной деятельностью обучаемого. По данным американского психолога Н.Флендерса, 2/3 времени преподавателя посвящено общению, а 2/3 этого времени разговор ведёт преподаватель, при этом 2/3 этого разговора связано с объяснением учебного материала, замечаниями, оценкой действий обучаемых или разъяснением собственных действий. Даже этот краткий анализ позволяет утверждать, что педагогическое общение – это профессиональное общение обучающего и обучаемых, которое направлено на достижение учебных и воспитательных целей. К специфическим чертам педагогического общения следует отнести:

- направленность на изменение одного из субъектов общения – обучаемого;
- необходимость выступления одного из субъектов общения, обучающего, который в виде эталона знаний и социальных норм, служит обучаемым для самооценки и оценки окружающих;
- фасциативность, то есть воздействие на личность обучаемого, его волю, воображение с тем, чтобы навязать точку зрения обучающего;
- необходимость соблюдения социальной дистанции [6,с.31-32].

Аналогичным образом рассматривают педагогическое взаимодействие как базовую категорию педагогики И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов. По их мнению, педагогическое общение может выступать в качестве формы взаимодействия педагогов и учащихся, они выделяют взаимоотношения, которые складываются в процессе педагогического взаимодействия, совместную деятельность как способ реализации педагогического взаимодействия [1].

Внутренние связи между понятием «взаимодействие» и другими коммуникативными понятиями заключаются в том, что другие коммуникативные понятия принимают две сущностные характеристики взаимодействия: совместность (связь, коммуникацию) и деятельность. Если такую однородность между взаимодействием и совместной деятельностью можно установить по смыслу (взаимные действия и совместные действия, взаимная деятельность и совместная деятельность), то однородность понятия «взаимодействие» с другими понятиями можно выяснить с помощью специального анализа. На самом деле, общение может содержать в себе как коммуникативный, так и деятельностный компонент: выделяют «деятельность общения», в которой реализуется потребность в другом человеке; общение – это особый вид деятельности.

То же самое можно сказать и по отношению к понятию «отношение»: в науке был поставлен вопрос о тождестве понятий «отношение» и «взаимодействие» (В.Н.Мясищев). Понимание взаимодействия как основной формы коммуникации означает, что имеет место не только влияние взаимодействия на другие формы коммуникации, но и обратное влияние, когда коммуникация приобретает черты, содержание и свойства других коммуникативных форм (влияние общения, отношения, совместной деятельности, сотрудничества на взаимодействие).

Коммуникация включается в дидактику. В развиваемой в рамках дидактики теории учебных задач коммуникативная задача, решаемая обучаемым, по уровню иерархии в дереве целей обучения рассматривается как одноуровневая с познавательной задачей, решаемой обучаемым. Соответственно и обучение как

кооперативная групповая деятельность при заданном подходе трактуется как деятельность обучающего и обучаемого по решению взаимосвязанных коммуникативных и познавательных задач [6,с.22].

В связи с тем, что категория «взаимодействие» является составной частью другой категории «коммуникация», одной из основных функций взаимодействия становится достижение общности, рассмотрение взаимодействия в ключе общности. Это вытекает из самой природы социальной коммуникации. Коммуникация (от латинского *communis* - делаю общим, связываю, общаюсь) – смысловой аспект социального взаимодействия. Поскольку всякое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно включает (наряду с физическим) коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, иногда называют коммуникативными действиями. Основные функции коммуникативного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента [7,с.168].

Вторая не менее важная функция взаимодействия – это функция воздействия. Воздействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Если в процессе взаимодействия обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития структур. Взаимодействие сопровождается передачей материи, движения и информации [7,с.51].

Как видно, авторская интерпретация психолого-педагогических понятий в рамках коммуникативного блока имеет весьма различный характер. Её изучение абсолютно необходимо при исследовании доминирующих компонентов в рамках указанного блока.

#### Литература

1. Мангутов И. С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. Л.: ЛГУ, 1975.- 312с.
2. Междисциплинарные исследования в педагогике. М.: ИППИМИО, 1994.- 227с.
3. Методология педагогики. Сборник статей. Вып. 4. М.: МЭГУ, 1997.- 88с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. - 208с.
5. Педагогика. Под ред. Ю. К. Бабанского М.: Просвещение, 1988.- 479с.
6. Петербургская школа. Образовательные программы. Под ред. О. Е. Лебедева, А. П. Тряпицыной СПб.: ЦПИ. 1998.- 182с.
7. Поляков В. Г. Человек в мире управления. Новосибирск: Наука,1992.- 104с.
8. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань:992
9. Рыданова И. И. Педагогика сотрудничества: сущность.- принципы. Минск.- Знание, 1992.- 22с.
10. Сериков В. В. Личностный подход в образовании. Концепция и технологии. Волгоград. Перемена, 1994.- 150с.
11. Слуцкий В. И. Элементарная педагогика. М.: Просвещение. 1992.- 157с.
12. Смирнов С. А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогика: педагогические теории.- системы.- технологии: учебник для студентов. Под ред. С.А. Смирнова М.: Академия, 1999.- 512с.
13. Теоретические основы содержания общего образования. Под ред. В.В. Краевского, И. Я. Лернера М.: Просвещение, 1983.- 352с.

•Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ АПРИОРНОЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

**И.А.Брусакова**

Предметная область социологических исследований может описываться сложными зависимостями, аналитическая модель ее описания становится слишком сложной. В этом случае необходимо использовать приемы имитационного моделирования (ИМ) составляющих предметной области (ПО), так как:

- предметная область исследований находится в процессе постоянного изучения, аналитическое описание ее состояния затруднительно;
- аналитические методы описания слишком трудны;
- невозможностью наблюдения за ПО в реальных условиях;
- изучение новых ситуаций в ПО исследования.

ИМ - метод численного описания поведения ПО (сложной системы) средствами вычислительной техники с использованием математических моделей, описывающих поведение составляющих ПО в течении заданного периода времени.

Под математической моделью (компьютерной моделью, структурно-функциональной моделью) понимают условный образ объекта ПО или некоторой системы объектов (процессов), описанный с помощью взаимосвязанных компьютерных таблиц, блок-схем, диаграмм, графиков, гипертекстов и т.д. и отображающий структуру и взаимосвязи между элементами объекта [1 – 7].

Под имитационной моделью понимают отдельную программу, совокупность программ, программный комплекс, позволяющий с помощью последовательности вычислений и графического отображения их результатов, воспроизводить (имитировать) процессы функционирования объектов при условии воздействия на объект различных, как правило, случайных факторов.

Суть компьютерного моделирования заключается в получении количественных и качественных результатов по имеющейся модели. Для качественного и количественного описания служат методики описания смысловой инфологической модели ПО, например, в виде графических диаграмм, составление спецификаций смысловых моделей, в результате которых задаются количественные значения свойств составляющих ПО [8, 9].

Для интеллектуальных информационных продуктов, отличающихся от предыдущего поколения информационно-поисковых систем не только гораздо более обширным справочно-информационным фондом, но и важнейшей способностью формировать адекватные ответы на запросы пользователя, характерно применение трех парадигм развития [6]:

– первая парадигма связана с архитектурными решениями на основе параллельных и асинхронно протекающих процессов, перемещающихся по структуре взаимосвязанных однотипных компьютеров; разработка теории таких процессов – одна из важнейших задач интеллектуализации;

– вторая парадигма – когнитивная компьютерная графика, представляющая собой эффективный технический инструмент воздействия на образное интуитивное мышление исследователя;

– третья парадигма – создание интеллектуальных гибридных систем, обеспечивающих пользователю комфортное взаимодействие с пакетами прикладных программ.

При решении проблемы получения знаний выделяют три стратегии [6]:

- приобретение знаний (acquisition), под которым понимается способ автоматизированного наполнения базы знаний посредством диалога эксперта и специальной программы. Автоматизированные средства приобретения знаний получают готовые фрагменты знаний в соответствии со структурами, заложенными разработчиками системы;

- извлечение знаний (elicitation), под которым понимают процедуру взаимодействия инженера по знаниям с источником знаний – экспертом, специальной литературой и т. д. – без использования вычислительной техники;

- формирование знаний, под которым понимают создание компьютерных систем, реализующих методы автоматического получения знания, так называемое «машинное обучение» (machine learning). На сегодняшний день это наиболее перспективное направление инженерии знаний, предполагающее, что в результате автоматизации процесса обучения система сможет самостоятельно формировать необходимые знания на основе имеющегося эмпирического материала. Однако в настоящее время стало ясно, что инженер по знаниям с помощью одного лишь диалога с экспертом не способен добыть все нужные для разработки ИИС сведения.

Методы формирования знаний имеют много общего с решениями задач классификации, диагностики, распознавания образов. Но одной из главных отличительных черт этих методов является функция интерпретации закономерностей, положенных в основу правил вхождения объектов в классы эквивалентности. Именно поэтому наибольшее распространение получили логические методы, например «эмпирическое предсказывание», «индуктивное формирование понятий», «построение квазиаксиоматической теории».

Одной из важнейших причин, обусловившей приоритет логических методов, является сложная системная организация областей, являющихся прерогативой интеллектуальных информационных продуктов. Они относятся к надкибернетическому уровню организации систем, закономерности которого не могут быть достаточно точно описаны на языке статистических или иных математических аналитических моделей. Гибкость и многообразие логических конструкций индуктивного вывода позволяют добиваться успеха при описании сложных ПО.

Альтернативу логическим символьным методам составляет геометрический подход, переводящий задачу формирования знаний на язык геометрических соотношений между эмпирическими фактами, выступающими целостными информационными единицами, и отображаемыми точками в пространстве признаков. Это делает более понятными критерии и принципы построения правил вхождения объектов в определенные классы эквивалентности, которые основываются на сравнении объектов с помощью мер, интерпретирующих расстояния. С другой стороны, использование геометрического подхода при неограниченном расширении множества эмпирических фактов автоматически приводит к минимальным теоретически достижимым ошибкам при принятии решений. Кроме того, все операции без затруднений распараллеливаются, а

визуализация геометрической структуры множества точек позволяет организовать исследование закономерностей в совокупности эмпирических фактов средствами интерактивной когнитивной графики.

В отличие от логических символьных методов, реализующих операции над признаками, в геометрическом подходе главными элементами выступают объекты, а основным видом операций является определение расстояния между объектами в многомерном пространстве признаков. Геометрический и логический подходы составляют оппозицию, которой соответствует ряд других противопоставлений: синтез – анализ, конкретное – абстрактное, безусловное – условное и т. д. В то же время, между названными подходами существует тесная связь. Так, например, любой конкретный объект есть конъюнкция элементарных событий, представляющих собой попадание значений признаков в определенные интервалы. Или классификатор, действующий по правилу минимума расстояния, эквивалентен линейному решающему правилу.

Известны следующие подходы для определения мер в признаковых пространствах:

- подбор взвешенной метрики с использованием обучающей и частично обучающей информации [6], [10 - 20];

- оцифровка переменных, основанная на максимизации статистического критерия [21];

- геометрический подход расширения «сферы действия» объектов, выступающих в роли представителей своих классов эквивалентности;

- кластерный анализ, иерархическое группирование, определение «точек сгущения»;

- методы визуализации данных, для которых исходной информацией служит матрица расстояний [22, 23].

В задачах формирования знаний каждый объект следует рассматривать как самостоятельный информационный факт, имеющий важные уникальные особенности. Для любого объекта конструируется собственное пространство признаков и находятся индивидуальные меры, определяющие иерархию его сходства с другими объектами, релевантные заданному контексту. Конструирование собственного пространства признаков и нахождение индивидуальной меры будем называть локальным преобразованием пространства признаков.

Можно выделить следующие основные этапы формирования базы априорных знаний из базы априорных данных [3]–[7]:

1. **Идентификация АЗ**, подразумевающая анализ задачи, выявление объектов (понятий), их свойств и взаимосвязей.

2. **Концептуализация АЗ**, в ходе которой выделяются наиболее существенные понятия, типы отношений, механизмы управления процедурой принятия решений.

3. **Формализация АЗ**, в результате которой основные понятия и отношения представляются в виде формализованных высказываний – моделей представления априорных знаний (МПАЗ), ориентированных на подходящие языки представления знаний в БАЗ. Применяются различные методы формализации знаний с целью построения пространства признаков и нахождения мер, определяющих иерархию

сходства и различия между различными координатами вектора сцепленного номинального признака.

4. *Реализация* БАЗ.

5. *Тестирование* БАЗ как проверка прототипа ИнИС с различными МПАЗ.

В [3], [7] приведены основные подходы к формированию БАЗ для ПО АЗ (АЗ). Оценка БАЗ производится по совокупности таких признаков, как полнота БАЗ, уровень решения достигнутой задачи, качество решения измерительной задачи, достоверность решения, эффективность решения, устойчивость решения.

Полнота БАЗ обеспечивается полнотой системы понятий, связанных друг с другом многоуровневой иерархической классификацией. В этом случае возможно описывать АЗ множеством упорядоченных наборов понятий, связанных иерархической однонаправленной структурой. Согласно основным положениям теории множеств, такие иерархические структуры образованы множеством непересекающихся друг с другом конечных разбиений, которые реализуют принцип вложенности понятий [3].

На этапах 1–3 формирования БАЗ предлагается описывать смысловые, инфологические модели представления априорных знаний в виде:

– иерархических структур для обеспечения полноты описания составляющих ПО АЗ, так как только такие структуры позволяют реализовать стратегии приобретения и извлечения знаний эквивалентными классами разбиений по принципу «вложенности» понятий, предложенному в (4). Такое представление очень удобно в случае нахождения расстояния между классами разбиений. Под классами разбиений будем понимать иерархические структуры, различающиеся представленными на нижнем уровне иерархий значениями свойств. Таким образом, эти структуры представляются координатами вектора сцепленных номинальных признаков, расстояние между которыми требуется определить;

– графических диаграмм для усиления акцента многомерной взаимосвязи между составляющими ПО АЗ ЭИ и выявления способов ее реализации средствами различных МПАЗ на заключительных этапах представления смысловой модели.

На этапах 2–3 в ориентированной на знания информационной технологии предлагается также применять:

– на этапе 2 – метод анализа иерархий, позволяющий реализовывать методы иерархической кластеризации в пространстве признаков, в частности, выделить наиболее существенные значения свойств (близкие к значениям свойств адекватных моделей) [15];

– на этапе 3 – теоретико-множественное представление ПО АЗ ЭИ путем формирования кортежей реляционных моделей представления знаний, полученных из множества комбинаций результатов декартовых произведений доменов, интерпретирующих свойства и значения свойств составляющих ПО АЗ [3].

На этапе 4 реализации БАЗ применяются различные языки инженерии знаний, которыми располагают программные средства описания МПАЗ, и информация о составляющих ПО АЗ непосредственно вводится в компьютер для дальнейшей обработки.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бусленко Н.Р. Моделирование сложных систем. - М.: Наука, 1978. - 399 с.
2. Боровиков В.П. Популярное введение в программу STATISTICA.- М.: Компьютер Пресс, 1998. – 267 с.

3. Брусакова И.А. Модели представления знаний в информационно-измерительных технологиях. - СПб.: Изд-во СПбГЭТУ "ЛЭТИ", 2002 г. - 115 с.
4. Варфоломеев В.И. Алгоритмическое моделирование элементов экономических систем. - М.: Финансы и статистика, 2000. - 208 с.
5. Гинзбург А.И. Экономический анализ. -СПб.: Питер, 2003 г. -176 с.
6. Дюк В. Обработка данных на ПК в примерах.-СПб.: Питер, 1997.-240 с.
7. Емельянов А.А. Имитационное моделирование в управлении рисками. - СПб.: Инжэкон, 2000. - 376 с.
8. Емельянов А.А., Власова Е.А., Р.В. Дума. Имитационное моделирование экономических процессов. - М.: Финансы и статистика, 2002. - 368 с.
9. Змитрович А.И. Интеллектуальные информационные системы.- Мн.: НТОО «Тетра Системс», 1997. – 368 с.
10. Нейлор Т. Машинные имитационные эксперименты с моделями экономических систем. - М.: Мир, 1975. - 392 с.
11. Львов Ю.А., Поснов В.Г. Математическое моделирование экономических систем: Метод. Указания к выполнению курсовой работы.: СПбГИЭА, 1998.
12. Максимей И.В. Имитационное моделирование на ЭВМ. –М.: Радио и связь, 1988 г. – 232 с.
13. Романов В.П. Интеллектуальные информационные системы в экономике. –М.: Экзамен, 2003 г. – 496 с.
14. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем. – М.: Высш. Школа, 1998. – 415 с.
15. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа. – Спб.: Бизнес, 2000. – 326 с.
16. Справочник по прикладной статистике. В 2-х т./Под редд. Э. Ллойда, У. Ледермана, Ю.Н.Тюрина, С.А.Айвазяна. М.:Финансы и статистика, 1989.
17. Томашевский В.Н., Жданова Е.Г. Имитационное моделирование в среде GPSS.-М.: Бестселлер, 2003. – 416 с.
18. Трояновский В.М. Математическое моделирование в менеджменте. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 240 с.
19. Тюрин Ю.М., Макаров А.А. Анализ данных на компьютере. М.: ИНФРА-М, Финансы и статистика, 1995.-528 с.
20. Уткин В.Б., Балдин К.В. Информационные системы и технологии в экономике. – М.: Юнити, 2003 г. – 335 с.
21. Хан Г., Шапиро С. Статистические модели в инженерных задачах. –М.:Мир , 1969 г. –395 с.
22. Шимко П.Д., Поснов В.Г. Экономико-математическое моделирование производственных систем.: Учебн. Пособие. Л.: ЛИЭИ, 1987.
23. [www.statsoft.ru](http://www.statsoft.ru)
24. [www.comruterra.ru](http://www.comruterra.ru)
25. [www.old.computerra](http://www.old.computerra)
26. Методология динамического моделирования IDENFO/CPN/WFA. Учебный курс по методологиям IDEF. М.: Метатехнология, 1995. – 670 с.
27. OR/MS today/ October 1995/ Vol.22, No.5.
28. Using Proof Animation (Wolverine). Wolvering Software Corporation, 1995, P.374-367.
29. Андреева Г.В. Скоринг как метод оценки кредитного риска/ Банковские технологии, № 6, 2000 г. – С. 45-60.
30. Четвериков В.Н. и др. Базы и банки данных. – М.: МВТУ им. Баумана, 1997. – 450 с.
31. [www.gpss.ru](http://www.gpss.ru).

•Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

**Ю.В.Верминенко**

Развитие существует на протяжении всей жизни человека. Однако сам процесс развития в зрелости несколько отличается от процессов развития в детстве, отрочестве, юности. Наиболее бурно человек развивается в младенческом, дошкольном и младшем школьном возрасте. «Не проходит и трех лет (если нет патологии), как ребенок заявляет о себе классической фразой «Я сам!» («Я сама!»). Напомним, что психологи связывают это явление с началом личностного роста» [2, стр.4]. В подростковый и юношеский период психическое развитие человека характеризуется сменой форм, способов самоутверждения и самопознания, самозащиты и т.д. Каждый из указанных возрастных этапов завершается появлением физиологических, психических, личностных новообразований. Изменения мышления, поведения и личности взрослого человека в отличие от ребенка или подростка лишь в незначительной степени обусловлены хронологическими возрастными специфическими изменениями в организме. Психосоциальное развитие взрослого определяется личными событиями в жизни, социальными и культурными факторами. Однако не стоит недооценивать влияния социальных факторов на развития человека на протяжении всей его жизни. Видный отечественный психолог, специалист в области разработки и реализации проблем человекознания Б.Г. Ананьев писал: «Жизненный путь человека - это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменения образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой - целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет» [1, стр.104-105].

В развитых странах на период зрелости приходится три четверти человеческой жизни. Обычно в публикациях по возрастной психологии этот период делится на три возрастных подпериода: ранняя зрелость или молодость (от 20 до 40 лет), средняя зрелость или зрелость (от 40 до 60 лет), поздняя зрелость или старость (от 60 лет и дальше). Знакомясь с периодизацией индивидуального развития взрослого человека, следует учитывать некоторые специфические проблемы. Не существует жестких границ начала и завершения каждой стадии. Это зависит от закономерностей созревания организма и инволюционных процессов в нем, а также от социума, в котором живет человек. Социальноэкономический статус, этническая принадлежность, городская или сельская среда, исторические периоды, войны и т.д. оказывают влияние на поведение, решения и ожидания взрослого человека. В самом деле, можно быть тридцатилетним «стариком» и творчески и физически активным «молодым» семидесятилетним. По мнению американских психологов и социологов, границы подпериодов, или стадий зрелости, определяются, отчасти, социальным классом: чем он выше, тем больше вероятность, что человеку доставляет удовольствие «задержаться» с переходом от одной стадии к другой. [3]

З.Фрейд считал, что благополучие человека во взрослой жизни определяется его способностью любить и трудиться. Большинство психологов и социологов

пользуются другими терминами в своих определениях, но смысл последних остается неизменным. Так, Э.Эриксон указывает на достижение близости и генеративности как на вехи благополучной зрелости. Другие говорят о принадлежности к какой-то группе и личных достижениях, третьи - об общественном признании и компетентности в каком либо деле. Таким образом, успешность жизненного пути взрослого человека самым тесным образом связана с его семейными отношениями и трудовой деятельностью[3]. Рассмотрим эти составляющие развития человека.

Важнейшая задача, встающая перед человеком в период юности и ранней зрелости (или молодости) - это установление своей идентичности в близких отношениях с другими людьми и трудовой деятельности. Личная, профессиональная и семейная идентичность взрослого человека структурируется и изменяется по мере того, как меняется его внутренний мир, изменяется его социальное окружение. Э.Эриксон считал, что каким бы ни был источник приобретения идентичности, главным событием в период зрелости в психосоциальном развитии человека является достижение генеративности, то есть попытки увековечить себя путем внесения долговременного и значимого вклада в окружающий мир. Так одни люди пытаются достичь генеративности через создание семьи и воспитание детей, другие - посредством профессиональной деятельности, художественного творчества. По мнению социологов за последние двадцать пять лет заметно изменилось отношение к браку, распределению семейных обязанностей и половых ролей. Растет количество незарегистрированных браков и альтернативных форм брачно-семейных отношений ( гомосексуальные браки, свингерство и т.д.), растет количество разводов, падает рождаемость. Эти перемены связаны с меняющимися социальными установками современного человека. Профессиональная и трудовая деятельность человека определяет образ жизни и установки современного человека. Работа может обуславливать образ мыслей, взгляды, дружеские связи, политические пристрастия и многое другое.

Во второй подпериод зрелости задачи психосоциального развития человека немного изменяются. На первый план выходят достижение зрелой гражданской и социальной ответственности, достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня, помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми. «Э.Эриксон определял главную задачу среднего возраста в виде основного вопроса - генеративность против поглощенности собой. Чтобы избежать стагнации, люди должны заботиться о младшем поколении и о том, какой мир это поколение получит в наследство.» [3,стр.816].

Заключительная стадия зрелости - старость, как и предыдущие подпериоды, состоит из последовательных изменений статуса человека ( выход на пенсию, часто вдовство). Человек преклонного возраста испытывает потребность проводить много времени в размышлениях о том, как прошла его жизнь. Э.Эриксон подчеркивал, что основной проблемой данного периода развития человека является острая проблема нахождения смысла прожитой жизнью. Он назвал этот последний кризис развития «целостность эго против отчаяния».

В заключении отметим, что имеется много различных классификаций возрастов, разработанных специалистами из разных областей и по разным основаниям. Среди них дошедшая до наших дней древняя китайская классификация и классификация

возрастов жизни по Пифагору (6 в.до н.э.), классификация возрастов жизни по Гиппократу (4 в.до н.э.), возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной периодизации в г.Москве в 1965г., периодизация Дж. Биррена - исследователя процессов старения человека 1964г., возрастная периодизация Д.Б. Бромлей 1966г., стадии развития личности по Э.Эриксону, схема периодизации индивидуального развития В.В.Бунак 1965г. и многие другие.[2] Для нас важно, что понятие периодизация во всех классификациях связано с понятием развитие - изменениями, происходящими со временем в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействии окружающей среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- Л., 1968
2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости.- М., 1999. - 272с.
3. Крайг Г. Психология развития.- СПб., 2002.- 992с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология.- М., 2000.- 448с.
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов.- М., 2000.- 184с.
6. Райгородский Д.Я. Психология семьи., Самара, 2002
7. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений., М, 2000
8. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи, СПб, 2002

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет,

## ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК КОНСТРУКТИВНАЯ ФОРМА КОММУНИКАЦИИ

**Л.А. Вышенская**

Многогранность и разнообразие мира, его природная и культурная среда – *environment* – образуют единую целостную основу самоидентификации человека.

Однако, по определению М.Хайдеггера, вытолкнутый из истины бытия человек техники вращается вокруг самого себя как *animal rationale*. Естественное природное состояние диалога с миром часто подменяется в современном обществе жестким режимом информационного потока *massmedia*, формирующим стереотипы массового сознания и превращающего человека в марионетку, зомби, ролевого партнера – жертву деструктивной коммуникации. Восстановить целостность мироощущения и миропонимания, возобновить диалог с природой призван туризм.

Туризм, самая динамично развивающаяся индустрия в мире, является основным источником дохода для многих стран. Так за 30 лет, с 1960 года по 1990 год, количество туристов в мире увеличилось в 17 раз – с 25,3 млн. человек до 425 млн. человек, а к 1997 году эта цифра достигла 613 млн. человек. По прогнозам WTO – Всемирной организации туризма к 2020 году количество туристов в мире возрастет более чем в два раза и составит 1,6 млрд. человек.

Путешествие как диалог с миром становится самой популярной формой самоидентификации человека. Знакомство с другими странами и народами создает

объективные условия для разрушения традиционных стереотипов и субъективных установок, дает возможность посмотреть на мир иными глазами и увидеть себя в глазах других, глазами других. Самоидентификация человека на глобальном, вселенском уровне значительно богаче и точнее, ибо, по Гегелю, именно в общем содержится особенное. Диалектика взаимоотношения человека с миром снимает широко обсуждаемый вопрос об идентификации человека, приоритете локального или глобального. Стремительно развивающийся туризм претерпевает в настоящее время качественное преобразование – это не столько территориальная экспансия, сколько принципиально иное понимание целей и задач туристской деятельности. Встреча с природой должна служить не только отдыху и восстановлению сил человека, но также и восстановлению среды обитания человека. Множество названий, данных экологическому направлению туризма, говорят о масштабности и сложности данного процесса. Экологический туризм – *environmental tourism* – находит свою теоретическую основу в концепции устойчивого развития – *sustainable development* – и называется также *sustainable tourism*. Данный термин означает единство трех аспектов: социально-культурного, экономического и экологического. Экологический туризм направлен на оптимальное использование ресурсов, минимизацию вредного социально-культурного и экологического воздействия, максимальное увеличение средств для сохранения окружающей среды. Поиск необходимого баланса между этими разнонаправленными процессами, координация действий между различными сферами деятельности является первостепенной задачей экологического туризма.

Еще несколько синонимов, обозначающих экологический туризм, а именно: *low impact tourism, green tourism, soft tourism, safe tourism* подчеркивают основную тенденцию данного направления, его защитную и созидательную функции. Термин *responsible tourism* говорит об ответственности человека за окружающую среду и об определенных отношениях, существующих между обществом и природой. – Ухудшение состояния окружающей среды неизбежно сказывается на его здоровье и мироощущении, и наоборот, улучшение экологии положительно влияет на здоровье человека. Неразрывная связь и взаимозависимость данных феноменов тонко подмечены и выражены экологическим термином *sensitive* (букв.: чувствительный, восприимчивый), указывающим на чувственное объективное начало этого взаимодействия, бесконечный взаимный обмен информацией и вечный непрерывный процесс коммуникации. Коммуникация, по Дж.Локку, есть средство управления разумом – *management of understanding* –, направляющее наши практические действия и формирующее наше миропонимание как определенную норму поведения. Частые призывы и обращения к здравому смыслу – *common sense* – связаны с изначальной установкой человека на объективные природные начала.

Турист, вступающий в конструктивные созидательные отношения с окружающей средой и жителями туристских дестинаций, сам в свою очередь испытывает позитивное гуманизирующее воздействие. Совместная деятельность экологических туристов гармонизирует менталитет и приобщает человека к мировым культурным ценностям.

\*Санкт-Петербургский университет сервиса и экономики

## МАРКСИЗМ И КРИТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ В НОВОМ ВЕКЕ.

**А.О.Зиновьев**

Марксизм больше не может выполнять функции критической теории в современных условиях. Достаточно ясно, что и далее придерживаясь буквы учения Маркса, возможно, только окончательно уничтожить критическую теорию. Работы по «реконструкции» критической теории произведенная в работах ведущих европейских социологов должна быть использована для создания действительно боевой критической теории. Именно эффективность и справедливость критики должны стать критериями оценки новой критической теории, а не ее соответствие положениям работ Маркса.

Марксизм не соответствует более своей роли ядра критической теории общества по двум основным причинам. Во-первых, анализ проведенных Марксом относился к условиям ранних форм капитализма, который существенно изменился, причем под влиянием работ Маркса, капитализм уже приспособился к критической силе марксизма и стал во многом неуязвимым для этой критики. Марксистская критическая теория уже больше не соответствует действительности. Дальнейшее следование букве работ Маркса означает лишь бесплодную схоластику. Во-вторых, сам Маркс находился под влиянием буржуазной культурной гегемонии своего времени и вместе с научностью буржуазной экономической науки внес в свои работы и ее типичные ошибки. Редукция всех социальных отношений к экономическим отношениям есть типичная часть буржуазной идеологии того времени, которая не критично воспринята Марксом и вписана в его работы. На самом деле критическая теория только выигрывает от отказа от этого экономического детерминизма в работах Маркса, основанного на неправильном понимании природы общественных наук во времена Маркса. Новая критическая теория должна сохранить ориентацию на научный анализ, которая присуща работам Маркса, но эта ориентация предполагает использование современных достижений общественных наук, а не догматичное упорство в заблуждениях общественных наук времен Маркса.

Маркс для современной критической теории это стремление создать строго научную критическую теорию, которая показывала бы пути выхода из недостатков нынешнего капиталистического общества. Такая критическая теория должна выявить новые свойства капитализма, которые делают его невосприимчивым к прежним версиям критической теории общества, и указать путь для политической борьбы с современной версией капитализма. При этом критическая теория должна быть направлена на выявление недостатков современного капиталистического общества с использованием современного состояния общественных наук, с использованием социального конструктивизма, а не позитивизма времен Маркса, для выработки действительно действенных политических рекомендаций по переустройству современного общества. Частичная инструменталистская адаптация марксизма к логике захвата и удержания политической власти, которая была осуществлена в работах Ленина и чуть дополнена Сталиным, уже недостаточна, не только по причине ее дискредитации в практике убожества управленческих достижений КПСС, но и по причине фундаментальных изменений в науке и в реальности социальных процессов в наше время.

Исследования, начатые в работах Антонио Грамши, и продолженные в работах Пьера Бурдьё, убедительно показали, что Маркс серьезно ошибался, когда считал рабочий класс эффективным противником буржуазии. Причем исторические данные о классовой борьбе в прошлом делают ошибку Маркса еще более явной. Установление феодализма совершенно не было связано с победами рабов над классом рабовладельцев, также как буржуазные революции трудно назвать победами крестьян над феодальной аристократией. Символическое доминирование господствующего класса не позволяет рабочему классу, также как крестьянству в эпоху буржуазных революций, сформировать революционное сознание и организовать на борьбу с господствующим классом. В соответствии с замечанием Хабермаса [5], надо также отметить ошибочность термина «сознание» применительно к процессам общественной коммуникации, который является осадком гегелевской «идеалистической» философии в мышлении и работах Маркса.

Революционный потенциал содержится в напряженных отношениях между культурным капиталом и экономическим капиталом, если воспользоваться терминологией Пьера Бурдьё [1]. Именно на этот революционный потенциал должна ориентироваться новая критическая теория буржуазного общества, тогда она сохранит подлинный революционный дух учения Маркса, будет использовать достижения современной социальной науки для выработки эффективных антикапиталистических политических стратегий.

Капитализм, также как феодализм, является сложной социальной реальностью, которую люди создали в процессе своей деятельности, и которая не сводится только к экономическим отношениям. Думать, что капитализм это лишь рыночная экономика, означает быть в плену представлений выгодных господствующим классам. Государство является как минимум такой же важной частью современного капитализма, как и экономические отношения, возможно, даже более важной частью господства буржуазии в современном мире [7]. Национализм такая же важная часть капиталистического господства, как и империализм. Не случайно национал-социализм, как действительно высшая стадия капитализма, опирался на аппарат и идеологию нации-государства. Временный отход господствующих классов от такой формы правления и создание либеральной демократии в сочетании с социальным правовым государством не должно восприниматься как естественное стремление господствующих классов, в фигуре нынешнего Джорджа Буша легко угадываются черты Адольфа Гитлера.

Различные версии теорий нового класса [6] и многочисленные исследования роли интеллигенции от авторов «Вех» до «Компании критиков» Майкла Уолцера уже довольно четко показали важную роль владельцев культурного капитала в современном буржуазном обществе. В этих исследованиях также довольно явно показана противоречивость данных социальных групп для социальной структуры современного капиталистического общества. Дебаты о понятии «интеллектуальной собственности» в современной капиталистической экономике показывают значимость культурного капитала в современной экономике и проблемы связанные с его включением в рыночные механизмы. Хотя капитализм имеет устойчивую тенденцию к превращению всего в товар, но культурный капитал и его носители обладают повышенной способностью к сопротивлению подобным процессам. Используя теорию коммуникативного действия Юргена Хабермаса, можно

говорить о сложности процесса колонизации жизненного мира в условиях современного капитализма. Хотя процесс превращения культурного капитала исключенного из логики рыночных отношений в интеллектуальный капитал, который является частью такой логики, идет довольно быстро, однако это сопровождается массовой критикой этого процесса и общественными движениями. Которые активно включились в борьбу против колонизации жизненного мира, против страшных последствий распространения логики товарно-денежных отношений на все сферы человеческой деятельности. Вопреки мнению Маркса, до настоящего времени в капиталистическом обществе сохранились сферы человеческой деятельности, например военная деятельность, которые во многом пока еще свободны от логики поля экономики (именно это является одним из важнейших достижений социологии Пьера Бурдьё). Последствия разрушения жизненного мира логикой поля экономики или системными механизмами координации рыночной системы и системными механизмами административного государства (которые функционируют по цепочке «плохая социальная помощь – полиция – суд – тюрьма») привели к очень тревожным последствиям в США, которые являются в этом смысле лидером по неприятностям. Эти последствия заставили задуматься даже таких отчаянных защитников буржуазного общества как Френсис Фукуяма [4].

К настоящему времени накопленный достаточно большой фактический материал о недостатках современного капиталистического общества, многочисленны и влиятельны работы критиков нового глобального порядка, но этим работам не хватает новой критической теории капиталистического общества. Попытка, которая была предпринята в работе Хардта и Негри «Империя» довольно четко показала все негативные последствия ориентации авторов на классические положения критической теории Маркса [3]. Даже высокая степень абстракции и нарочито философский стиль изложения не скрывает противоречивость и запутанность представлений авторов о современном капиталистическом обществе. Несмотря на некоторые попытки адаптировать некоторые положения работ Маркса к современным условиям и представления своей работы как новой версии критической теории процессов глобализации, авторы не смогли связать свои исследования с многочисленными достижениями современной критики капиталистического общества, их представления о современном революционном классе оказываются более путаной версией Маркса. Благодаря гораздо более скромным теоретическим амбициям, работа Наоми Кляйн [2] представляется очень удачным вкладом в создание современной критической теории капиталистического общества, особенно это, касается рефлексивных размышлений Кляйн о прежних заблуждениях владельцев культурного капитала в критической борьбе с условиями, которые создаются логикой поля экономики в современном мире. Но книга Наоми Кляйн только достаточно точно описывает стоящие теоретические и практические проблемы ситуации в современном мире, она не предлагает необходимых изменений в новую критическую теорию капиталистического общества для решения этих проблем. Хотя именно Наоми Кляйн наиболее отчетливо из всех интеллектуальных и организационных лидеров движения альтерглобалистов понимает необходимость создания постмарксистской критической теории современного капиталистического общества.

Таким образом, как собственная логика современной критической теории, так и идеологическая борьба, которая развернулась в современном мире в связи с процессами глобализации социальных отношений, требуют существенных усилий по созданию новой интегрированной критической теории современного буржуазного общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурдьё П. Формы капитала.// Радаев В.В. (ред.) Западная экономическая социология. М.: РОССПЭН, 2004
2. Кляйн Н. NO LOGO. Люди против брэндов. М.: Хорошая книга, 2003
3. Хардт М. Негри А. Империя. М.: Праксис, 2004
4. Фукуяма Ф. Великий разрыв. М.: АСТ, 2003
5. Habermas Jue Zur Logik der Sozialwissenschaft. Fr. A M.: Suhrkamp 1985
6. King L.P. Szelenyi I. Theories of the New Class. London, 2004
7. Mann M. States, War and Capitalism. New York: Basil Blackwell, 1988

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## СОДЕРЖАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ В РОССИИ

**В.Н.Лупанов**

Выступая на встрече с ректорами гуманитарных вузов 12 мая 2005 г., министр образования и науки РФ А. Фурсенко отмечал, «что вопрос гуманитарного образования на сегодняшний день определяющий. Вообще наше столетие - век гуманитарного образования и социально-гуманитарных знаний, в отличие от 20-го, который был веком физики и технократии» [4].

В XXI в. значительно возрастает роль человека как важнейшего фактора формирования нового качества общества. В условиях перехода России к правовому государству, когда формируется новая система ценностей и социальных приоритетов, требуется модернизация гуманитарного образования, которое по своей сути должно формировать новые жизненные установки личности. Сегодня именно от интеллектуального уровня развития человека, от его знаний, а также – нравственных позиций и ценностей зависит современный социальный прогресс.

В связи с этим необходимо:

- осознание новой роли гуманитарного образования в современных условиях;
- формирование новой стратегии развития гуманитарного образования в условиях постиндустриального общества;
- использование инновационных технологий в гуманитарном образовании.

*Гуманитарное образование* - совокупность фундаментальных социально-экономических, правовых, политических и духовно-нравственных знаний,

практических навыков и умений в области общественных наук, формирующих духовный мир человека.

Для правильного понимания содержания гуманитарного образования необходимо выяснить сущность следующих понятий: «гуманитарный», «гуманизм», «гуманитарное образование».

*Гуманитарный* (франц. *humanitaire*, от лат. *humanitas* - человеческая природа, образованность), имеющий отношение к сознанию человека и человеческому обществу. Слово “гуманитарный” закрепляется за комплексом наук (общественные науки), имеющих своим предметом те или иные проявления человеческой духовности, а представителей этих наук стали называть гуманитариями. Гуманитарные науки раскрывают многообразие духовного мира людей в конкретно-исторических условиях, их культуру и поведение в системе общественных отношений.

*Гуманизм* (от лат. *humanus* – человеческий) – “исторически изменяющаяся система воззрений: признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой между людьми.

Таким образом, термины “гуманистический” и “гуманитарный” взаимосвязаны, так как они основываются на общем корневом слове (*Номо*), имеющее прямое отношение к человеку и обществу. Отсюда понятно, что гуманитарные науки лишь тогда отвечают своей изначальной функции, когда они служат гуманистическим идеалам, развивая в человеке личность, ее неповторимость и уникальность, делая саму жизнь человека высшей ценностью общественного развития.

В широком смысле “гуманизация образования” означает создание в обществе гуманной системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам (прежде всего личностной свободе, социальной справедливости и человеческому достоинству). Гуманитаризация образования рассматривается как способ приобщения учащихся к духовным ценностям цивилизованного мира, которая включает в себя:

- расширения информационного содержания гуманитарных дисциплин в профессиональной подготовке;
- приобщения учащихся к гуманистическим ценностям;
- развитие гармонически развитой и целостной личности;
- формирование основ гуманистического мировоззрения.

Гуманитарные науки помогают человеку освоить социальные ценности.

По своей сути гуманитарное образование направлено на всестороннее развитие личности, удовлетворению ее потребностей в культурном, интеллектуальном, нравственном и физическом развитии. Оно должно быть нацелено на формирование ценностного отношения к миру, к человеческой жизни.

Гуманитарное образование играет особую роль в структуре выбора ценностей и приоритетов социального развития человечества, в определении перспектив его выживания и формирования условий устойчивого развития.

С одной стороны, гуманитарное образование, тесно связанное с общей системой образования, представляет собой единую систему многоуровневой подготовки специалистов. С другой стороны, гуманитарное образование имеет

специфику, связанную с духовным развитием личности и человеческого общества. На каждом этапе общественного развития место и роль гуманитарного образования определяется характером и уровнем социального прогресса. В XXI в. новая роль и содержание гуманитарного образования проявляется в том, что современная модель образования должна основываться, во-первых, на гуманистических ценностях, и, во-вторых, - оно должно быть приоритетным.

В условиях модернизации российского образования за последние 10-15 лет гуманитарное образование в России претерпело существенные изменения:

- происходит рост популярности гуманитарных наук в современном обществе;
- растет спрос на науки о человеке, связанный с повышением значения человеческого фактора как интеллектуального ресурса в развитии общества;
- появились новые гуманитарные специальности и люди с новым гуманитарным образованием, которые представляют различные сферы общества и направления деятельности;
- повысилось количество преподаваемых гуманитарных дисциплин, возросло число гуманитарных факультетов, вузов и Советов по гуманитарному образованию;
- пересмотрена система преподавания гуманитарных дисциплин, расширен их перечень, обновлено содержание и методическое обеспечение.

В целом содержание гуманитарного образования изменяется в лучшую сторону. Однако, несмотря на ряд успехов высшего гуманитарного образования в России, а также на возросший интерес и престиж его в обществе, на сегодняшний день российское общество не осознает принципиальной и решающей роли гуманитарного образования, которую оно должно играть в развитии общества, в ее культурной, социальной, экономической жизни. Это подтвердили социологические исследования, свидетельствующие о том, что в российском обществе по-прежнему существует недооценка места и роли гуманитарного образования в обществе.

Одна из главных причин такого положения – это проблема общественного отношения к гуманитарному образованию различных государственных и властных структур, самих преподавателей и студентов. Достаточно сказать о слабом финансировании системы российского образования, о низкой зарплате учителей и преподавателей, о нежелании преподавателей внедрять новые технологии в образовании и т.д. Все это привело к тому, что в сфере социально-гуманитарных общественных наук работают люди старшего или пенсионного возраста и практически отсутствует приток молодежи.

Важнейшей проблемой остается разрыв между теоретическими постулатами и практикой самой жизни. В современных условиях необходимо, чтобы гуманитарное образование стало больше связано с реальной жизнью, обществом, а в обучении студентов больше внимания необходимо уделять процессам, происходящим в современной России.

Современное гуманитарное образование сегодня должно быть более индивидуализированным и дифференцированным, поскольку это одна из высочайших ценностей, параметров измерения и образования.

Модернизируя систему российского образования, очень важно, чтобы общество и государство имело конкретное представление о перспективах развития страны и перспективах потребности в квалифицированных кадрах. Образование,

как ни одна из сфер человеческой деятельности, зависит от прогнозирования и планирования.

Для достижения нового качества образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни страны, необходима целостная концепция развития гуманитарного образования. На первом этапе модернизации образования необходимо осуществить структурную и институциональную перестройку системы гуманитарного и социально-экономического образования, усилить его ориентацию на федеральный и региональный рынки труда [3].

Главной задачей модернизации гуманитарного и социально-экономического образования в России на 2004-2008 годы является задача повышения качества гуманитарного и социально-экономического образования. Основными целями программы в современных условиях, процесса трансформации российской экономики и глобализации образовательного пространства, являются: повышения общественного статуса гуманитарного образования; постоянного обновления его содержания и структуры, использования современных информационных образовательных технологий и механизмов контроля качества образования, интеграции учебного и воспитательного процессов, реализации содержания гуманитарного и социально-экономического образования с учетом последних достижений мировой науки и традиций отечественной педагогики, а также формирования целостного мировоззрения у молодого поколения и сохранения кадрового потенциала преподавателей гуманитарных с социально-экономических дисциплин.

Исходя из программных документов, определяющих стратегию развития гуманитарного образования, определим основные цели, задачи и принципы гуманитарного образования:

- основной целью гуманитарного образования является формирование научного мировоззрения, основанного на представлении о единстве человека с окружающим миром, содействующего устойчивому развитию общества;
- стратегическая задача гуманитарного образования - обеспечение возможности получения профессиональных знаний и навыков, ключевых представлений о месте и роли человека в обществе;
- основные направления гуманитарного образования: гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в дошкольных учреждениях; в учреждениях базового массового образования (школы, средние и высшие учебные заведения);
- развитие гуманитарного образования должно носить непрерывный характер, так как оно способствует формированию у человека целостной картины мира и помогает ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях [3].

Для достижения перечисленных целей в проекте программы определены следующие задачи:

- обеспечения структурной перестройки гуманитарного и социально-экономического образования, направленной на совершенствование его содержания, организационных форм, методов и технологий преподавания;
- усиления взаимосвязей гуманитарного и социально-экономического образования и рынка труда;

- разработки федеральных и региональных компонентов преемственных государственных образовательных стандартов и примерных образовательных программ гуманитарного и социально-экономического образования для различных уровней образования и направлений подготовки специалистов;
- сохранения и развития системы дополнительного и послевузовского гуманитарного и социально-экономического образования;
- усиления воспитательной функции гуманитарного и социально-экономического образования, направленной на формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, обществу, окружающей природе;
- обеспечения совершенствования системы государственной аттестации научных и научно-педагогических работников гуманитарного и социально-экономического образования;
- мониторинга качества гуманитарного и социально-экономического образования;
- совершенствования методов и механизмов прогнозирования развития гуманитарного и социально-экономического образования с учетом социально-экономических условий, механизмов трудоустройства выпускников и перспективных потребностей рынков труда.

Программа состоит из двух разделов:

1. Модернизация структуры и содержания дисциплин цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины»;

2. Модернизация структуры и содержания образования по гуманитарным и социально-экономическим направлениям подготовки и специальностям ВПО, которые включают следующий комплекс мероприятий:

- Совершенствование реализации дисциплин цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» в соответствии с требованиями ГОС ВПО.
- Определение структуры, и обновление содержания дисциплин цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины».
- Обновление учебно-методического обеспечения реализации цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины».
- Создание нового поколения учебно-методического обеспечения цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» с учетом различных специальностей и направлений подготовки ВПО, применения современных образовательных технологий.
- Совершенствование системы повышения квалификации и переподготовки преподавателей гуманитарных и социально-экономических дисциплин с учетом различных специальностей и направлений подготовки в вузах.
- Подготовка, повышение квалификации и переподготовка научно-педагогических кадров гуманитарного и социально-экономического профиля для реализации ГОС ВПО нового поколения.
- Предложения по структуре и содержанию подготовки в области гуманитарного и социально-экономического образования с учетом вхождения в международное образовательное пространство.

- **Фундаментальные и прикладные исследования.**

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Отечественные традиции гуманитарного знания: История и современность. Научн.-практ. конф. 8 июня 2005 г.: Сб. докл. /Отв. Ред. М.П. Горчакова-Сибирская, Е. А. Гусева, И.Б. Гаврилов. – СПб.: СПбГИЭУ, 2005. – 204 с.
2. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы (аналитический доклад) //Под ред. Л.Г. Ионина. М., «Логос». 2001.
3. Программа модернизации гуманитарного и социально-экономического высшего профессионального образования в России (2004-2008 годы) //Всероссийское совещание заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин 20-21 ноября 2003г. М., МГУ. 2003.
4. *Фурсенко А.* Выступление Министра образования и науки РФ А. Фурсенко на встрече с ректорами гуманитарных вузов 12 мая 2005 г. //Управление качеством образования. № 1(24) 2003. 19/05/2005

\*Санкт-Петербургский государственный университет

## СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В.Н.Лупанов**

Развитие постиндустриального общества и информатизация всех сфер общественной жизни, в том числе и образования, способствует поиску методологических основ управления системой гуманитарного образования.

Известно, что любой метод управления основан на познании объективных экономических закономерностей и принципов их реализации, т.е. человеческого фактора, человеческого сознания. Теоретической основой модернизации управления образованием выступает научная методология, которая позволяет оптимизировать и сам процесс познания с помощью совокупности технологических приемов (операций, процедур). Следовательно, необходима новая область научного знания - социально-технологическая, осваивающая новые методы, способы достижения социального результата в соответствии с целями общества по формированию и развитию личности. Эта область социально-гуманитарного знания отвечает на вопрос, как с наименьшими издержками добиться более высоких результатов в духовном воспроизводстве людей.

*Социальная технология* – это стандартный комплекс методически описанных и практически внедренных действий и/или процедур, объединенных в определенной последовательности или сочетании, повторяемый в других условиях и используемый в социальной сфере.

Наиболее перспективным является подход к социальной технологии как средству управления. Поскольку смысл социальных технологий в сознательном применении их к социальной реальности, то сущность и назначение любой социальной технологии – оптимизировать управленческий процесс, сделать его более технологичным, исключая те виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения социального результата. Следовательно, использование технологий в социальной сфере – это главный ресурс, позволяющий

снизить затраты на управление, повысить эффективность управленческого воздействия.

В условиях модернизации российского образования необходимо совершенствовать систему управления гуманитарным образованием. Для достижения нового качества образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни страны, необходима целостная концепция развития и управления гуманитарным образованием, основными целями и задачами которой должны быть:

- повышения общественного статуса гуманитарного образования;
- постоянного обновления содержания и структуры гуманитарного образования;
- использования современных информационных образовательных технологий;
- совершенствования механизмов контроля качества образования;
- интеграции учебного и воспитательного процессов;
- реализации содержания гуманитарного и социально-экономического образования с учетом последних достижений мировой науки и традиций отечественной педагогики;
- формирования целостного мировоззрения у молодого поколения.

Модернизация гуманитарного образования в российском обществе требует новых инновационных подходов к управлению образовательным процессом. Инновационный подход в управлении гуманитарным образованием «заключается в ориентации на развитие творческих способностей человека, введение гибких и проектных форм обучения, увеличение доли в объеме часов на индивидуальные формы подготовки, обеспечение индивидуальных траекторий студентов, целевую подготовку специалистов под заказ, гибкость и динамику введения новых курсов, увеличение доли спецкурсов, факультативов, спецсеминаров и других форм предметной и целевой подготовки» [2].

Для эффективного управления системой гуманитарного образования необходимо внедрять различные новые инновационные и информационные технологии. Одним из направлений такого подхода являются интернет - технологии. Информационную основу управления гуманитарным образованием составляет «Единая информационно-образовательная среда», в которой важнейшее место отводится образовательным интернет - порталам.

Образовательный интернет - портал – это виртуальный учебно-методический и программно-технический комплекс, обеспечивающий процесс обучения или содержащий распределительные сведения о научно-методических информационных ресурсах, государственных образовательных стандартах и любой другой информации, основанной на современных технологиях обучения.

В настоящее время в рамках программы «Развитие единой образовательной информационной среды на 2002-2006 годы» идет интенсивная разработка порталов системы российского образования. В ряду размещенных в сети Интернет информационно-гуманитарных образовательных порталов в первую очередь следует отметить:

- 1) систему Федеральных образовательных порталов, к которым относятся порталы: «Российское образование», «Экономика, социология, менеджмент», «Открытое образование», «Социально-гуманитарное и политологическое

образование», Общеобразовательный портал, Юридический образовательный портал и др.;

- 2) гуманитарные порталы университетов и вузов;
- 3) порталы виртуальных сообществ социально-гуманитарных наук
- 4) образовательные и исследовательские центры в области гуманитарного образования;
- 5) персональные порталы преподавателей социально-гуманитарных наук.

Процесс управления ГО осуществляется также с помощью новых технологий обучения. Под технологией обучения следует понимать систему знаний, базирующуюся на всей совокупности проблем, связанных с целями, содержанием и проведением учебного процесса, обеспечивающую запланированный результат.

Внедрение новых информационных и компьютерных технологий в образовательный процесс связано с пониманием технологий открытого и дистанционного обучения. Открытое (дистанционное) обучение – это такая система обучения, которая базируется на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, а также технических средств, создающих новые условия для процесса обучения, не зависящие от расположения обучаемого в пространстве и во времени.

Уровень использования интернет - технологий в гуманитарном образовании показывает, что большинство преподавателей освоило интернет – технологии и использует их в учебном процессе. Исследования, проведенные в системе гуманитарного образования [1], отражают фактическое положение кафедр по доступности, уровню и степени использования новых технологий в обучении. Оценка фактического положения кафедр по данным показателям позволила, во-первых, получить обобщенные характеристики потенциальных пользователей портала, во-вторых, определить специфику тех или иных групп потенциальных пользователей.

В настоящее время большинство гуманитарных кафедр имеет возможность работы на компьютере и выхода в интернет. Почти две трети всех кафедр (64%) могут обеспечить своим сотрудникам / студентам кафедры постоянный доступ к компьютеризованным рабочим местам. Более половины всех кафедр (56%) имеют возможность выхода в Интернет, более того, (58%) используют электронную почту. У подавляющего большинства преподавателей кафедр есть возможность пользоваться Интернетом на рабочем месте (92,4 %). Около трети сотрудников отметили, что эта возможность существует с различного рода ограничениями [1].

Большинство кафедр имеют либо свой информационный портал, либо web-страницу в интернете, позволяющие более эффективно использовать интернет - технологии в учебном процессе. Те кафедры, которые еще не имеют своего представительства в интернете, собираются в ближайшее время эту проблему решить.

Высокая величина показателя наличия доступа в интернет позволяет рассматривать его в качестве одного из факторов, способствующих формированию новых образовательных технологий в системе гуманитарных наук.

Управление гуманитарным образованием предполагает и создание *программных комплексов для автоматизации процессов управления.*

Для повышения эффективности процесса управления гуманитарным образованием большое распространение получила концепция распределённых

автоматизированных систем управления, предназначенная для локализации обработки информации. Одним из основных элементов таких распределённых автоматизированных систем управления являются автоматизированные рабочие места специалистов (АРМ).

В настоящее время автоматизация управления в учебных учреждениях осуществляется с помощью автоматизированных систем управления (АСУ). Принципиальный подход к АСУ заключается в создании комплексных систем автоматизации управленческой деятельности. Такие системы включают в себя не только средства обработки документов, но и системы управления базами данных, экспертные системы, современные средства коммуникаций и многое другое. Создание таких систем позволит значительно повысить эффективность управления образовательными учреждениями.

*Автоматизированным рабочим местом (АРМ)* называют комплекс средств вычислительной техники и программного обеспечения, располагающийся непосредственно на рабочем месте сотрудника и предназначенный для автоматизации его работы в рамках специальности.

В настоящее время существует большое количество профессиональных уже готовых АРМ специалистов или комплексов АРМ. Наибольшую известность получили следующие программные продукты:

- автоматизированная информационно-аналитическая система (АИАС);
- Управление образовательным учреждением (АРМ Директор) информационно-внедренческого центра «АВЕРС», г. Москва;
- «Параграф: Учебное заведение XXI» Общества с ограниченной ответственностью «ИНИС-СОФТ», Белоруссия;
- система управления школой - АСУ «Школа» фирмы «Системы-Программы-Сервис», г. Москва;
- «Net ШКОЛА» общества с ограниченной ответственностью «РООС», г. Самара и др.

Комплексные системы автоматизации оптимизируют процессы управления на всех уровнях, включая конкретные образовательные учреждения.

Важнейшим направлением совершенствования управления системой гуманитарного образования являются различные средства и методы тестирования. Министерством образования и науки России в рамках международного сотрудничества осуществляется ряд проектов в области тестирования.

Централизованное тестирование в России (ЕГЭ) развивается быстрыми темпами. Участие в тестировании добровольное как со стороны обучающихся, так и со стороны вузов. В Федеральном центре тестирования отлажена автоматизированная технология обработки результатов тестирования, разработана методика оценивания результатов, базирующаяся на современных математических методах.

Тесты применяются в компьютерных обучающих программах: в блоках входного, промежуточного и итогового контроля знаний. Блоки тестового контроля выдают исходную информацию для адаптивного блока компьютерной обучающей программы, управляющего ходом образовательного процесса. Возможность автоматизации тестирования предоставляет большие возможности для дистанционного контроля и самоконтроля обучающихся.

Использование тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет обучающимся самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний.

Использование компьютерного тестирования придаёт обучению *мощный мотивационный импульс*. Как показывают результаты анкетирования, 64,6% обучающихся считают компьютерный тестовый контроль более объективным в сравнении с устным опросом (18,5%) или письменной контрольной работой (16,9%) .

Главным субъектом управления является человек, обладающий высоким уровнем общеобразовательной, научной и специальной подготовки. В силу этого важным направлением совершенствования управления гуманитарным образованием является использование современных образовательных технологий в целях повышения профессионального уровня самих работников и сотрудников системы административного управления. В настоящее время создаются различные государственные и негосударственные системы дополнительного профессионального образования, позволяющие всем желающим пройти переподготовку в области управления образованием без отрыва от производства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Высшее социально-гуманитарное образование в России (Отчет по результатам социологического исследования). Институт открытого общества. Исследовательский центр РОМИР. М., 2000.
2. Программа модернизации гуманитарного и социально-экономического высшего профессионального образования в России (2004-2008 годы) //Всероссийское совещание заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин 20-21 ноября 2003 г. М., МГУ. 2003.

\*Санкт-Петербургский государственный университет

## ЛИЧНОСТЬ РУССКОГО «ЗНАЮЩЕГО»(ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ)

**Н.Е.Мазалова**

Термином "знающие" в русской традиции обозначается люди, обладающие "тайным" знанием или магической силой, - колдуны, знахари. Общепринятое деление на колдунов и знахарей связано с представлениями о направленности их деяний и - в более общем виде - с представлениями о добре и зле. По народным представлениям, деятельность колдунов связана с представлениями о зле. В произведениях мифологической прозы и верованиях сложились представления о стереотипных чертах личности колдуна: индивидуальных черт в описаниях характеров мало. Они скорее даны как образцы поведения. В настоящее время исследователи более или менее едины во мнении о том, что личностные черты связаны с культурой; это можно в значительной степени отнести и к колдуну - "знаковой" личности традиционного общества. Именно культурой и социумом определены и гендерные различия в образах колдунов. Кроме того, изучение личности колдуна в какой-то мере связано с антропологией профессии, поскольку именно личностные черты определяют выбор занятий. В настоящее время, когда сельская культура интегрируется в урбанистическую, магия, колдовство - одни из

немногих сфер, где продолжает сохраняться этнокультурная специфика. В наши дни в городах получили чрезвычайное распространение различные магические практики, поэтому представляется актуальным изучение их традиционных видов.

По народным представлениям, основная функция колдунов - причинение вреда, ущерб, порчи. Их деятельность связана с представлениями о зле: "Женщина вином торговала, а ему не дала, и он (колдун. - Н.М.) зло поимел, и икоту спустил (икота. - кликушество. - Н.М)." [1] Действуют колдуны всегда «по злему умыслу». Одно из названий колдунов - *злыдарь*, их характеристика в заговорах - "злой, лихой". («лихой» в значении «злой, дерзкий, полностью всего лишенный»; *лихим* называли злого духа, беса, домового).

Основное чувство, которое вызывает колдун в окружающих, - страх. Он служит орудием подчинения его воле окружающих. Эта эмоция прежде всего выполняют функцию оценки. Слово "страх" в традиционных представлениях, связанных с колдуном, обозначает эмоцию, выражающую мысль: "Со мной может произойти/ произойдет что-то плохое". Страх перед колдуном прежде всего связан с комплексом отрицательных представлений об опасности, зле беде, смерти, причиной которых могут явиться его действия. "Колдунов все боялись", - обычная характеристика колдунов в русской деревне; точно также оценивают отношение к нечистой силе. Вместе с тем, женщин колдуний боялись меньше, чем мужчин-колдунов, поскольку последние считаются более «знающими», то есть обладают большей магической силой. В некоторых регионах вообще считают, что женщина-колдунья не представляет опасности для мужчин, она опасна для женщин, детей и животных.

Поведение колдуна отличает агрессивность. Агрессия - это сфера, тесно соприкасающаяся с эмоциональной, одним из аспектов которой являются гендерные различия. В психологии этот сложный феномен относят не только к сфере эмоций, но, по большей части, к поведению человека. Обычно агрессию определяют как физическое или вербальное поведение, направленное на причинение кому-либо вреда или боли.

По классификации психологов, действия и слова колдуна можно оценивать не только как враждебную агрессию, цель которой - причинение вреда, но и как агрессию инструментальную, поскольку он стремится и к достижению власти над окружающими; агрессия для него - это инструмент, к которому он прибегает в первую очередь для социального вознаграждения, а также и для материального (так, например, чтобы он не испортил свадьбу, его одаривают подарками - в Заонежье давали половину барана, хорошо угощают).

Агрессивное поведение колдуна в некоторой степени укладывается в мужскую модель поведения в традиционных культурах: как известно, мужчины более склонны к агрессивному поведению, от них ожидается демонстрация силы, уверенности, независимости; "проявление таких эмоций, как гнев, пренебрежение, ненависть, выражающих позиции доминирования, не противоречат традиционной мужской роли"[2]. Еще одна черта мужчин-колдунов - демонстративный характер сакральной деятельности, например, когда он в присутствии посторонних превращается в различных животных: "Вот рыбу у нас удят, сети забросят, а рыбы нет, а этот дед...он щукой обернулся и гонит рыбу в сети. а потом посмотришь, опять стоит человек. Делал, чтоб, значит, его уважали" [3]; показывает своих помощников - чертей или демонстрирует, как он пролезает сквозь дерево и и.п.

(мифологические сюжеты “Колдун морочит”): Насмешки колдуна вызывают у окружающих страх, смех, изумление, восхищение. Это форма архаических отношений для обмена услугами и предметами, связанная с подшучиванием, о которой упоминал Рэдклифф-Браун [4].

Демонстративный характер деятельности колдуна связан с тем, что он стремится к славе, почету и уважению, для того, чтобы занять более высокое место в иерархической лестнице в сельском сообществе. Для достижения славы, почета и уважения. Честь по отношению к колдуну имеет значение и материального дара, и духовной ценности, победы.

Колдун может смеяться и над представителями власти, которые пытаются запретить ему заниматься магическими практиками. Обычно это выражается в том, что с официальными лицами происходят чудесные вещи; например, во время экспедиции в Карелию в 2004 г. нам рассказывали о местном колдуне, которого в 50-е гг. пыталась арестовать милиция, и с представителями власти происходили чудесные вещи: например, улетало оружие и портупея, и они, посрамленные, испытывая чувства страха и стыда, отправляются восвояси. Здесь смех выступает как орудие наказания. Рассказывали нам информаторы об этом, не скрывая восхищения и уважения перед колдуном. В Заонежье в 30-е годы колдун Иван Титов оставался единственным в районе владельцем мельницы: до сих пор бытуют рассказы о том, как его пытались раскулачить районные власти, поскольку местные панически боялись. Для описания его имущества прибыла целая группа представителей районного Совета. К их удивлению, Титов подждал на перевозе. Он посадил их в лодку, которая начала двигаться с необычной скоростью. На вопрос, почеты лодка движется так быстро, Титов ответил: "А не показать ли вам гребцов?". Откуда не возьмись, на лодку налетела туча чертей, некоторые гребли, некоторые раскачивали лодку. Представители власти были очень напуганы, доплыв до места, они тут же повернули назад, отказавшись от своей затеи, и гребли уже сами [5]. Подобные сюжеты, когда женщина-колдунья смеется над представителями власти, крайне редки.

Нередко в колдовстве обвиняют представителей власти. Знаменитые разбойники нередко считаются колдунами. Так, в русской традиции распространены сюжеты о Стеньке Разине, который дурачит власти: уплывает на нарисованной на стене лодке или улетает на ковре-самолете.

Зачастую колдуна характеризует и сексуальная агрессия. Его сексуальным домогательствам подвергаются многие односельчанки. В начале 90-х гг. в одной из деревень на Пинеге нам рассказывали о бывшем председателе колхоза, которого считали колдуном (нам показали его: и в 70 лет это был властный жесткий эффектный старик). Его преследованиям подвергались многие колхозницы. Показывали и одну из жертв, посмевшую отвергнуть его, после чего, как считают односельчане, он наслал на нее порчу: у женщины отсохла рука.

Колдуна характеризуют и другие пристрастия - злоупотребление алкоголем, чревоугодие; это также можно оценивать как выход агрессивных эмоций. В народном сознании пьянство связано с бесами: "бежим, братие, пьянственного беса".

Таким образом, казалось бы поведение и эмоциональные характеристики колдуна вполне укладываются в стереотип маскулинности в традиционного общества. Многие черты этого образа - энергия, предприимчивость, храбрость,

стремление к власти, являются показателями агрессивности, но они могут оцениваться не как антисоциальные, а нормативные. Например, для былинного героя - богатыря также характерны гнев, агрессия - "разъярилось сердце богатырское", однако либо они направлены против врагов отечества, либо их оценивают как "неправильные" и герой подвергается наказанию. Вместе с тем, поскольку деяния колдуна направлены против ближайшего окружения, они рассматриваются как антисоциальные.

Женщины-колдуньи также действуют достаточно агрессивно по отношению к окружающим, но действуют они более скрытно, чем мужчины- колдуны, то есть их агрессию можно охарактеризовать как скрытую. Вообще, скрытность - основная черта их характера и деятельности. С этой чертой связаны еще две доминантные черты колдуньи - хитрость и лживость. Хитрость - сложное понятие: - это уловка, обман, и умение делать что-то, а также - "тайное" знание. Архаическая основа представлений об обмане - "волшебная, колдовская сила".

В этнографической литературе практически нет сведений о том, чтобы колдунья на людях нарочито демонстрировала свою магическую силу. . Выясняется, что женщина- колдунья, обычно случайно; например, ранят надоедливое животное, которое пугает людей, на следующий день обнаруживается, что увечья получила какая-нибудь местная жительница..

Скрытность колдуньи проявляется и на уровне внутрисемейных отношений. Нередко колдунья бьет мужа и детей, когда она с ними наедине, но в присутствии посторонних она ведет себя сдержанно и ласково. Многие черты колдуньи - грубость, склонность к насилию - в традиционном обществе социально нежелательно для обоих полов, но у женщин неприемлемы в большей степени, чем у мужчин.

Основные черты, приписываемые колдунье, - человеконенавистничество, злобность, жадность, зависть : например, - "чтоб у нее хозяйство было - это она любит, но чтобы у другого - она не любит" [6]. Из зависти колдунья крадет молоко у коров соседней, отбирает спорынью у растений (т.е. лишает ниву плодородия) и т.д. По народным представлениям, зависть сродни колдовству и связана со злым глазом. Именно эмоции в первую очередь выступают в качестве мотивов ее действий. Поведение колдуньи более экспрессивно окрашено, чем поведение колдуна, хотя, следует отметить, что, по представлениям русских, колдун – также достаточно эмоциональная личность. Как универсально мужские рассматриваются инструментальные и деятельностные черты, направленные на прямую манипуляцию или изменение физической или социальной среды, а как универсально женские - экспрессивные и аффективные черты, с акцентом на коммуникацию или взаимодействие [7].

.Все колдуны определенной местности, независимо от пола, находятся по отношению друг к другу в отношении соперничества, это также скорее мужские качества. Традиционный сюжет мифологических рассказов "Дока на доку", в котором колдуны меряются магической силой. Вообще мужской вариант этого сюжета, где присутствует мотив соперничества, можно рассматривать как типичный пример соревновательных и иерархических отношений между мужчинами.

Например, в рассказе "Краснорядец и его работник" помощник краснорядца - "парень смысленный, честный, но вот беда: был-то он колдун, да еще самородок,

стало быть с хвостиком”) [8] попадает с хозяином на свадьбу, и там посрамляет местного колдуна, которого все боятся: с помощью магических действий притягивает его к потолку и бьет кнутом. После этого колдуна перестают бояться и он утрачивает славу и уважение.

Крайне редко мотив соревнования присутствует в быличках о женщинах-колдуньях. Иногда соревнуются колдун и колдунья, в этом случае обычно побеждает мужчина "знающий".

Как показывают наши полевые исследования, в современной русской деревне нередко именно личностные черты – злобность, склонность к конфликтам и ссорам, грубость, двуличность – служат поводом для обвинения в колдовстве какой-либо местной жительницы.

#### ЛИТЕРАТУРА

<sup>1</sup> Мифологические рассказы и легенды Русского Севера / Сост. и авт. Коммент. О.А.Черепанова. СПб., 1996. № 363.

<sup>2</sup> Иванова Е. Гендерные исследования в психологии//Введение в гендерные исследования. Ч.1 / Под ред. И.Жеребкиной. Харьков-Спб., 2001.С.322

<sup>3</sup> Добровальская В.Е. Народные представления о колдунах в сказочной прозе // Мужской сборник. Выпуск 1. Мужчина в традиционной культуре. М., 2001. С.99.

<sup>4</sup> Рэдклифф-Браун А.Р. Структура и функция в примитивном обществе М., 2001. С.119.

<sup>5</sup> Логинов К.К. Колдуны Заонежья: истинные и мнимые // Мастер и народная художественная традиция Русского Севера. III Международная конференция "Рябининские чтения". Петрозаводск, 2000. С.183.

<sup>6</sup> Мифологические рассказы русского населения Восточной Сибири /Сост. В.П.Зиновьев. Новосибирск, 1987. С.146.

<sup>7</sup> Стефаненко Т.Г. Этнопсихология.М., 2003. С.127.

<sup>8</sup> Иванов А.И. Верования крестьян Орловской губернии // Этнографическое обозрение. XLVIII. 1900. № 3-4.С.86

\*Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН

## ДИСКУРС ЖЕНСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

**С.Т.Махлина, Е.А.Окладникова**

Понятие «дискурс» в социологию пришло из когнитивной лингвистики, где оно употребляется в значении «рассуждение», «речь». В рамках нашего социологического гендерного исследования мы используем это понятие в близком значении, стремясь рассмотреть способы репрезентации женственности в художественной культуре современности. Учитывая опыт изучения дискурса в рамках лингвистической теории, мы можем, анализируя произведения художественной литературы и изобразительного искусства, выделить существующие в современной художественной культуре фреймы и сценарии дискурса женственности современной культуры. Такими дискурсивными фреймами для нас в настоящей статье станут мода в одежде, современная реклама, литература и скульптура, а сценариями - практики телесности и сексуальности.

В 20-е гг. XX в. Россия была одной из самых прогрессивных стран мира в решении вопросов семьи, деторождения и социального положения женщины. Лево-радикальный большевистский проект переустройства общества коснулся и проблем сексуальности. Идеологи большевизма полагали, что необходимым воспитать человека труда, чтобы научить его работать с максимальной пользой без излишних энергетических затрат. Рассмотрение человека по аналогии с машиной – не редкий пример в литературе того времени. Даже творческий труд приравнивался к механическому труду. Безусловно, в творчестве присутствует вдохновение. Но оно приходит, когда в голове «накопилось необходимое количество нужного для построения материала»[1]. Поэтому талант, гений – это феномен воли и упорного труда в первую очередь, а не слияние каких-то хромосом.

С легкой руки РАППА особенно широко эти взгляды стали пропагандироваться в начале 30-х гг. Соответственно продумывался облик этого «нового человека». В одежде должны были отразиться ценности строителей коммунизма, а не наследие буржуазии – мода. Была выработана новая форма одежды – прозодежда, унифицированная и приспособленная к труду, т.е. одежда проф-, и техориентированная. «Я считаю, что некрасиво, если человек носит кольца, браслеты, золотые зубы, по-моему, это должно возбуждать эстетическое возмущение»[2]. Кризис легкой промышленности привел к тому, что новая одежда не выпускалась. Люди вынуждены были донашивать старые платья, которые по определению были символами культуры Старого мира. Но строители Нового мира нуждались в новой символике и новой атрибутике. Символом Нового мира и другой эпохи стала кожаная куртка («кожанка») – знак приобщения к новой власти, пролетарской культуре, высокий социальный статус ее обладателя. «Надеть кожанку для многих из них означало зафиксировать факт изменения своей социальной принадлежности»[3]. Правда, с середины 20-х годов кожанка потеряла свою актуальность.

В современной культуре (конец 1990-2005гг.) одним из наиболее массовых престижных зрелищ стал театр моды. «В знаках моды нет больше никакой внутренней детерминированности, и потому они обретают свободу бесконечных подтасовок и перестановок [4]. Вот почему некоторые каналы ТВ демонстрируют 24 часа в сутки модные модели одежды. Р. Барт в книге «Система моды» анализирует довольно глубоко проблему существования горы немодных вещей. При этом, как замечает Ж. Бодрийяр, «все бесполо, но все сексуализировано». Сексуальность пронизывают все элементы культуры.

В XX в. многие художники мастера литературы стали воспроизводить в своём творчестве новое видение одежды, моды в одежде, как следствие перемен в отношении людей к своей сексуальности и своему телу. Философы пост-постмодерна назвали это новое видение сексуальности и тела человека мировоззренческим «кризисом», который, кстати и стал толчком к возникновению представлений о гендере как «втором», социальном поле людей. Кризис представлений о традиционной феминности и маскулинности тяготение к андрогинности во второй половине XX века определили тяготение к сочетанию качеств обоих полов в образах моды: «а ля гарсон» - 20-х, «женщина-воин» - 30-х, «деловая женщина» - 70-х, тяготение к гомосексуальности – в 90-х. К концу 90-унисекс сдает свои позиции. Мода самым радикальным образом подчеркивает половые различия. Теперь нижнее белье, корсеты, корсажи, прозрачные ткани,

рюши, оборки воланы – все это подчеркивает половые различия. Нижнее белье демонстрируют без стеснения. Облегающие одежды, подчеркивающие выпуклости женского тела – ягодицы, брюки, подчеркивают новую женственность.

Идеология моды, которая раскрывается в репрезентациях пролетарской одежды, описанных выше, раскрывает сценарий сексуальности, сформированный этой идеологией и санкционированный лево-радикальным политическим проектом. В первые годы советской власти половое влечение стало рассматриваться как ненормальное явление, не свойственное человеку будущего. Нарком здравоохранения Н. Семашко объяснял половое влечение гормонами, вырабатываемыми специальными железами. Так как это всего лишь физиологическая необходимость, надо с этим явлением бороться. Например, разряд энергии, выпускаемой гормонами, не обязательно реализовывать в половой сфере. Эта энергия, например, может использоваться на борьбу за освобождение или ударной работе. Он писал о том, что «... вся цель полового воспитания сводится к тому, чтобы энергию, вырабатываемую половыми железами, употребить на полезную цель, а не только на половую страсть и похоть»[5]. Такому выводу негативной энергии может служить физическая культура. «Половой вопрос – больной вопрос. Физкультура поможет нам его разрешить»[6].

Другой ученый того времени Лядов М.Н. считал, что половые отношения в животном царстве отличаются от человеческих. Регулятором в них является природа. Половое чувство связано с функцией продолжения рода. И это нормально не только для животного, но и человека: «Человек в течение долгого исторического периода ... подобно всем остальным животным, сходился только раз в год»[7]. Свидетельством тому, считает автор, является празднование дня Ивана Купалы, когда оказывались доступными свободные отношения между полами. И только с проявлением товарных отношений женщина становится рабой, ее статус низводится до уровня товара.

Наиболее полярными в то время были две точки зрения. Свободные отношения пропагандировала Александра Коллонтай, минимализм в межполовых отношениях провозглашали М. Лядов, А. Залкинд. Во время революции, считает А.Коллонтай «крылатый Эрос» заменился «Эросом бескрылым», примитивным биологическим инстинктом, не подкрепленным душевно-духовными чувствами [8]. Напротив, А. Залкинд считает, что половая жизнь потеряла свою ритмику. Этому способствовал эксплуататорский строй. А поэтому необходимо, чтобы «коллектив радостнее, сильнее привлекал к себе, чем любовный партнер»[9]. Важнее не половые переживания, а классовые инстинкты. «Ненужных половых влечений истинный гражданин пролетарской революции не должен иметь... Половое влечение к классово-враждебному, морально-противному, бесчестному объекту является таким же извращением, как и половое влечение человека к крокодилу, к орангутангу»[10]. Высмеивая такую позицию, А. Платонов создал замечательную повесть «Антисексус», где рабочий в рабочее время мог удовлетворить свою половую страсть с помощью специального прибора, устанавливаемого на производстве. О благотворном влиянии этого механизма на человека-строителя коммунизма, пишут представители великого прошлого – писатели, ученые, актеры – Диккенс, Фрейд, Чаплин и др. Верно пишет об этом периоде Э. Найман: «Для партии и комсомола сексуальность была как средством, так и целью контроля»[11].

Лево-радикальный политический проект России первой половины XXв. имел своим развитием не только новые сценарии сексуальности и, связанную с ней новую идеологию модной одежды, но и новые сценарии развития сексуальности в повседневной культуре. В этой связи стоит упомянуть особенности коммунального быта, которые снижали внимание к сексуальной стороне восприятия своих соседей. Интересно наблюдение И. Утехина о том, что выросшие в одной коммунальной квартире люди никогда не вступают в брак: «Для людей одного поколения очевидно проявляется эффект снижения взаимной сексуальной привлекательности друг друга... Если и случаются романы между сверстниками-соседями, то это соседи из других квартир либо недавно переехавшие в квартиру»[12]. Аналог коммунальной квартиры и кибуцта нам представляется уместным, как пример следствия развития идеологии усредненного и бесполого, но общественно-функционального индивида. Лишенного сексуальной привлекательности и личностного начала. Об этом же свидетельствуют наблюдения над людьми, выросшими в кибуце [13]. Мильфорд Спиро тоже заметил, что родившиеся в кибуце выбирали себе пару вне его (он это объяснял так: эндогамный брак представлялся им инцестом)[14]. Сексуальная привлекательность снижается, когда видишь человека постоянно.

Сценарий сексуальности связан со сценарием телесности дискурса женственности в современной культуре. Постмодернистская концепция тела рассматривает его как текст, носящий множество знаков. Многие мыслители постмодернизма рассматривают телесность как основание жизни, тело осознается как истинная онтология. Ж. Бодрийяр объяснял процесс массовизации сознания регуляцией его способом производства и обращения тел. Он считал, что символика тела, присущая первобытной культуре вновь актуализируется в наше время и становится востребованной. Именно объективированные особенности человеческого тела диктуют дизайнерам и архитекторам создание определенных вещей и зданий, продиктованных этими особенностями.

Наиболее ярко это проявляется в современной рекламе, где воплощениями телесности выступают порносимуляция, культ и демонстрация здоровья. В рекламе мы видим образы полураздетых привлекательных молодых женщин и мужчин, предлагающих разного рода товары массового потребления. «У тела, с которым мы себя соотносим, нет иной реальности, кроме сексуальной и производственной модели», - писал Ж. Бодрийяр. При этом для привлечения привлекательности рекламы значительно чаще используется образ женщины. «Пол женщины как нельзя лучше воплощает эту утопию сексуальной непрерывности и готовности. Потому-то все в этом обществе феминизируется, сексуализируется на женский лад: товары, блага, услуги, отношения самого разного рода...»[15]. Связано это с тем, что женское тело отождествляется с сексуальностью и плодовитостью. Эти характерные особенности восприятия женского тела проникают и в сферы политики, экономики и социальных отношений, о чем интересно пишет О. Туркина[16].

Почему реклама использует сексуальную систему знаков? Да потому, что они вызывают наиболее интенсивную отдачу, ибо язык тела общепонятен и интенсивен. Все масс-медиа сегодня включили весь алфавит сексуального в амплитуду своей активности. «Все средства массовой информации, независимо от уровня их извращенности и утонченности, внушают аудитории мысль, что

сексуальные аппетиты и сексуальная привлекательность (бросающегося в глаза рыночного свойства) необходимы, чтобы жить полной жизнью, достичь славы и счастья. Хитроумно составленные, воздействующие на воображение рекламные объявления, обыгрывающие и эксплуатирующие жажду исполнения «беззаконных» фантазий и желаний, навязывают потребителю, по сути дела, псевдонормативную сексуальность, якобы присущую тем, кому жизнь сулит успех»[17].

Однако реклама, как правило, конструируя коммерческие коды женской красоты, формирует в большинстве женщин негативные последствия, ибо обращают в первую очередь внимание на молодых, тем самым отсекая огромную армию зрелых, и в то же время даже молодых, но не соответствующих по своим параметрам рекламируемым нормам. Культ эротичного молодого полуобнаженного женского тела (символа желания и вечной жизни) доминирует в рекламе. Такая идеализация в конечном итоге формирует базовые концепты. Кайя Сильвер в книге «Преддверие видимого мира» пытается прояснить, «как гендер, раса, сексуальные предпочтения и другие культурно сконструированные измерения нашей идентичности вступают в игру на уровне телесного «Я»[18]. Она показывает, что принятый в данной культуре идеализированный образ женщины начинает казаться намного более ценным, чем другие объекты, неизмеримо превосходящие их. Таким образом, «в то время как субъект сам устанавливает данный объект в качестве идеального, он (она) оказывается полностью подчиненным этому объекту, пленяясь его завораживающим великолепием»[19].

Тело-объект в рекламе ли, в рекламной фотографии не существует без внешнего субъекта-наблюдателя. Этот вуайеризм диктует то, что демонстрируемый нагой объект не имеет ничего общего с реальной наготой. Обычная, «пористая, испещренная мелкими отверстиями кожа ... отрицается ради второй кожи, в которой нет ни пор, ни выделений, которая не бывает ни горячей ни холодной (она «свежая», «теплая»), которая обходится без зернисто-шероховатой структуры («нежная», «бархатистая»), без внутренней толщи («прозрачность легкого загара»), а главное, без отверстий («гладкая»). Она функционирует как оболочка из целлофана. Обозначаемая нагота ничего не скрывает за сетью знаков, из которых она соткана, - и, главное, за нею не скрывается тело: ни тело эрогенное, ни тело раздираемое; она формально преодолевает все это, образуя симулякр умиротворенного тела – чисто функциональное уравнение без неизвестных»[20]. На рекламных фотографиях поверхность тела всегда закамуфлирована, покрыта специальными пудрами, которые придают ей визуальную гладкость и глянец. Как правило, именно женское тело стало телом рекламы.

Женское тело, в отличие от мужского, не имеющего столь огромного количества символических знаков, рассматривается им как текст, пронизанный либидозными и мифологическими смыслами, когда природные округлости приближаются к образу фаллоса, а различные ограничения – резинки от чулок, бусы, кольца – как образы ограничения, т.е. символической кастрации. Это «фаллическое поклонение (эротическое возвышение)» по Бодрийяру проявляется в теле в самых разнообразных формах. В качестве примера Бодрийяр приводит накрашенные губы, которые «не говорят, не едят, их не целуют, они объективированы как драгоценность»[21]. Мощную эротическую значимость накрашенным губам, считает Бодрийяр, дает «вовсе не подчеркнутость рта как эрогенного отверстия в теле, а, напротив, их сомкнутость – помада служит

своеобразным фаллическим признаком, который помечает губы и задает их как фаллическую меновую стоимость; эти выпяченные, сексуально набухшие губы образуют как бы женскую эрекцию, мужской образ, которым улавливается мужское желание»[22]. Такой взгляд может быть распространен на любую часть или детали тела, но главным объектом становится тело женщины в целом.

Следует все же представлять, что традиционными образами «женственности» в культуре были образы матери, сексуальной женственности, амазонки. Материнство выявляет роль женщины в процессе воспроизводства потомства, сексуальность определяет момент наслаждения для мужчины, (но также как и воительница, женская сексуальность традиционно относится к асоциальным образам). В XX веке происходит трансформация образов женщин. Появляются «женщины-вампи», «стервы», «шлюхи», способствовавшие изменению представлений о женской сексуальности. В это же время появляется образ «женщины-эмансипе».

В современном романе Камиллы Лоранс «В этих руках» предстает образ мужчины, сексуально привлекающий женщину. Она пишет о героине романа, описывающей мужчин ее жизни: «Поначалу в мужчине ей важны не столько его индивидуальность, сколько его присутствие вообще; это всеобъемлющая реальность, которой убеждаешься с одного взгляда, и на сердце сразу становится спокойно: мужчины есть»[23]. Она подчеркивает, что для женщины в мужчине важнее всего магическая фраза: «Иди в мои объятия».

Пронизывающая жизнь людей сексуальность, причем именно женская сексуальность, становится главным стержнем книг Мишеля Уэльбека. Именно сексуальность становится той ареной, на основе которой развиваются все жизненные коллизии и ставятся основные проблемы человеческого существования. Так сексуальность становится знаком жизни вообще. Но она может быть основой глобальных трагических коллизий, часто вызванных космическими причинами, как тайфун в Таиланде. Но в основе их – антропогенная деятельность.

Есть у Хуана Миро маленькая статуэтка, названная «Женщина». Маленькая работа, но исполненная большого значения. Она представляет собой бронзовую прямоугольную пластину, высокой стороной вытянутую вверх. Края этого прямоугольника выгнуты полуовалами вперед, а в середине сделана дырка. Эта дырка напоминает средневековое обозначение вульвы. Таково было значение этого важного женского органа в те времена. Таковым оно осталось для многих и сегодня в сексуальном плане.

Рассмотренные нами сценарии и фреймы дискурса женственности современного искусства свидетельствуют, что символы женственности наиболее часто эксплуатируются властью (власть моды и её жертвы), а также рекламой, как формой прикладного искусства Новейшего времени. На основании наших наблюдений в области дискурсов женственности современной культуре, пользуясь социологической терминологией, мы должны выделить женщин-собственников ресурса женственности и женщин-менеджеров этого ресурса. К категории собственников ресурса женственности мы можем отнести как танцовщиц, музыкантш древности, так и многих искусных актрис и представительниц шоу-бизнеса разных направлений. К числу менеджеров ресурса женственности мы должны отнести поэтесс, писательниц, художниц, женщин-ученых, которые создавали новые идеалы женственности, меняя прежние

стереотипы феминности. Вспомним общественный резонанс романа «Что делать» Н. Чернышевского, ставшего идеалом для подражания многих женщин того времени?[24].

В XX в. женщины стали проявлять себя в современной культуре и искусстве и чаще, и многообразнее. Если проследить имена лауреатов Нобелевской премии, мы увидим, как постепенно увеличивается число женщин-лауреатов в области литературы. Точно так же во всех видах искусства. Постепенно все больше становится женщин, даже в таких исконно мужских видах искусства, как скульптура (вспомним Анну Голубкину, Веру Мухину). Конечно, число произведений, посвященных дому, семье, любви остается по преимуществу женской привилегией. Но постепенно нарастают и более широкие горизонты, и более глубокие темы в творчестве женщин. Они работают во всех «этажах» художественной культуры: и низших – массовых, и элитарных. Однако здесь наблюдается очень интересный феномен, характерный именно для нашего времени. Если раньше творчество женщин чаще страдало от сентиментальности, узости и традиционности воззрений, то сейчас заметна явно иная тенденция.

26 сентября 2005 года в передаче «Школа злословия» участвовал в качестве приглашенного Сергей Гандлевский. Он рассказал, что ему не нравится поэзия Анны Ахматовой. И одна из ведущих – Дарья Смирнова, в отличие от Татьяны Толстой согласилась, что действительно, в женской поэзии присутствуют такие черты, которые вызывают негативное отношение. Причина такого неприятия – обязательное любование собой, некое кокетство, присущее поэзии женщин. Известно, что сама Ахматова не любила, когда подчеркивали в ее творчестве половую принадлежность. Она настаивала на том, чтобы ее называли не поэтессой, а поэтом. Это мнение поэтессы подкреплялось ясным пониманием того, насколько глубоко в общественном сознании укрепилась концепция «вторичности женщины», завещанная нам, людям XXI в. предками. Поэтесса считала также, что ставить акцент на «женскости», т.е. подчеркивать свою принадлежность к женскому полу значит указывать на свою второсортность, неполноценность, наконец, социальную и психологическую «инвалидность».

Известно, что в каждом организме присутствуют и женские, и мужские ферменты. В современном искусстве в творчестве женщин чаще больше жестокости, жесткости, которые, казалось бы, должны превалировать в творчестве мужчин. Вспомним творчество Киры Муратовой, Ренаты Литвиновой, Софьи Губайдуллиной, Людмилы Петрушевской. И, наоборот, в творчестве мужчин часто превалируют черты нежности, мягкости, казалось бы, более присущие женщинам. Не случайно в наше время так широко распространился контр - альт – высокий голос у мужчин, способных исполнять женские партии.

Когда мы ведем речь о женщине в искусстве, следует обратить внимание не только на тех, кто создает произведения искусства. Стоит иметь в виду и потребителей искусства. Оказывается, здесь женщины всегда были и более тонкими и рафинированными ценителями, и представляли собой всегда более широкую аудиторию. Как показывают исследования, так было в Древней Руси – женщины были более образованными. Так было и в дореволюционной России[25]. Да и сегодня не нужно никаких социологических исследований (хотя они подтверждают это), чтобы увидеть, что в театрах, на выставках, в концертных залах, в библиотеках и книжных магазинах доминируют женщины. Да и в учебных

заведениях гуманитарного направления преобладают в основном представители женского пола. Здесь есть одна парадоксальная закономерность: в обучении и восприятии искусства доминируют женщины, но в творческом выражении первенство принадлежит мужчинам. И это не случайно. Существовая в мужском мире, женщине приходится преодолевать намного больше препятствий для своей самореализации, нежели мужчине. Здесь возникает проблема «инаковости» женщины, т.е. проблема противостояния мужского и женского миров, стереотипов женственности и мужественности.

У этой проблемы есть и другая сторона, на которую указал Жак Деррида. Он стал знаменит благодаря оспариванию основополагающего принципа европейского сознания - “центрации”, когда в любой оппозиции белое - черное, душа - тело, содержание - форма и тому подобное, один из членов этой оппозиции ставится в привилегированное положение. Так и с оппозицией мужчина-женщина в европейской культуре мужчина становится олицетворением ценностного преимущества, как настоящее (или будущее) всегда лучше, прогрессивнее прошлого. Даже в большинстве языков слово «мужчина» тождественно слову «человек», слово же «женщина» не входит в эту дефиницию. Для Деррида же оппозитивное различие должно уступить идее различия, инаковости. По отношению к нашей теме - женщина в культуре, женщина пронизывает всю историю культуры, дополняя и приводя к целостности деформированное традиционное осмысление ее в культуре.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бессалько П., Калинин Ф. Проблемы пролетарской культуры. – Пг: Книгоиздательство «Антей», 1919. – 127с. С. 29.
2. Сольц А. А. Коммунистическая этика //Каким должен быть коммунист. Старая и новая мораль /Сб. под ред. Ем. Ярославского. – М., Л.: Молодая гвардия, 1925. – 368с. С. 92.
3. Лебина Н. Б., Чистиков А. Н. Обыватель и реформы. Картины повседневной жизни горожан в годы нэпа и хрущевского десятилетия. – СПб.: Дмитрий Буланин. – 340с. 2003. С. 53.
4. Бодрийяр Ж. Символический обмен. С. 169-170..
5. Семашко Н. А. Пути советской физкультуры - М.: Физкультиздат, 1926. - 111с. С, 56).
6. Цит. изд., с. 57.
7. Лядов М. Н. Вопросы быта. – М.: Издание Коммунистического университета им. Я. Свердлова, 1925. – 40 с. С. 30
8. Коллонтай А. М. Дорогу крылатому Эросу! (Письмо к трудящейся молодежи)// Молодая гвардия. 1923 №3(10), май, с. 111-124.
9. Залкинд А. З. Половой вопрос в условиях советской общественности. Сб. ст. с послесловием автора: два года дискуссии по половому вопросу. - Л.: 1926. – С. 13.
10. Там же, с. 39, ...с. 49.
11. Найман Э. За красной дверью – введение в готику НЭПа //Новое литературное обозрение. 1996. №20, с. 64-90, С. 67.
12. Утехин И. очерки коммунального быта. – М.: ОГИ,2001 – 248с., с. 85.
13. Bettelheim В. The Childre of the Drem: Communal Child – rearing and its Implications for Society. L., 1969.Цит. по Утехину И.
14. Spiro M. Kibbutz: Venture in Utopia, N.Y.1963, p.9.
15. Бодрийяр Ж. Соблазн. – М.: Ad Marginem, 2000, с. 98.
16. см. Туркина О. Пип-шоу. (Идеоадаптация образа женщины в российской рекламе//Женщина и визуальные знаки. Под ред. А. Альчук. – М.: Идея-Пресс, 2000.- 280с.
17. Гоцило Е. Новые члены (member) и органы: политика и порнография. // Женщина и визуальные знаки. Цит. изд., с.117.
18. Silverman K. The Threshold of the Visible Word. London, Rout ledge. 1996, p.6.
19. Silverman K. The Threshold of the Visible Word. London, Rout ledge. 1996,40.
20. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. Цит. изд., с. 211.
21. Бодрийяр Ж.Символический обмен и смерть. М., 2000, с. 196.
22. Там же, с. 197.

23. Лоранс Камилла. В этих руках. – М., Издательство Монпресс, 2002, 313 с., с.14.
24. См. об этом: Паперно И. Семиотика поведения: Николай Чернышевский – человек эпохи реализма. – М.: Новое лит. обозрение, 1996. – 207 с.
25. См. об этом: Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре.

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## НЕКОТОРЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

**К.М. Оганян, К.К.Оганян**

Непременным атрибутом нынешнего молодого поколения стала половая распущенность как результат сексуальной революции, социально-экономического и демографического развития страны. И в этом заключается опасность нарастающего явления, затрагивающего безопасность, нравственное и физическое здоровье.

По-видимому, одним из показателей позитивного отношения молодого поколения к активной и неразборчивой половой жизни может отношение к проституции.

Отношение молодежи к легализации проституции разделились следующим образом: положительно – 38,5%, отрицательно – 29%, затруднились ответить – 32,2%.

Половая распущенность опасна не только своими отрицательными морально-нравственными проявлениями. Беспорядочные половые связи страшны болезнями, передаваемыми половым путем – социально опасными болезнями. Уровень заболеваемости этими болезнями в середине 1990-х годов оценивался как эпидемический процесс. Некоторое снижение заболеваний к 2000 году пока не может однозначно оцениваться как устойчивая тенденция. Это явно видно при анализе динамики болезней среди молодежи, передаваемых половым путем (см. рис. 2.7 и 2.8). Подчеркнем здесь, что действительные показатели заболеваемости болезнями, передаваемыми половым путем, как мы полагаем, значительно выше приведенных, т.к. большое количество случаев заболеваний остается вне статистической регистрации (по мнению медиков, не учитывается до 30% заболеваний).

Итак, обозначенная проблема по всем основаниям может быть отнесена не только к острейшим молодежным, но и к особенно насущным государственным проблемам: лавинообразный рост численности этих и аналогичных им заболеваний по сути разрушает репродуктивное здоровье и нравственность молодого поколения. Что касается причин последнего, то специалисты выделяют в первую очередь:

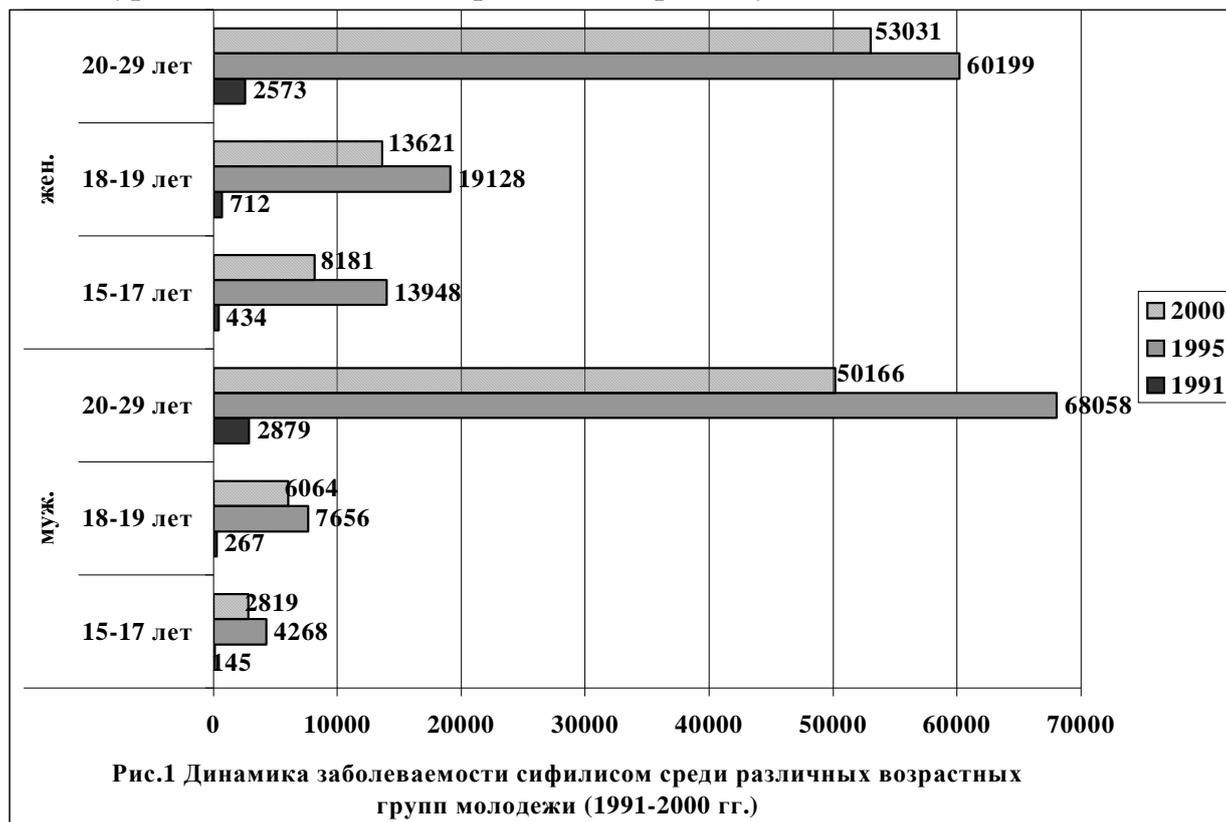
- социальную дезадаптированность подростков, раннее распространение половых контактов юношей и девушек (фактически являющихся в настоящее время атрибутом молодежной субкультуры);

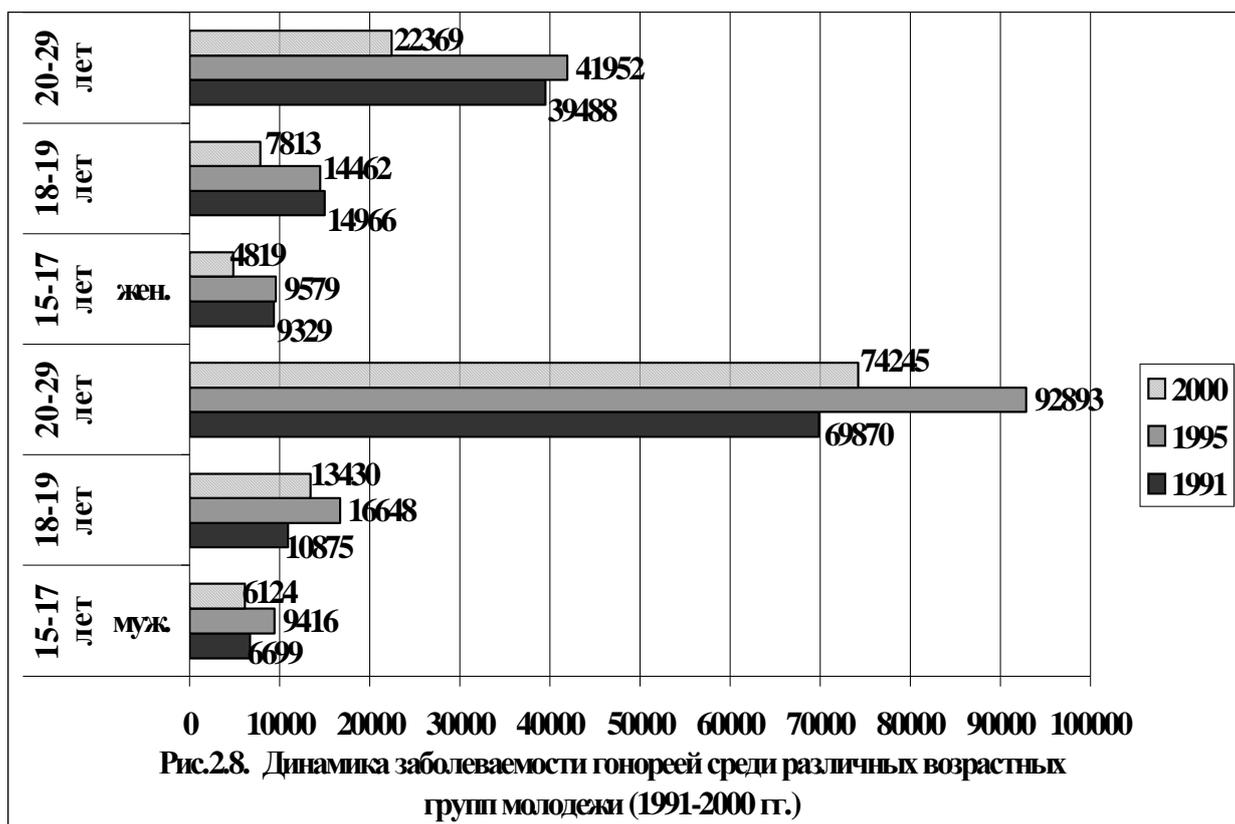
- существенные просчеты в осуществлении нравственного, полового, гигиенического воспитания детей и подростков в семье и школе;

- резкое усиление открытости сексуальной сферы, широкое распространение эротической литературы, видеопродукции и, как следствие, резкое снижение уровня моральной культуры и гражданской ответственности молодых граждан;

- неэффективную работу по организации досуга детей и молодежи, недостаточное использование развивающего, созидательного потенциала юношества, ориентацию значительной части молодых людей на пассивное времяпровождение;

- негативные последствия широкого распространения в обществе табакокурения, алкоголизма, наркомании, проституции.





В совокупности все уже исследованные явления социальной девиации ухудшают качественные показатели состояния здоровья молодого поколения. Они угнетают потенциал и качество здоровья будущего страны, интеллектуальный, социальный потенциал молодого поколения. Наконец именно эти явления лежат в основе роста смертности молодых людей, что превращает значительную их группу в группу социального риска.

Подтвердим сказанное рядом положений. Состояние здоровья молодежи ухудшается. Анализ динамики состояния здоровья молодых людей в возрасте 14-29 лет дает основание прогнозировать ухудшение состояния здоровья и студентов и взрослого населения России в ближайшие 10-15 лет. Но и этого мало – поражают данные о смертности молодежи (см. табл.1 и 2).

Как мы видим, больше всего смертей у мужчин наступило по причинам болезней системы кровообращения (в возрасте 20-29 лет – более 2 тысяч), несчастных случаев, отравлений, травм (во всех возрастных подгруппах – более 21 тысячи).

Среди основных групп причин молодежной выделяются:

- длительный период накопления и сохранения неблагоприятных жизненных условий; отрицательное экологическое воздействие; невнимание соответствующих органов к проблемам охраны здоровья и окружающей среды; просчеты в планировании организационных мер и недостаточное финансирование здравоохранения; неэффективное регулирование санитарно-эпидемиологической обстановки в стране; неполноценная организация отдыха и санаторно-курортного обслуживания населения;

- длительная реализация концепции приоритета лечебной работы в ущерб профилактической работе; недооценка значимости формирования культуры

здорового образа жизни; низкая эффективность работы по предотвращению маргинализации детской и молодежной среды (рост численности безнадзорных, беспризорных, безработных, лиц без определенного места жительства, проституток, лиц, вернувшихся из мест отбывания наказания в виде лишения свободы) и другое;

- усиление саморазрушающих здоровье, личность в целом видов поведения (распространение курения, употребления алкоголя, в том числе и фальсификатов, токсических и психоактивных веществ, включая наркотики); снижение интереса и отсутствие возможностей для активных занятий физической культурой и спортом; отсутствие культа здорового образа жизни, созидательной, творческой направленности и саморегуляции жизнедеятельности у значительной части детей и молодежи. Эта группа причин породила в молодежной субкультуре наиболее характерные модели поведения, воспроизводящие взрослые эталоны без учета биологических и социальных особенностей, возможных опасных последствий для различных возрастных групп молодежи.

В этой связи наиболее серьезную тревогу вызывают данные о росте заболеваемости особо опасными болезнями. Среди них: заболеваемость злокачественными новообразованиями, активным туберкулезом, болезнями, психическими расстройствами и расстройствами поведения, связанными с употреблением психоактивных веществ.

Например в 2000 году, как и в 1999 году, максимальный уровень показателя заболеваемости туберкулезом зарегистрирован в возрастной группе 25-34 года (159,5 на 100 тыс. человек).

Таблица 1

Число умерших молодых граждан в 2001 г. по основным классам причин смерти (человек)

Возраст (лет)	Умерло от всех причин	в том числе от:					
		Некоторых инфекционных и паразитарных болезней	Новообразований	Болезней системы кровообращения	Болезней органов дыхания	Болезней органов пищеварения	Несчастных случаев, отравлений, травм
<b>Мужчины</b>							
Всего	1204191	28910	161408	561347	68561	40671	259109
15-19	11970	228	469	409	212	93	9459
20-24	24041	836	545	1149	354	323	18724
25-29	30250	1674	732	2301	775	807	21160
<b>Женщины</b>							
Всего	1050665	6362	132655	691756	26361	28740	72525
15-19	4547	98	335	174	105	61	3086
20-24	6118	317	441	377	171	122	3738
25-29	7046	353	691	666	244	275	3747

Таблица 2

**Возрастные коэффициенты смертности по основным классам причин смерти  
в 2001 году (число умерших на 100 тыс. населения)**

Возраст (лет)	Умерло от всех причин	в том числе от					
		Некото- рых инфекци- онных и паразита- рных болезней	новообра- зований	болезней системы кровооб- ращения	болезней органов дыхания	болезней органов пищевар- ения	Несчаст- ных случаев, отравлен- ий травм
<b>Мужчины</b>							
Всего	1790,4	43,0	240,0	834,6	101,9	60,5	385,2
15-19	198,3	3,8	7,8	6,8	3,5	1,5	156,7
20-24	445,0	15,5	10,1	21,3	6,6	6,0	346,6
25-29	583,7	32,3	14,1	44,4	15,0	15,6	408,3
<b>Женщины</b>							
Всего	1373,2	8,3	173,4	904,1	34,5	37,6	94,8
15-19	77,2	1,7	5,7	3,0	1,8	1,0	52,4
20-24	114,4	5,9	8,2	7,0	3,2	2,3	69,9
25-29	138,5	6,9	13,6	13,1	4,8	5,4	73,7

Тревожна тенденция общего ухудшения здоровья в возрастной группе 15-17-летних. По статистическим данным, общая заболеваемость подростков данной группы в 2000 году по сравнению с 1999 годом увеличилась на 4,3%. Снижение массы и длины тела, замедленное половое созревание, недостаточность мышечной силы – все это типичные показатели современного развития подростков. Распространенность психической патологии в этой возрастной группе в 1,5 раза выше, чем у детей младшего возраста. В структуре психических расстройств 15-17-летних молодых людей доля больных с умственной отсталостью составляет 47,6%. Каждый второй (53,2%) характеризуется не психотическими психическими расстройствами и психозами.

Вместе с тем намечается тенденция омоложения данного заболевания: женская возрастная группа 15-19 лет сравнимая 1991г (1114 чел) в 2000г -1916 чел. и соответственно мужчины 1991г (1100чел) 2000г – 3053 чел.

Теперь понятно, что в столь неблагоприятных для обеспечения социального, физического и психического здоровья молодежи обстоятельствах требуется конкретная, систематичная инновационная деятельность по адаптации молодых людей к условиям учебы высших учебных заведений.

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## МАСКУЛИННОСТЬ В ДИСПОЗИЦИЯХ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕТЕРБУРГА

**Е.А.Окладникова**

В начале 2005г. на вопрос социологической анкеты: «Назовите исключительно мужские пространства в большом современном российском городе?» одна молодая девушка дала следующий ответ: «Мужской туалет, гараж и кресло управленца высшего звена». Затем, протягивая анкету социологу, с улыбкой добавила: «Уже кое-где и тут наблюдаются исключения».

Глядя на сегодняшнюю жизнь в большом городе, где многие гендерные акценты, в частности, диспозиции маскулинности, активно смещаются, а сам образ маскулинности размывается, невольно задумываешься, над вопросом: что же значит быть мужчиной в современном российском мегаполисе? А точнее этот вопрос, может быть сформулирован так: какие формы гендерные стереотипы мужественности приобрели в повседневной культуре России, в каких диспозициях маскулинность проявляет себя сегодня в среде больших городов России как центрах культуры. Ответы, которые предлагают исследователи на этот вопрос, очень разнятся. А найти эти ответы мы можем в рамках «мужских исследований», возникших как реакция на феминистский проект.

С одной стороны, авторами «мужских исследований» признается, что поведение мужчин и стереотипные представления о них самих сегодня меняются[1]. Например, всё отчетливее звучат в научной литературе и периодике (СМИ) мысли, что не последнюю роль в этих изменениях играет процесс глобализации[2], что маскулинность связана с политическим дискурсом российской истории,[3] что мужественность имеет не меньше прав на герменевтический анализ, чем женственность,[4] что мужчина нуждается в силу социобиологических особенностей в повышенной социальной опеке, и, как следствие этого признается необходимым создание движения виктимизации мужчин[5] и т.п.

В гендерологии различаются три типа или разновидности маскулинности: индивидуальная, коллективная и идеальная. Все эти типы маскулинности порождают серии стереотипных представлений. Согласно гендерной теории, маскулинность - это совокупности поведенческих, психических черт, свойств, особенностей, объективно присущих мужчинам, а также элементы символической культуры общества, которые её обозначают (совокупность социальных представлений, установок, верований, которые приписываются мужчинам). Эта система предписаний делает среднестатистического мужчину, формирует эталон мужественности[6].

Основными характеристиками идеального типа мужчины были рациональность и креативность (которая понималась как созидательное разрушение). Креативность предполагала наличие непоколебимой веры в себя, огромной личной энергии, которая расходовалась для работы и секса, при том самым большим риском было ничегонеделание. В массовом сознании представления об идеальном типе мужчин, как воплощении мужского начала, сформировал такие стереотипы мужественности, как мужественный, сильный, надежный, смелый, агрессивный[7]. Признаками мужского начала были мощное либидо (как его крайнее проявление – типаж мачо. Тип мачо – это перенос на

человеческие отношения образа мачо. Таких мужчин сейчас 10-20% [7, с.37]. Главными ценностями они считают эгоцентризм, склонность к принятию рискованных решений, иконоборчество, профессионализм [8].

В результате господства в общественном сознании такой формы мужских гетеро- и автостереотипов, у мужчин возникают такие формы ценностных ориентаций как: пристрастие к рациональному, практическому и экономическому, а также страсть к политике [9]. С целью проверить идею живучести стереотипных представлений о маскулинности, весной 2005г. нами было проведено пилотажное социологическое исследование по теме статьи. В основном, нашими респондентами стали студенты СПбГИЭУ, РГПУ им. А.И.Герцена, военнослужащие (пос. Сертолово) и школьники старших классов школ Санкт-Петербурга.

В ходе исследования, осуществленного в форме опроса на анкету, респондентам было предложено ответить на 16 вопросов, среди которых были вопросы о лидирующем положении мужчин в современном российском обществе, прерогативах мужского интеллекта и физической силы и др., причем подразумевалось, что респонденты будут иметь в виду мужчин-жителей современного российского мегаполиса.

Как показал анализ данных опроса, большинство респонденток-женщин всех возрастных групп, кроме самой молодой категории (10-20 лет, незамужние, учащиеся и студентки) придерживается мнения, что мужчины сильнее от природы. Тем не менее, при анализе ответов на поставленные вопросы нами была выявлена одна интересная тенденция. Многие незамужние девушки с неоконченным высшим образованием (10-20 лет) полагают, что мнение о физическом превосходстве мужчин – миф, который намеренно поддерживается в обществе, и не соответствует действительности. Возможно, что такое мнение стимулировалось влиянием хорошего физического здоровья молодых девушек и тем фактом, что они сравнивали себя с молодыми мужчинами только своего возраста, отсутствием длительного жизненного опыта, ощущением своей востребованности в обществе как невест, предполагавшим инверсированное поведение потенциальных партнёров - молодых мужчин в период ухаживания за девушками (в социобиологической терминологии «брачные игры»).

Большинством же респондентов других возрастных групп, (20-30; 30-40; 40-50; 50-70лет), как мужчин, так и женщин отмечалось доминирование мужчин в современном российском обществе, в частности доминирование в:

- сексуальных практиках (предполагающих активную мужскую позицию в ухаживании за женщиной и в сексе, преимущества мужчин семенно-брачных отношениях в форме освобождения их от необходимости вынашивать и выкармливать детей),

- деловом поведении (активная, энергичная и агрессивная политика в бизнесе),

- тайном и явном сексизме в культуре повседневности, (результатом которого становится отстраненность женщин от лидерства в быту и на рабочем месте) и т.п.

С целью проверить полученную информацию, мы обратились к материалам гендерных исследований, проведенным социологами в последнее десятилетие в городской среде [10].

Многие социологи - специалисты в гендерных исследованиях, заметили, что в культуре больших городов России, в частности молодежной культуре, намечается

тенденция, если не к стиранию гендерных различий, то в явном смещении акцентов гендерной символики и атрибутики, упрощению и даже отмиранию стереотипных форм семейных отношений, сексистских в своей основе, т.е. тех, при которых существование женщины определяется «концепцией её вторичности» и т.п. С другой стороны, журналисты ИА Северо-Запад («Российский медиа Forum, спецвыпуск, 2005г.», проводившие в этом году акцию «Журналисты - против сексизма!», отметили удивительно высокий уровень сексистских настроений в современном российском обществе и процветание стереотипов маскулинности.

В научной литературе последнего десятилетия наблюдается тенденция к усилению интереса в изучении различных аспектов гендерной культуры современной России. Притом этот интерес охватывает как представителей естественных наук, так и культурологов и философов. Авторы многих социобиологических теорий, начиная с Г.Геодакяна и более ранних авторов, исходя из (во многом верного положения), что женщины биологически (физически) слабее мужчин, косвенно поддерживали социологическую «концепцию вторичности женщины» - основу современного российского «патриархатного» мировоззрения.

Прямой посылкой утверждения социобиологов о биологическом превосходстве мужчин служат руководящие принципы ботанических и зоологических классификаций, утвердившиеся в естествознании ещё со времен К.Линнея. Линнеевская систематизация растений и животных основана на принципе полового размножения, и, разумеется, не учитывает таких «человеческих» особенностей вида Homo как интеллект, психическая энергия, сознательная деятельность, способность к целеполаганию и др. Тем не менее, между биологическими и гендерными программами в жизни человеческих сообществ и способами их реализации наблюдаются различия. Если биологическая программа реализуется на инстинктивном уровне, то сферой реализации гендерной программы служит социальная, и в большей мере - коммуникативная среда. Реализованная гендерная программа - это гендерная культура того или иного общества. Неудивительно, что, наблюдая жизнедеятельность человеческого общества, как социолог, Н.Луман сделал предположение, что гендерная культура - это особая коммуникативная система. Одной из функций этой коммуникативной системы является создание моделей конструирования социального пола. Понятие «гендер» имеет несколько толкований[11]. В настоящей работе мы придерживаемся толкования понятия «гендер» как совокупности социальных (статус, профессия) и культурных норм (этикет), которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Исследование особенностей гендерной культуры современного российского города, как коммуникативной системы возможно на основе изучения гендерных диспозиций. Эти диспозиции проявляются в ходе бесед на свободные темы со случайными респондентами, письменных и устных интервью на заданную тему в фокус-группах, в ходе анкетирования, а также при чтении прессы, просмотре кинофильмов и др.

Сравнение аналогичной информации, полученной из источников, отдаленных от нашей эпохи двадцатью-пятидесятью годами, легко можно заметить, что гендерные диспозиции в России трансформировались, изменились и их

коммуникативные коды. Особенно быстро меняются коды гендерной коммуникации в условиях урбанизированной среды.

Идея Н.Луамана о характере структур коммуникативных пространств оказывается вполне пригодной для объяснения трансформационных изменений в области урбанизированной гендерной культуры современного российского мегаполиса. Гендерная коммуникация основана на кодах-предпочтениях. Н. Луман писал: «В отличие от всеобщего да/нет -кодирования языка позитивное значение имеет смысл предпочтения, отдаваемого этому, а не противоположному значению. В этом проявляется то обстоятельство, что коммуникация направлена против вероятности. Исходная невероятность принятия коммуникации не передается вместе с сообщением и вследствие этого остаётся латентной»[12].

Коды-предпочтения, которые служат для выявления гендерных диспозиций, и диспозиций маскулинности, в частности, т.е. обозначения и ранжирования для мужского и женского миров, а также для обозначения стереотипов маскулинности/феминности в традиционной русской культуре и современной урбанизированной среде России, могут быть выявлены и систематизированы на основании обращения к современному дискурсу (литературе, текстов массмедиа, разговорам в транспорте, интервью).

Так, судя по литературным источникам (легенды, предания, сказания, мифы), в традиционной русской культуре существовали совершенно определенные представления о настоящем мужчине, которые воплощались в образах былинных богатырей, основой функцией которых были война и защита родных земель, святых старцев - хранителей духовности, мудрых князей-правителей. Существовали и аналогичные вполне четко артикулированные представления о настоящих женщинах (хранительницах домашнего очага, красавицах, умных помощницах мужчин).

Традиционная культура изначально задает координаты социального агента через коды-предпочтения, современная – требует выявления их диспозиции (П.Бурдье). В качестве примеров выявления диспозиций маскулинности в современной гендерной (гендер - маркер социального пола) культуре России мы взяли несколько примеров:

- из дискурса СМИ: В известном фильме «Экипаж» есть сцена, в которой самолет оказывается на грани крушения в результате землетрясения. В толпе пассажиров раздаётся женский возглас: «Мужчины, ну сделайте же что-нибудь!!!».

- из опыта культуры повседневности (как пример представления об идеальной маскулинности сегодня): Идёт собрание садоводческого товарищества в дачной местности в окрестностях Петербурга. Решается жизненно важный вопрос водоснабжения. Садоводы возмущены: столько денег было вложено в обустройство системы водоснабжения, а вода в трубах отсутствует. Причин тому несколько: устарело оборудование водонапорной башни, садоводы неэкономно расходуют воду, разрослось количество участков и т.п. Претензии предъявляются к председателю, который, вложил много сил в создание и поддержание в рабочем состоянии системы водоснабжения выражаются следующей фразой: «Если ты настоящий мужчина, положи ключи от правления, или уйди».

- из дискурса латентного сексизма: Сезонные рабочие предлагают свои услуги садоводам для благоустройства дачного участка под Петербургом. С

потенциальными работниками разговаривает жена хозяина участка, которая по документам и является владелицей дома. Женщина показывает фронт работ, ставит задачу, предлагает рабочим назвать цену. Рабочие, почесывая затылки, говорят ей: «Вы напишите, что надо сделать, мы посчитаем и с обсудим с вашим мужчиной».

- из дискурса мужской биографии: «Я в детстве любил читать журнал «Юный техник». Там печатали разные схемы и чертежи, притом многие чертежи разных вещей, со всякими, там, шетереночками, которые вращались, и которые можно было сделать своими руками. Потом я стал с ребятами делать багги, это такие машины на низких колесах с крепкими дугами... Ну а потом сел за руль первой своей машины. Но по началу я внимательно смотрел как мужики себя ведут за рулём. Смотрел и прикидывал: вот тут бы я сделал вот так, а вот тут бы сделал совсем не так, не стал бы обгонять, тут бы руль вправо крутанул, нет, не как он... Я внимательно присматривался, всё впитывал, старался не только запомнить, но и сам мысленно повторял их движения за рулём, вживался в дорогу, в его мысли за рулём, в его ощущение этой дороги...».[13]

Проведенное пилотажное социологическое исследование и изучение современных дискурсивных практик привело нас к следующим заключениям.

Коллективная маскулинность как форма поведения в ссоренной урбанизированной среде России существует. Она поддерживается и проигрывается не только индивидами, но и группами индивидов. Маскулинность, в отличие от биологического пола, не существует изначально и, часто может наблюдаться даже вопреки гормональному статусу индивида. Маскулинность активно воспроизводят, используя в качестве ресурсов и стратегий то, что доступно в том или ином культурном контексте. Маскулинность, как код-предпочтение активно воспроизводится, либо под давлением социальных институтов, либо на основании личного выбора индивида в процессе коммуникации. Разумеется, что биологические характеристики индивида играют решающую роль в успехе процесса такого воспроизведения.

Изменения, которые наблюдают социологи-гендерологи, происходят не в морфологических характеристиках вида Homo, (т.е. на биологическом уровне), а в пространстве социальной культуры. Меняется сама идея идеального мужчины в «патриархатном», традиционном её понимании. Идеальный тип настоящего мужчины (и связанные с ним стереотипы), который всегда был условным, теперь, в ситуации урбанизированной культуры эпохи пост-постмодерна, теряет свою монолитность. Например, даже такие его качества как агрессивность сегодня хороши только на войне и в некоторых агрессивных видах спорта. Это упрочит взгляд, впервые предложенный культурологами (культура как перформанс), на маскулинность как маскарад, некий вариант гендерного перформанса.

В этой связи стоит отметить, что гендерный анализ содержания молодежных журналов выявляет тот факт, что жесткость стереотипов мужественности сегодня смягчилась. Это сказывается в том, что размывается знаково-символическая сторона, маркирующая принадлежность к полу (пример тому, мода унисекс). Отмечалось, что возникает новая молодежная концепция мужественности, которая находит проявление в образах белых гетеросексуалов, которые не стремятся превращаться в мужчин (взрослые начинают играть в игрушки).

С другой стороны, авторы статей молодежных журналов, отмечают, что у молодых мужчин усиливается как тоска по риску, так и гедонистические устремления. Ценными мужскими качествами становятся умение планировать время жизнь, пристрастие к техноспиритуализму в качестве новой идеологии, цинизм, критичность, «черный юмор», культ непредсказуемой фатальной жестокости как лекарство от жизненной скуки, во внешнем облике ценится искусственная натуральность[14]. Если раньше существовали строго определённые понятия «истинного мужчины», то сегодня «сама суть мужественности подвергается переосмыслению»[15]. Выводы, которые делают эти авторы можно сформулировать в форме вопрос: «если вы ощущаете себя мужчиной сегодня, нет гарантий, что так же будет и завтра?»[15, с.21].

Таким образом, сегодня мы становимся очевидцами смены акцентов в гендерных диспозициях маскулинности в современной городской среде, которые в условиях демографического перехода, ныне переживаемого человечеством, могут привести к исчезновению метагендарных особенностей людей, т.е. знаково-символических форм проявления стереотипов мужественно/женственности, формируемых и поддерживаемых всей коммуникативной средой социальной культуры[16].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Мужские исследования. Меняющиеся мужчины: в изменяющемся мире//Введение в гендерные исследования. Ч.1. Харьков. СПб. 2001.- с. 585-596.
2. Коннелл Р. Маскулинности и глобализация//Введение в гендерные исследования. Ч.1. Харьков. 2001. - с. 596.
3. Рябова Т.Б. Маскулинность в российском политеком дискурсе: история и современность //Женщина в российском обществе. Росс.научн.журнал. Иваново. 2000. № 4. –с. 52.
4. Глимор Д. Загадка мужественности//Введение в гендерные исследования.. Ч.2. Харьков. СПб. 2001. - с. 893.
5. В результате роста вовлеченности женщин в профессиональную сферу возникла тенденция виктимизации мужчин под лозунгом «Берегите мужчин!». См. : Здравомыслова Е., А.Тёмкина. Объединительный (структурно-конструктивистский) подход в гендерных исследованиях // Трансформация гендерных отношений: западные теории и российские практики. Самара.: Самарский университет. 2003.- с.54.
6. Макаров В.В. Василенко И.В. Философия и социология пола. Волгоград. Гос.тех. университет. 2002.- с.29.
7. Ильин Е.П. Дифференциальная психология СПб.: Питер. 2002. - с. 58.
8. Ландрам Дж. Тринадцать мужчин, которые изменили мир. Ростов-на -Дону: Феникс. - 2002. -с. 15-45.; при этом основными вопросами, которые интересовали американских мужчин были: угри, технологии бритья, физкультура после 30-ти, седина, сердечные болезни, дурной запах изо рта, онкология, любовные трудности, что значит быть отцом. См. Откровенные ответы на вопросы, которые чаще всего интересуют мужчин. М.: Трейдинг- Сервис,- 1992. - 32с.
9. Наблюдения Г.Оллпорта 1951.
10. Женщины и мужчины России. М.: Госстатуправление, - 1998. - 80с.; Калабихина И.Е. Социальный пол. Экономическое и демографическое поведение. М.: Диалог, МГУ,- 1998. - 74.; Общество в гендерной перспективе. Новгород.: Новгородский Университет, - 2002. - 88с; Егорова Л.С. Жизненные стратегии: гендерный аспект. Иваново.: Юнона, -1999-60с.; Мужчина и женщина в современной культуре: меняющиеся роли и образы. В 2-х Т. М.: ИЭА, - 1999; Борсель Ж. Женские профессии. Париж. : ЮНЕСКО. - 1986. -193с.
11. В настоящей работе мы придерживаемся следующего понятия «гендер» как совокупности социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.
12. Луман Н. Медиа коммуникации .:М, -Логос, -2005 -с.203.
13. Калабухин М.И. , 40 лет, СПб., предприниматель (интервью автора, 2005, СПб.)
14. Омельченко Е. Основные измерения современного молодежного гендерного пространства//Трансформация гендерных отношений: западные теории и российские практики. Самара.: Самарский университет. - 2003. - с. 204.

15. Макдональд Г. Мужчины – о себе. – СПб.: Финансы и статистика.- 2001. – с.21
16. См.: Парадоксы демографического перехода с позиции эволюционной экономики. Материалы конференции «Актуальные проблемы управления экономикой региона. СПб. Изд-во СПбГИЭУ. -2005. -с. 23-27.

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМАНД КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ.

(По материалам зарубежной литературы)

**Е.Е.Тарандо, Н.Н.Кармаева**

Рабочие группы (команды) - это не только модное понятие, которое часто используется. Растущая популярность рабочих команд как формы организации процесса производства имеет под собой серьезные основания. В современном быстро меняющемся мире организации необходимо иметь способность быстро реагировать на экономические, технологические, социальные и политические изменения. Ключом к успеху в такой ситуации может стать способность организации к инновациям. Мультидисциплинарные команды могут быть применены в различных областях и сферах: в науке, в управлении (в т.ч. на уровне старшего менеджмента), в развитии персонала или организации, на производстве, в сфере услуг, в организации социальной работы, сфере продаж или маркетинга и пр.

Увеличение размеров организаций требует создания эффективной структуры. Эффективность рабочих групп проистекает из того, что они позволяют соединить индивидуальные ресурсы нескольких сотрудников для достижения поставленных целей. Группы в принципе более производительны, чем отдельные индивиды, поскольку возникает эффект синергии. Однако синергии может и не возникнуть, если в процессе создания и функционирования групп допущены ошибки, таким образом, она не является чем-то самим собой разумеющимся. Сокращение числа ошибок и стимулирование синергии требуют конкретных инвестиций. С одной стороны, сотрудники должны быть способны мобилизовать свои компетенции в группе, иметь социальные навыки. С другой стороны, существующая в группе атмосфера должна способствовать развитию и оптимальному использованию потенциала сотрудников.

За работу в группах можно выставить несколько аргументов (по Комелли: 3, с 170-171).

Во-первых, человек по своей природе склонен к объединению в группы. Таким образом, группы предоставляют своего рода «социальную услугу» своим членам (возможности взаимодействия и коммуникации).

Во-вторых, существует множество задач, которые человеку не под силу решить самостоятельно, а только в группе (в силу их сложности и пр.). Группа способствует удовлетворению индивидуальных потребностей ее членов через достижение целей группы.

В-третьих, происходит постоянное усложнение задач, с которыми сталкивается организация. Возникает потребность в интердисциплинарном

подходе к их решению. Работа в группе становится важным звеном в формировании инновативной организации.

Это можно проиллюстрировать на следующей схеме. Последнему звену, способности к инновациям, предшествуют доверие и рост взаимодействия, организованного в форме команд.

**Доверие → Открытая коммуникация → Способность самостоятельно разрешать конфликты → Увеличение работы в группах и командах → Способность организации к инновациям и самовосстановлению.**

В-четвертых, «освобождение» работников, делегирование, которые наблюдаются в последнее время, приводят к развитию самоуправления. Работа в команде дает возможность участвовать в управлении, что повышает мотивацию сотрудников.

Обычно разделяют понятия группы и команды. Безусловно, каждая команда является группой, но не каждая группа может быть командой. Под командой понимается более эффективно работающая группа, члены которой имеют высокую мотивацию и самоидентификацию с данной группой, они сплочены и имеют общие цели (подобным образом команды определяют 2, 4, 5). Хотя некоторые авторы рассматривают понятия группы и команды как синонимы (3: 170). Под группой он понимает небольшие организационные единицы, для которых характерны персонифицированные отношения (face-to-face), общие цели, и, следовательно, общие задачи на основе которых строится система коммуникаций (3:172).

В этой работе понятия группы и команды будут использованы как синонимы.

Работу в группах можно классифицировать по 2 типам:

Временная работа в группах и работа в группах в течение длительного времени.

В зависимости от типов работы в группе выделяют следующие виды групп: кружки качества и проектные группы (организуются на короткое время); частично автономные группы, производственные команды, классические рабочие группы (функционируют в течение длительного времени).

Для дальнейшего исследования следует более подробно остановиться на особенностях различных рабочих групп.

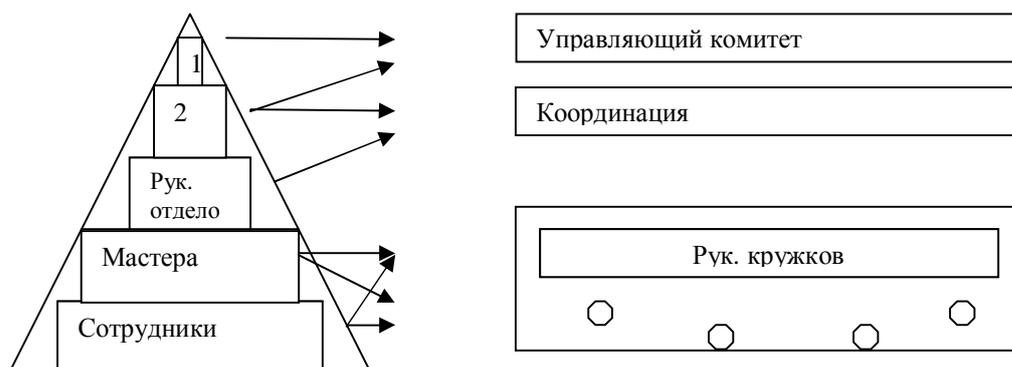
#### *Кружки качества.*

Кружки качества представляют собой небольшие группы сотрудников низшего звена, которые встречаются регулярно и на добровольной основе для решения проблем, которые у них возникают во время работы.

Проблемы, возникающие в процессе производства, не всегда могут быть решены руководителями. Работники являются экспертами в своей сфере, поскольку имеют специфический опыт, - именно на привлечении к решению производственных проблем и задач таких работников, которые обладают различным опытом, основаны кружки качества. Внося улучшения в процесс труда, работники повышают производительность и улучшают качество продукции.

Структура кружка качества зависит от величины предприятия, модели организации групп на предприятии (модели, к которой стремятся сотрудники), и включает в себя: членов группы, руководителя кружка качества, координаторов и управляющий комитет (см. схема 1).

Схема 1. Организация работы кружка качества (1).



1 – Управление; 2- руководители предприятия.

Руководителем кружка качества может стать либо модератор, либо непосредственный начальник (1). Последнее может способствовать тому, что предложенные улучшения могут быть лучше восприняты и скорее приняты.

Однако, участие непосредственного начальника в организации работы группы может привести к размыванию существующей иерархической структуры.

Руководитель кружка качества обычно выполняет следующие функции: организация и управление, представление интересов данного кружка, презентация результатов работы кружка качества вышестоящим руководителям.

Координатором кружка качества, как показано на схеме, может стать руководитель отдела/подразделения. Он ответственен за введение практики создания кружков качества и их координацию. Так же он занимается обучением модераторов, выполняет функции поддержки и посредничества, обеспечивает признания результатов работы на всех уровнях.

Управляющий комитет осуществляет стратегическое управление (стратегические вопросы, финансовое обеспечение, внешние условия). Он представляет интересы менеджмента и Производственного Совета (1).

Кружки качества функционируют обычно следующим образом. На встречах, которые происходят 1-2 раза в месяц, выбираются темы для обсуждения и приоритеты работы кружка качества. Затем проводится анализ существующих в этом направлении проблем, выявляются различные способы их разрешения (часто привлекаются эксперты). На основе имеющейся информации принимается один из предложенных путей, происходит его презентация. Руководство решает, возможно ли принять предложенный способ.

Несмотря на эффективность, а так же популярность (особенно в промышленности), кружки качества сталкиваются с некоторыми проблемами: недостаточная поддержка со стороны руководства, трудности в обеспечении обратной связи. Кроме того, этот метод требует дополнительных временных затрат на обработку решения и его принятие, члены кружка больше работают, а сбои в работе кружка (отмена заседаний и т.п.) снижают мотивацию работников, и эффективность работы кружка в целом (6). Руководители среднего звена боятся потерять контроль над работниками, особенно при низкой интегрированности в процесс функционирования кружков качества.

### *Проектные группы.*

Проектные группы применяются для решения комплексных задач, которые касаются различных сфер функционирования предприятия.

Проект характеризуется особыми условиями (временными, финансовыми и пр.) выполнения и существуют в рамках соответствующей, основанной на проектах, организации.

Выделяются следующие типы проектной организации (4):

- 1) матричная (сотрудники остаются в своих подразделениях, но получают указания от руководителя проекта);
- 2) штабная (Stabs-Projektorganisation) (сотрудники остаются в своих подразделениях, но получают указания от начальника);
- 3) создание ориентированных на проект отделов: деление на основе предметных областей, например, проектов);
- 4) чистая проектная организация (создается на время выполнения проекта из сотрудников различных подразделений, отвечает за отдельную часть проекта).

Позитивный эффект от проектной организации достигается за счет соединения знаний из различных сфер, и, следовательно, чем более дифференцированно предприятие, тем эффективнее применять проектные группы.

Однако существует опасность возникновения конфликтов по поводу временных ресурсов, распределения человеческих ресурсов и пр.

#### *Частично автономные рабочие группы.*

Небольшие функциональные единицы, в рамках которых в основном под собственную ответственность создается продукт (часть продукта) или услуга, называются частично автономными рабочими группами.

Группа понимается как социо-техническая единица, которая самостоятельно действует и принимает решение, и, таким образом, является саморегулируемой (7).

Такая группа должна быть относительно независимой (особенно технически) от сбоев в работе других групп.

Частично автономные рабочие группы способствуют росту мотивированности сотрудников, их самоидентификации с данной рабочей группой. Растет удовлетворенность трудом, возникают новые социальные контакты, сокращается количество ошибок, растет производительность труда. Тем не менее, существуют и проблемы: должна быть модифицирована система оплаты труда, возникает необходимость в дополнительной управляющей структуре на среднем уровне иерархии.

Примером таких команд могут служить гибкие сборочные участки (например, полностью монтируются автомобильные двери), гибкие отделы сбыта (группы работают над всеми видами заказов).

Достоинством таких рабочих групп является то, что необходимость в транспортировке продукта минимальна, процессы разработки, планирования и пр. децентрализованы. Разделение труда – гибкое, что дает работникам большую свободу действий. Такие организационные единицы могут быстрее реагировать на изменение внешних условий, что особенно важно, учитывая расширение процессов глобализации.

#### *Производственные команды (Fertigungsteams/Production teams).*

Так называемые производственные команды были придуманы и впервые использованы японскими менеджерами. Отдельные рабочие места технически соединены в процессе поточного производства. Основной принцип работы –

производство точно вовремя («just in time»). Выполняются только те работы, которые исключительно необходимы, и без которых передача продукта на следующее рабочее место (участок) невозможно (7). В таких условиях особенно важным становится четкое соблюдение стандартов и правил работы. Кооперация с коллегами ограничена – она проявляется только при необходимости решения текущих проблем, устранения неполадок.

#### *Классические рабочие группы.*

Они представляют собой такие группы работников, где существует строгое разделение различных функций и задач при выполнении какого-либо задания.

Мастер занимается экономическими вопросами, планированием потребности в персонале, планированием рабочего времени. Однако и его действия ограничены системой разделения труда. Такие рабочие группы технически и организационно не автономны (как, например, частично автономные рабочие группы).

Как видно из вышеизложенного, не все рабочие группы предполагают самоуправление (например, проектные группы). Также участие в рабочей группе не подразумевает владение долей собственности и участия в прибылях предприятия. Тем не менее, коллективная производительность и индивидуальная удовлетворенность трудом во всех типах рабочих групп высоки. Причина тому – мотивация через участие, сопричастность, сотрудничество (6:266). Рабочие группы способствуют возникновению позитивного социально-психологического климата через усиление связанности в группе. При этом социально-психологический климат означает «субъективное восприятие реальностей организации, основных правил, принципов формального и неформального характера (2:8) Таким образом, повышается не только производительность труда, но и развивается личностный потенциал работника, а это требует учета технико-технологических, организационных и личностных особенностей, которые необходимо рассматривать в процессе развития команд.

#### ЛИТЕРАТУРА.

1. Antoni, C. H. (Hrsg.). (1996). Gruppenarbeit in Unternehmen. Weinheim: PVU.
2. Brodbeck F., Anderson N., West M. Teamklima-Inventar. Manual. (2000). Göttingen: Hogrefe.
3. Comelli G. Anlässe und Ziele von Teamentwicklungsprojekten. In: Teamarbeit und Teamentwicklung von S. Stumpf und Alexander Thomas. (2003) Göttingen: Hogrefe.
4. Fisch, R., Beck, D. and Englisch, B (Hrsg.). (2001). Projektgruppen in Organisationen: Praktische Erfahrungen und Einträge für Forschung. Göttingen: Hogrefe.
5. Redlich A., Mironov E. Die Handhabung von Konflikten im Rahmen von Teamentwicklung. In: Teamarbeit und Teamentwicklung von S. Stumpf und Alexander Thomas. (2003) Göttingen: Hogrefe.
6. Schuler. H. (Hrsg.) (2004). Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Enzyklopedie für Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
7. Wahren, H-K. E. (1994). Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen. Berlin: de Gruyter.

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## АВТОРЫ

1. **Артемяева В.А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета.
2. **Бабаян Г.А.** кандидат педагогических наук, доцент Армянского государственного педагогического университета им. Х.Абовяна.
3. **Бабаян И.Г.** кандидат педагогических, преподаватель Армянского государственного педагогического университета им. Х.Абовяна.
4. **Бисько И.А.** доктор педагогических наук, профессор кафедры ДИЯ, СПбГИЭУ.
5. **Бочарова С.П.** профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой общей и инженерной психологии Украинской инженерно-педагогической академии, академик Балтийской педагогической академии.
6. **Брусакова И.А.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.
7. **Верминенко Ю.В.** кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета.
8. **Вышенская Л.А.** Санкт-Петербургский университет сервиса и экономики.
9. **Дворецкая М.Я.** кандидат психологических наук, РГПУ им. А.И.Герцена.
10. **Дружилов С.А.** кандидат психологических наук, доцент СГИУ.
11. **Ермакова Н.Г.** кандидат психологических наук, доцент РГПУ им. А.И.Герцена.
12. **Ерохина Е.А.**
13. **Зиновьев А.О.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.
14. **Кармаева Н.Н.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.
15. **Касперова В.Г.** дочь М.К. Тутушкиной Санкт-Петербург
16. **Кисель С.Г.** кандидат психологических наук, доцент УИПА.
17. **Кисиль В.Г.** кандидат педагогических наук, доцент ЛГУ им. А.С. Пушкина.
18. **Кораблина Е.П.** РГПУ им. А.И. Герцена.
19. **Крюкова В.И.** Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет
20. **Поляков А.В.**
21. **Лупанов В.Н.** докторант кафедры РГИ при СПбГУ.
22. **Мазалова Н.Е.** музей антропологии и этнографии им. Петра Великого РАН.
23. **Махлина С.Т.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.
24. **Муромцева И.В.** ВГПУ.
25. **Мязина М.Б.** Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет
26. **Николаева А.В.** РГПУ им. А.И.Герцена.
27. **Оганян К.М.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.
28. **Оганян К.К.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет .
29. **Окладникова Е.А.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет .

30. **Осипова Л.В.** СПбГАСУ.
31. **Пащенко Е.И.** СПбТИ.
32. **Савицкая А.Б.**
33. **Самойлов Н.В.** кандидат технических наук, старший научный сотрудник
34. **Соломонова Е.А.** аспирантка кафедры психологической помощи РГПУ им.А.И. Герцена.
35. **Стахов А.Е.** Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет
36. **Тарандо Е.Е.** Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет .
37. **Топчиева Р.М.** аспирант кафедры практической психологии СПбГАСУ.

## Рекомендации для авторов

### «Вестника Балтийской педагогической академии»

Текст статьи набирается в редакторе MS Word любой версии.

#### Параметры страницы:

Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2,5 см, внутри 3,5 см., снаружи – 1 см.

От края до колонтитула: верхнего – 1 см., нижнего – 1,5 см.

#### Включите флажок «Зеркальные поля»

Основной шрифт статьи – Times New Roman Cyr размером **13 пунктов**, форматирование по ширине, **межстрочное расстояние 1,2**. Объем статьи – не более 5 страниц.

Название статьи набирается прописными буквами; затем следует пустая строка, фамилии авторов и инициалы, которые набираются полужирным шрифтом.

Ссылки на литературные источники в тексте даются в **квадратных скобках**, в которых указывается номер источника по списку литературы и, возможно, страницы, например [4,6], [11, стр. 23].

В тексте могут быть вставлены таблицы и рисунки. **Рисунки - в формате JPG**. Нумерация таблиц и рисунков сквозная. Если в статье присутствует один рисунок (одна таблица), то в этом случае номер не ставится. Подпись к рисунку располагается под ним, форматирование по центру. Например:



Рис. 3. Структура обследованного контингента

Заголовок таблицы начинается со слова «Таблица», затем если необходимо следует ее номер (форматирование по правому краю), на следующей строке приводится название таблицы. Например:

Таблица 8

#### Динамика развития навыков

.....	.....	.....
.....	.....	.....

После текста может приводиться пронумерованный список литературы с заголовком

#### Литература (размер шрифта – 10 пунктов)

В конце статьи указывается название организации (размер шрифта – 10 пунктов).

Статью следует представлять в виде бумажной копии (распечатки) и в виде файла на дискете 3,5” емкостью 1,44 Мб. В качестве имени файла используется фамилия первого автора записанная латинскими буквами, например: **ivanov.doc**.

**Сведения об авторах прилагаются отдельным файлом.**

#### Пример статьи:

<p>ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ «ТРУДНОГО РЕБЕНКА»</p> <p><b>Иванов И.А., Новикова М.А.</b></p> <p>Проблема социального окружения... (текст статьи)</p> <p><b>Литература</b></p> <p>1. Иванов И.А. Социальное окружение «трудного ребенка». – СПб, Lux, 2000, 190 с. *Петербургская академия педагогики</p>
---

**ВНИМАНИЕ!!!!** Статьи, оформленные с нарушением данных рекомендаций к публикации не принимаются.