

**Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы**

Научно-практический журнал издаётся с 2001 г.



**У Ч Ё Н Ы Е
З А П И С К И**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
И Н С Т И Т У Т А
П С И Х О Л О Г И И
И С О Ц И А Л Ь Н О Й Р А Б О Т Ы**

2008

ВЫПУСК 2

ТОМ 10

Санкт-Петербург

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Редакционная коллегия:

Главный редактор:

ПЛАТОНОВ Ю.П. – д.пс.н., профессор, ректор СПбГИПСР, зав.кафедры
прикладной социальной психологии

Ответственные редакторы:

ГИНЕЦИНСКИЙ В.И. – д.п.н., профессор, зав.кафедры педагогической
антропологии

ЗМАНОВСКАЯ Е.В. – д.пс. н., доцент, проректор по научной работе, зав.
кафедры прикладной девиантологии и конфликтологии

ПЛАТОНОВА Н.М. – д.п.н., профессор, зав.кафедры социальной работы и
социальных наук

Члены редакционной коллегии:

ДУДЧЕНКО З.Ф. – к.пс.н., доцент, декан факультета психолого-социальной
работы

НИКИФОРОВ Г.С. – д.пс.н., профессор, зав. кафедры психологии здоровья

ТЮРИНА Э.И. – к.п.н., доцент, зав.кафедры гендерологии и фамилистики

ЯКОВЛЕВА И.В. – к.пс.н., доцент, зав.кафедры общей и дифференциальной
психологии

Секретарь редакционной коллегии:

БОГДАНОВА Н.В. – к.фил.н., доцент кафедры иностранных языков

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-27499 от 14 марта 2007 г.

ISSN 1993-8101

Подписной индекс: 19304

© Санкт-Петербургский государственный
институт психологии и социальной работы
(СПбГИПСР), 2008

СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Платонов Ю.П. ПСИХОТИП КАК ФАКТОР КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	7
Белов В.Г. ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОГЕНИЙ	10
Белавина О.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ИНТЕЛЛЕКТА	17
Васильев С.В., Шустрова Г.П., Татульян С.Е. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ (ПРОШЕДШЕГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО) ЛИЦАМИ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	22
Винтухова Л.В. КОНТРАКТ—МЕТОД ИНТЕНСИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИЙ	27
Дмитриев М.Г., Парфенов Ю.А. КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	31
Кокоренко В.Л. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ	37
Пенцова Е.А. ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОСТИ	42
Ясюкова Л.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	48

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Иваненков С.П. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ	54
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Безух С.М.	МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ЭПИЛЕПСИЕЙ.	60
Дудченко З.Ф.	ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ К ПРОБЛЕМЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ	64
Куликова Е.А.	ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.	69
Кучукова Н.Ю.	СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	72
Нестерова Г.Ф.	НЕЗАВИСИМАЯ ЖИЗНЬ ИНВАЛИДОВ—ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ.	77
Платонова Ю.Ю.	ФАНДРЕЙЗИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ	81
Тюрина Э.И.	СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕМЬИ — МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	85
Федоренко В.В., Дмитриев М.Г.	НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМИ ПОДРОСТКАМИ	89
Фролова А.И., Голубева Т.Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ЭКСПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ МУЗЕЯ ГИГИЕНЫ.	95
Шавшаева Л.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА . .	101

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гинецинский В.И., Шкадов В.М.	К ВОПРОСУ ОБ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕДУР ТИПОЛОГИЗАЦИИ НАРУШЕНИЙ МЕХАНИЗМОВ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ	107
Лебедева С.С.	СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.	114
Платонова Н.М.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	119
Авдеева Е.Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	124
Минина К.В.	ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА	

В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОТКРЫТОЙ (СМЕННОЙ) ШКОЛЫ	129
------------------------------------------------------------------------------	-----

Соколова Г.И.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	136
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Кучеров Д.Г., Платонов М.Ю.

ИЗУЧЕНИЕ ВНУТРЕННЕГО ИМИДЖА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК РАБОТОДАТЕЛЯ	139
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

Поляков А.В.

ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В СИСТЕМЕ ВУЗА У ПРОФДЕФОРМИРОВАННЫХ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.	145
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

Загребина А.В.

МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЙ АЛЬТРУИЗМ И ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА.	150
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Семенков В.И.

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА	156
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

НАШИ ГОСТИ

Pamela Palomba, Axel Rutten.

CON-TACT AND TRANS-FORMATION ART THERAPY AS A “BRIDGE” TOWARDS DIVERSITY.	161
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

Prof. Dr. Michael Macsenaere

SOCIAL WORK WITH TEENAGERS AND THE YOUTH IN THE INSTITUTE.	164
--------------------------------------------------------------------	-----

АСПИРАНТСКИЙ СЕМИНАР

Баннов С.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРСОНАЛА СЛУЖБ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА	167
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Волкова Е.Л.	
ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕШНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	169
Карташова Т.Е.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА	172
Лиукконен Е.И.	
СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВЫЕЗДА ЭМИГРАНТОВ ИЗ РОССИИ.	175
Посаженикова А.О.	
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ	178
Федотов В.А.	
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНВАЛИДАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.	182

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

ВАЛЕНТИНЕ ПАВЛОВНЕ ЖУКОВОЙ — 80 ЛЕТ	184
КАФЕДРЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ — 5 ЛЕТ	186
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ ДЛЯ ЖУРНАЛА	188

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПЛАТОНОВ ЮРИЙ ПЕТРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой прикладной социальной психологии СПбГИПСР

ПСИХОТИП КАК ФАКТОР КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается взаимосвязь и взаимозависимость конфликтного поведения человека и психотипа его личности. Представлены психотипы, определяющие поведение человека, в основе которых лежат разные психологические детерминанты.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические типы, темперамент, типология акцентуированных личностей, характер личности, уровень личностного развития, экстерналы, интерналы.

На поведение людей в возникновении межличностных конфликтов и в их разрешении значительное влияние оказывают различия в типах людей, что необходимо учитывать при попытках предупреждения конфликтов и их разрешения.

Люди отличаются друг от друга. Отличаются своими желаниями и мотивами, реакциями на происходящее и стилем поведения. Каждый день мы замечаем эти отличия или сходства, даем им названия и пытаемся на их основе понять и предсказать как собственное поведение, так и поступки окружающих.

История знает множество попыток объяснить и типологизировать индивидуальные особенности людей. Каждая типология отталкивалась от своей «ключевой посылки», лежащей в основе объяснения человеческих сходств и различий.

Наиболее известная из дошедших до нас античных типологий связана с именем греческого врача и философа Гиппократ (460 - 377 гг. до н.э.), выделившего четыре типа темперамента.

Темперамент дается человеку с его рождением и определяет скорость, темп, интенсивность и ритм психических процессов и состояний человека. Классификация типов темпераментов, осуществленная Гиппократом еще в V в. до н.э., не претерпела существенных изменений до наших дней. Она лишь обогатилась благодаря учению *И.П. Павлова* о свойствах нервной системы и типах высшей нервной деятельности. Поэтому к сангвиникам иногда прибавляют – сильный, уравновешенный, подвижный; к флегматикам – сильный, уравновешенный, инертный; к холерикам – сильный, неуравновешенный; к меланхоликам – слабый. Поведение сангвиников характеризуется подвижностью, склонностью к смене впечатлений, отзывчивости, общительности; поведение флегматиков – медлительностью, устойчивостью, замкнутостью, слабым внешним выражением эмоций, логичностью в суждениях;

поведение холериков – открытостью, резкими сменами настроения, неустойчивостью, бурными реакциями; меланхоликов – неустойчивостью, легкой ранимостью, необщительностью, глубокими эмоциональными переживаниями.

Темперамент оказывает существенное влияние на поведение человека в межличностных конфликтах. Например, холерика легко вовлечь в конфликтную ситуацию, а флегматика, наоборот, трудно вывести из себя.

Типология черт характера человека разработана впервые *К.Г. Юнгом* в его работе «Психологические типы». Позднее ее исследовали *Катарина Бриггс* и *Изабель Бриггс-Майерс*, опубликовавшие «Индикатор типов Майерс-Бриггс» (МВТИ), с помощью которого любой интересующийся может определить предпочтения своего характера. Эта типология выделяет четыре пары противоположных предпочтений:

экстраверты – интроверты
сенсорные – интуитивисты
мыслительные – чувствующие
решающие – воспринимающие

Каждому типу характера соответствуют четыре из приведенных предпочтений. Таким образом, всего получается шестнадцать типов характеров. Характер формируется за счет асимметрии левого и правого полушарий головного мозга к семи годам и не изменяется радикально в течение всей жизни. Правое полушарие формирует эмоции и подсознательную деятельность, левое – логическую и рассудочную деятельность. Поэтому экстраверты никогда не становятся интровертами, и наоборот. Так же, как левши никогда не становятся правшами, хотя могут научиться более эффективно действовать другой рукой. Благодаря невероятным усилиям можно преодолеть «свою природу», но только в поведении. Проблема влияния типов характеров на возникновение межличностных конфликтов и их разрешение состоит в том, что

люди с противоположными предпочтениями своих типов характеров могут оказаться в ситуации совместного решения одной задачи, и их совместное взаимодействие может оказаться под угрозой. Например, экстраверта и интроверта отличает друг от друга их отношение к внешнему миру. Экстраверты черпают свою энергию из внешнего мира. А интроверты находят эту энергию внутри себя. Они фиксируют интересы на явлениях собственного внутреннего мира, которому придают наивысшую ценность. Межличностные конфликты между экстравертами и интровертами могут возникать из-за различия отношений в решении задач. Экстраверт динамичен, он постоянно говорит, предпочитает обсуждать все вслух. Интроверт же должен все обдумать, прежде чем высказаться. Экстраверт легко переходит к новому повороту при обсуждении проблемы и снова начинает открыто ее обсуждать. Для интроверта всякий поворот обсуждения ставит его в затруднительное положение, ему необходимо время для осмысления. При совместном решении проблемы экстраверт будет постоянно говорить, а интроверт молчать. Это молчание экстраверт может принимать за согласие и навязывать свое решение, с которым может быть в принципе не согласен интроверт, он просто не получил возможности высказаться. Такая ситуация чревата конфликтом. Более того, доминирующее поведение экстраверта при совместном взаимодействии с интровертом может послужить причиной болезни последнего. Экстраверты, как и интроверты, могут собирать информацию противоположными путями – сенсорным или интуитивным. Люди сенсорного типа собирают информацию, опираясь на свои чувства, им необходимо все увидеть, потрогать, услышать, понюхать. Для них важнее детали и факты и меньше всего то, что они значат. Люди интуитивных предпочтений, получив информацию с помощью органов чувств, интуитивно ищут их опосредованное значение и взаимосвязи между явлениями и внутри их. Интуитивисты ко всему подходят глобально. Любая встреча человека сенсорных предпочтений с интуитивным может обернуться конфликтом. Например, встречаются два приятеля, и между ними происходит следующий разговор:

Сенсорный: Сколько стоит твой костюм?

Интуитивный: Дорого.

Сенсорный: Я спросил, сколько стоит твой костюм.

Интуитивный: Очень дорого.

Сенсорный (раздражаясь): Я тебя спрашиваю, сколько конкретно стоит твой костюм.

Интуитивный (также теряя терпение): Твоей зарплаты не хватает.

Сенсорный (разозлившись): Я дождусь от тебя конкретного ответа на конкретный вопрос?

Интуитивный (считая, что он дал исчерпывающий ответ): А почему ты так капризничаешь?

Дальнейший разговор вряд ли будет иметь продолжение. Сенсорному типу нужна детальная информация, а интуитивный ее просто не воспринимает. Он найдет массу ответов

приблизительных, не задумываясь, какие его вполне бы устроили. Так может возникнуть конфликтная ситуация между близкими людьми.

Люди на основе полученной информации могут по-разному принимать решения. Человек мыслительного типа при принятии решений ориентируется на поставленную цель, его внимание концентрируется на решении задачи. Человек чувствующего типа ориентируется на то, как его решение будет воспринято другими людьми, которых оно касается. Поэтому он не торопится с принятием решений. Если оба типа вынуждены принимать решение вместе, то могут быть столкновения. Но если каждый понимает предпочтения другого, то при взаимодействии они могут дополнять друг друга. Чувствующие будут сдерживать мыслительных от принятия скоропалительных решений, а те, в свою очередь, не дадут отложить решение на неопределенный срок.

По отношению людей к жизни в этой классификации их делят на решающих и воспринимающих. *Решающие* все планируют, решение принимают без напряжения, они всегда что-нибудь делают. *Воспринимающие* предпочитают накапливать информацию (все может измениться), они не торопятся принимать решения. При постоянном совместном взаимодействии между этими двумя типами могут возникать конфликтные ситуации тогда, когда они не понимают предпочтений своих характеров и характеров противной стороны. Типология убедительно показывает, что характеры у людей разные, по крайней мере существует 16 типов характеров. Благополучное, бесконфликтное взаимодействие людей будет иметь большую вероятность, когда они будут уважительно относиться к мнению других. А различные взгляды на одно и то же явление вполне естественны. Недоразумения из-за несовпадения типов характеров начинаются тогда, когда бескомпромиссно отстаиваются только собственные предпочтения. Чем лучше люди будут знать черты в первую очередь своего характера, тем плодотворнее будет их взаимодействие с другими людьми. У них будет возникать меньше претензий к другим людям. Такое поведение является самой благополучной средой для бесконфликтного общения.

Несмотря на то, что темперамент и характер оказывают значительное влияние на мотивацию поведения людей в возникновении и разрешении конфликтов, реакция их на внешние стимулы имеет более сложную природу. Уровень личностного развития человека – еще один важный фактор, влияющий на возникновение межличностного конфликта.

Личность развивается и совершенствуется в процессе ее социализации, активного усвоения и воспроизводства социального опыта. Человеку приходится корректировать свои действия в соответствии с общепринятыми нормами и правилами поведения окружающих. Для этого проявления своего темперамента и характера приходится держать под постоянным контролем. Когда личность справляется с этой задачей, у нее меньше трений с окружающими. Проблемы возникают тогда, когда поведение человека определяют

только темперамент и черты характера, а личность не участвует в этом процессе или не в состоянии «совладать с собой». Одна из авторитетных научных концепций личности – «Я-концепция» – разработана К. Роджерсом. «Я-концепция» представляет осознанную, неповторимую систему представлений каждого человека о самом себе. Она формируется в процессе самопознания, через самонаблюдение и самоанализ своих поступков, переживаний, мыслей, состояний. В этом процессе происходит определение самого себя, поиски своего места в окружающем мире. «Я-концепция» – это представление о том, как бы человек действовал по отношению к самому себе. «Я-концепция» – это внутренний мир человека, доступный только ему. Это представление не только о том, какие мы есть, но и о том, какими мы себя полагаем, какими хотели бы быть. «Я-концепция» содержит в себе собственный идеал, к которому стремится ее носитель. То, как человек себя оценивает, выступает как уровень собственного достоинства. Этот процесс создания «Я-концепции» происходит на протяжении всей жизни – от адаптации в обществе в молодые годы до передачи жизненного опыта в зрелом возрасте.

Необходимость понимания «Я-концепции» заключается в том, что при межличностном взаимодействии люди не всегда поступают адекватно сложившейся ситуации, мотивация их поведения зависит от того, как они видят себя сами. Психологи находят, что самооценка человека, выраженная в «Я-концепции», может быть адекватной, завышенной и заниженной. От этих самооценок зависит и уровень притязаний каждого человека на собственное признание – адекватный, завышенный и заниженный.

При адекватной самооценке и адекватных притязаниях у людей больше удач и меньше конфликтных ситуаций при взаимодействии с другими людьми. При завышенной самооценке у человека, намеренно подчеркивающего свое превосходство над другими, как правило, постоянные проблемы с окружающими. Никто не может смириться с пренебрежительным отношением к себе, реакция на такое поведение всегда негативная. Люди с завышенной самооценкой потенциально конфликтны, особенно в ситуациях различного рода поощрений и вознаграждений. У людей с заниженной самооценкой и заниженными притязаниями много неудач, а следовательно, и переживаний неудач. Поведение человека с заниженными притязаниями формирует у него «комплекс неполноценности», несамостоятельности, зависимости от других.

Э. Шостром в своей концепции делит всех людей на манипуляторов и актуализаторов. Манипуляторы – это люди, не доверяющие никому,

в том числе и себе. Поступки их пронизывают ложь (фальшивость, мошенничество), неосознанность (апатия, скука), контроль (замкнутость, намеренность) и цинизм (безверие). Манипуляторы всегда потенциально конфликтны.

Противоположность манипуляторам составляют актуализаторы. Их характеризуют честность (прозрачность, искренность, аутентичность), осознанность (отклик, жизненность, интерес), свобода (спонтанность, открытость), доверие (вера, убеждение). Они глубоко верят в других и в себя. У актуализаторов меньше проблем с окружающими, с ними легче урегулировать возникшие конфликты.

Д. Роттер делит всех людей на экстерналов и интерналов. Экстерналы полагают, что все, что с ними происходит, является результатом действия внешних сил, обстоятельств, случая, других людей и т.п. В своих неудачах они склонны обвинять других, что чревато конфликтными ситуациями при взаимодействии с людьми. Интерналы считают, что все происходящее с ними есть результат собственных усилий. Во всех собственных неудачах обвиняют только себя. Им присущи активная жизненная позиция, независимость, ответственность за свои поступки, межличностные конфликты для них неприемлемы.

К. Леонгард разработал типологию акцентуированных личностей. Он показал, что людям с преувеличенным развитием каких-то черт характера свойственно поведение, которое отличается от нормы, но еще не превратилось в патологию. Некоторые из акцентуаций являются весьма благоприятной почвой для возникновения конфликтных ситуаций. Например, истероидная (демонстративная) акцентуация – это стремление привлечь к себе внимание любой ценой (слезы, обмороки, скандалы, болезни, хвастовство, склонность к лживости и фантазированию, отсутствие угрызений совести, склонность к необычным увлечениям). В литературе представлены популярные типологии личности Э. Кречмера и У. Шелдона. Каждая из них расширяет представление о сложности структуры личности, ее психических компонентах. Все типологии подмечают ту мотивационную доминанту поведения человека, которая сформировалась у него, стала определяющей и характеризует его как индивидуальность и личность.

Углубленное представление о проявлениях темперамента, типа характера, особенностей личности дает реальную возможность для предотвращения и профилактики межличностных конфликтов, для их конструктивного разрешения, а также для создания атмосферы благоприятного взаимодействия.

1. Психологические типологии. Пособие для менеджеров и практических психологов / Ю.П. Платонов. СПб., Речь, 2008.

2. Платонов Ю.П. Социальная психология. СПб., 2008.

БЕЛОВ ВАСИЛИЙ ГЕОРГИЕВИЧ
доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии здоровья СПбГИПСР

ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОГЕНИЙ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с исследованием психогенных расстройств, вызванных инновационными изменениями. В ней описаны варианты социально-психологических и психиатрических теорий развития психогений при воздействии инновационных стимулов. Дана медико-социальная характеристика проявления инновационных психогенных расстройств, и кратко проанализированы пути решения инновационных конфликтов. Обоснован комплексный подход при проведении коррекционных мероприятий, направленных на медицинскую реабилитацию и социальную адаптацию лиц, подвергшихся негативному воздействию инновационных преобразований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационный стресс, инновационный конфликт, антиципационная несостоятельность, пограничные расстройства психики, вероятностное прогнозирование, внутрличностный конфликт, психогении непривычных условий, реакции на острый стресс, расстройства адаптации, социально-стрессовое расстройство.

Современное видение теории психологического стресса позволяет рассматривать инновационные процессы как один из вариантов психогении (невроза). Любую инновацию можно рассматривать как стресс, который может привести к формированию невроза, так как имеют место по меньшей мере два действующих фактора: реакция личности на психическом уровне и реакция организма на физиологическом уровне, что следует рассматривать в едином контексте проявлений. В зависимости от силы, длительности инновационных влияний, реакции личности, развитости компенсаторных механизмов адаптации, стресс, как результат воздействия инновации, может приобретать мобилизирующий характер или разрушительный, болезненный (стресс-дистресс).

Что касается психогенных аспектов инновационного стресса, то инновационный раздражитель можно рассматривать как стрессогенный при его когнитивной интерпретации, т.е. значении, которое ему придает сам человек (Ellis, 1973; Kirtz, Moos, 1974); или из-за воздействия раздражителя на индивидуум через сенсорный или метаболический процесс, являющийся самим по себе стрессогенным (Cufting, 1972). В этом же аспекте высказывался и Г. Селье (1956), который говорил о том, что тот, кто жалуется на стресс, чувствует себя его жертвой при всех жизненных ситуациях и при всех видах деятельности, независимо от того, работает он или отдыхает. В этой ситуации вновь возникает стресс, а именно страх перед стрессом [6].

Чрезмерность патогенного воздействия инновации часто инициируется и продуцируется самим человеком. Следствием такого мышления

является субъективное приписывание инновационному раздражителю стрессового значения.

В современной социальной медицине и клинической психологии нет однозначной теории этиопатогенеза инновационного невроза и существует широкий диапазон представлений о природе неврозов от конституциональных (биогенетических) до психолого-социальных и социогенетических, получивших распространение в последнее время. Более того, в международной классификации болезней (МКБ-10) термин «невротическое» расстройство используется лишь в связи с его историческим значением. Такое ограничение связано с многозначностью и неспецифичностью критериев невроза, включая умеренную выраженность психического расстройства, отсутствие симптомов психоза и связь развития болезни с воздействием психотравмирующих факторов. Однако если рассматривать невроз в рамках донозологической концепции, которая относит невроз в область пограничных состояний, связанных с расстройствами адаптации, либо причисляет невроз к группам психопатологических и патохарактерологических типов девиантного поведения, то будет правомерно акцентировать внимание на инновационной этиологии неврозов в современном информационном обществе. Данный вопрос особенно остро актуален в связи с уже существующим и постоянно усиливающимся инновационным бумом XXI века.

В связи с этим весьма важным и социально – значимым является рассмотрение инновационных неврозов.

В настоящее время существует несколько точек зрения, характеризующих само понятие невроза. Остановимся на каждой из них.

J. Lopes Jbor (1981) рассматривает неврозы как тимопатии – патологические реакции на внешние и внутренние конфликты. Эти реакции обусловлены эндогенной почвой, под которой подразумевается развитие личности с ее тимопатическим фоном (настроением, как правило, носящим негативный оттенок).

V. Frankl (1956) предложил термин «ноогенный невроз», означающий заболевание духовной сферы, «экзистенциальный кризис» человека, что выводит невроз за рамки только понятий о болезни [4].

В.Н. Мясищев выдвигает на первый план психологический личностный фактор при неразрывной связи его с биологическим и социальным при рассмотрении различных аспектов невроза. Психогенная природа невроза по нему определяется существованием связи между клинической картиной заболевания, особенностями системы отношений личности и патогенной конфликтной ситуацией больного.

Б.Д. Карвасарский исходит в понимании невроза как психогенного нервно-психического расстройства, которое возникает в результате нарушения особенно значимых жизненных отношений человека и проявляется в специфических феноменах при отсутствии психотических явлений [4].

К. Ясперс, рассматривая психогении, выделил триаду признаков:

1. Совпадения начала заболевания с воздействием психотравмы.
2. Отражение психотравмы в структуре переживаний.

3. Выздоровление по мере дезактуализации психотравмы.

С некоторыми оговорками патологические проявления при психогениях и других пограничных состояниях в отечественной литературе в настоящее время принято рассматривать главным образом в рамках неврозов и психопатий, формирующихся в том числе при восприятии новой и чуждой среды.

К ним примыкают кратковременные невротические реакции, носящие ситуационный характер (реакция испуга, астеническая реакция, реакция приспособления к новой обстановке и другие реакции, не имеющие выраженного патологического характера, рассмотрение которых возможно в рамках психологически понятного ослабления личностных адаптационных возможностей), а также случаи патологического развития личности и так называемые акцентуированные, аномальные личности. В описании последних К. Leonhard (1968), А.Е. Личко (1974) и другие авторы особо выделяют различные типы «заострений» характера (черты личности, особенности стремлений) и темперамента (темп, качество, сила, глубина аффективных реакций). Акцентуированные личности, по их мнению, занимают промежуточное положение между состоянием психического здоровья и типичными психопатическими расстройствами.

Что касается неврозоподобных (псевдоневротических) и психопатоподобных (псевдопсихопатических) состояний, описываемых в рамках различных заболеваний (как предболезнь, сопутствующий синдром, исход болезненного процесса), то существует их огромное разнообразие (табл. 1).

Таблица 1.

Классификация психогений (по В.К. Шамрею А.В. Рустановичу, 2000 г.)

Уровень расстройств	Группа состояний	Клинические формы	Соответствие критериям К. Ясперса
Непатологический (психическое здоровье)	Психологические стрессовые реакции	- Гиперкинетические - Гипокинетические - Астеническая	+
Непсихотический (пограничные состояния)	Невротическая реакция (до 14 сут.)	- Депрессивная - Истерическая - Эксплозивная - Фобическая	+
	Невротические состояния (неврозы) – до 3 мес. Затяжные невротические состояния – свыше 3 мес.	- Истерический - Обсессивно-фобический - Неврастения	-
Психотический	Острые реактивные психозы	- Аффектогенный ступор - Фугиформная реакция - Реактивная депрессия	+
	Затяжные реактивные психозы	- Реактивный паранойд - Истерические сумеречные расстройства	+

Описывая вопросы неврогенеза с преобладающим этиологическим вкладом инновационных преобразований, хотелось бы остановиться на психологической платформе изучения неврозогенеза, где можно выделить

направление, акцентированное на количественных показателях информации. К нему следует отнести положение и представление М.М. Хананашвили об «информационной триаде», лежащей в основе инновационного невроза. В нее включаются: 1)

необходимость обработки и усвоения большого объема новой высокозначимой информации (включая и необходимость принятия решения); 2) хронический дефицит времени, отведенного на такую работу мозга; 3) высокий уровень мотивации. При наличии «информационной триады» закономерно, с точки зрения М.М. Хананашвили, возникают невроз и разнообразные психосоматические расстройства. По мнению П.В. Симонова, невроз – это «болезнь неведения», что, в противовес представлениям М.М. Хананашвили, отражает позицию о патогенетической значимости отсутствия или малого, недостаточного количества информации – неведения о том, что может случиться с человеком в ситуации конфликта, чего от него ждут окружающие и пр.

Важно отметить, что в последние десятилетия благодаря работам отечественных психологов (И.М. Фейгенберга, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского) стала активно разрабатываться проблема вероятностного прогнозирования и антиципации. Эти работы направлены на оценку общепсихологических закономерностей действия вышеупомянутых механизмов.

Очевидно, что инновационная деятельность, вносящая существенные, а порой и радикальные изменения в процессы, протекающие в обществе, существенно увеличивает неопределенность динамики и результатов деятельности человека. Рост неопределенности повышает риск неудачного результата инновации и увеличивает вероятность развития невротических расстройств.

При этом результативность инновационной деятельности прямо зависит от того, насколько точно произведена оценка и экспертиза риска, а также от того, насколько адекватно определены методы управления им.

Давно подмечено, что более сильное психотравмирующее действие могут оказывать неожиданные неприятные сообщения, к которым человек не подготовлен. Поэтому прежде, чем передать человеку такое сообщение, его стараются как-то подготовить: например, не сообщают сразу о смерти близкого человека, а говорят, что он очень тяжело заболел, что его состояние очень плохое. При этом для понимания механизма действия неожиданных инновационных изменений много ценного может дать концепция вероятностного прогнозирования, так как на сегодняшний день известно, что в коре головного мозга человека протекают процессы прогнозирования и сличения реально наступившей ситуации с прогнозируемой ситуацией (Н.А. Бернштейн, И.М. Фейгенберг) [5]. Они позволяют организму лучше подготовиться к будущим событиям и поэтому имеют большое биологическое значение. Всякое неожиданное изменение ситуации ведет к тому, что наступает рассогласование между имеющейся в данный момент ситуацией, отраженной органами чувств, и той ситуацией, которую ожидал, прогнозировал (предвидел) организм. Чем больше рассогласование (несоответствие) между фактически возникшим сигналом и тем, что прогнозировалось, тем большее

количество новой информации несет этот сигнал, и тем более патогенным он может оказаться.

Кроме того, процессы вероятностного прогнозирования и сличения, протекающие в головном мозге, играют существенную роль в возникновении эмоций, вызванных действием информации. Так, реакция испуга возникает при рассогласовании между фактической ситуацией и прогнозируемой; реакция страха – в результате сличения прогнозируемой ситуации с той ситуацией, которая соответствует потребностям организма; разочарование – при рассогласовании между ожидаемым (прогнозируемым) приятным событием и действительностью.

В психологических особенностях лиц с поведенческими расстройствами обращает на себя внимание трудность, а подчас и невозможность предвидеть, прогнозировать всю возможную цепь последующих этапов деятельности в данной ситуации и при данном отношении к ней. Недоразвивается либо редуцируется обратная связь в цельной деятельности, достигшей автоматизации, т.е. естественной неосознаваемости предвосхищения последовательно сменяющихся друг друга этапов предстоящей деятельности.

В настоящее время можно считать доказанной участие механизмов вероятностного прогнозирования и антиципации в этиопатогенезе невротических расстройств, что нашло отражение в антиципационной концепции неврозогенеза в условиях инноваций. Суть ее заключается в рассмотрении этиопатогенеза невротических расстройств в неразрывной связи с антиципационными процессами. Неврозогенез видится как результат неспособности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение во фрустрирующих ситуациях, что обусловлено преморбидными особенностями «потенциального невротика», названными антиципационной несостоятельностью. Личность, склонная к невротическим расстройствам, исключает из антиципационной деятельности нежелательные события и поступки, ориентируясь всегда лишь на желательные. В связи с этим, попадая в новую, неспрогнозированную, неблагоприятную и вытесненную в связи с этим из «ситуационного сценария» жизненную коллизию, человек оказывается в цейтноте для применения совладающего поведения. И даже если система психологической компенсации у него функционировала нормально, то в условиях расхождения прогноза и при крайней выраженности эмоциональных переживаний (обиды, разочарования, недоумения), связанных с этой прогностической ошибкой, человек может не использовать потенциальных возможностей к совладанию с ситуацией и заболевает неврозом.

Под вероятностным прогнозированием понимается предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о настоящей ситуации. Прошлый опыт и настоящая ситуация дают основание для создания гипотез о предстоящем будущем, причем каждой из них приписывается определенная вероятность.

В соответствии с таким прогнозом осуществляется преднастройка – подготовка к действиям в предстоящей ситуации, приводящим с наибольшей вероятностью к достижению некоторой цели (И.М. Фейгенберг).

Эволюционно-биологический смысл организации вероятностного прогнозирования с наличием порога очевиден: при практически необозримом числе альтернативных ситуаций организм как бы упрощает эту сложную картину среды – строит модель окружающей действительности (В.М. Русалов, Д.А. Ширяев). Актуальной для него оказывается некоторая упрощенная модель среды, в которой имеется лишь несколько альтернатив, прогнозируемая вероятность которых больше порога.

В ряду психологических процессов, направленных на предсказание будущего, выделяется три процесса – вероятностное прогнозирование, нацеленное на построение беспристрастной математической модели будущего; экспектация – ожидание, т.е. эмоционально окрашенное и мотивационно подкрепленное представление о будущем с привлечением характеристик желанное-нежеланное; а также антиципация, подразумевающая, кроме вышеперечисленных, еще и поведенческий аспект.

С понятием антиципации тесно связано понятие дифензивности (от латинского – слабость), которое включает: чувство неуверенности в себе, трусоватость, склонность оценивать свои поступки с тревогой, сомнениями и т.п.

Следующий подход к теории патогенеза инновационных неврозов предполагает использование существующего понятия инновационного стресса (социально-общественные конфликты, изменение социальной среды, переход общества в новые социальные условия жизни, общественные кризисы и т.д.), приводящего к возникновению различных вариантов психологического конфликта. В соответствии с конфликтогенной теорией патогенеза неврозов в генезе психогенных расстройств особое место занимает психологический конфликт. Так оригинальные, по-новому сформулированные мысли отклоняются от укоренившихся привычек, застывших традиций – от привычной практики. Внедрение нового продукта, технологии или услуги чаще всего означает для индивида необходимость отказаться от привычного, от старого, появляются изменения в условиях производства, в потребительской сфере, в привычках и в сформировавшихся общественных связях. Игнорирование традиций встречает сопротивление, зачастую даже враждебную реакцию, которыми среда нередко встречает новую мысль, даже в случае успеха инновация сопровождается конфликтами – ведь она заставляет приспосабливаться к новому. Следовательно, необходимо считать конфликт объективным фактором, обязательным спутником, всегда сопровождающим инновацию.

Необходимо учитывать, что в процессе развития интенсивного инновационного

конфликта образуются самые различные эмоции. Его разрешение предполагает значительные преобразования в психической реальности человека. Реализация большого объема изменений за короткий отрезок времени может представлять угрозу для целостности личности, поэтому включаются механизмы, защищающие целостность Эго.

Эти механизмы работают при любом внутриличностном конфликте и составляют сущность сопротивления. Чем выше интенсивность конфликта, тем большим сопротивлением сопровождается процесс принятия инновации.

Информация, вызвавшая непереносимый внутриличностный конфликт, будет элиминирована в глубокие слои бессознательного.

Интенсивный инновационный конфликт приводит к реакции вытеснения, избегания инновационного продукта как травмирующего и, как следствие, приводит к формированию невроза.

Если рассматривать психологический конфликт по В.Н. Мясищеву, то он определяется как столкновение противоречивых отношений личности, когда она не может найти продуктивное решение. В рамках данной интерпретации можно также найти место инновационному конфликту в случае столкновения человека-консерватора с неизбежно надвигающимся на него прогрессом. В.Н. Мясищев выделил основные виды патогенных конфликтов.

1. Противоречие между личностными возможностями и завышенными требованиями к себе. Предпосылки такого конфликта закладываются в детстве, в истории развития личности, когда чрезмерное стремление к любому успеху поощряется окружением без учета сил и возможностей данной личности. В этом случае формируется невроз невращения. Такая личность инертна в восприятии инноваций, гиперсоциальна, все в ее отношениях воспринимается «как архиважное», все должно быть на высшем уровне; у нее отсутствует широта взгляда, она застревает на мелочах повседневности, у нее нет середины, рационализации критической переоценки, вследствие чего у нее хронически не удовлетворяются внешние потребности (в признании, самоутверждении, самореализации), что приводит к эмоциональному срыву и формированию невроза невращения. Невроз истощения формируется при попытке поступательного движения к цели в силу повышенной пунктуальности и глобализма решаемых проблем, а также невозможности сосредоточиться на ключевом направлении.

2. Другой тип конфликта обусловлен чрезмерными претензиями личности к другим, которые сочетаются с недооценкой или игнорированием объективной реальности, низкой требовательностью и недостаточной критикой к себе. Таким людям свойственна тенденция прибегания к помощи извне, реализующим подсознательный механизм инфантильных устремлений, и в то же время управлению и манипулированию другими, что приводит к формированию истерического невроза.

3. Противоречивые внутренние тенденции, борьба между желанием и долгом, нормативностью поведения, гиперсоциальностью; между моральными принципами и личными привязанностями может формировать невроз навязчивых состояний.

Психологические конфликты (психогения, стресс) вызывают к жизни механизмы психологической компенсации и защиты либо запускают механизм дезадаптации и неврогенеза (рис. 1).

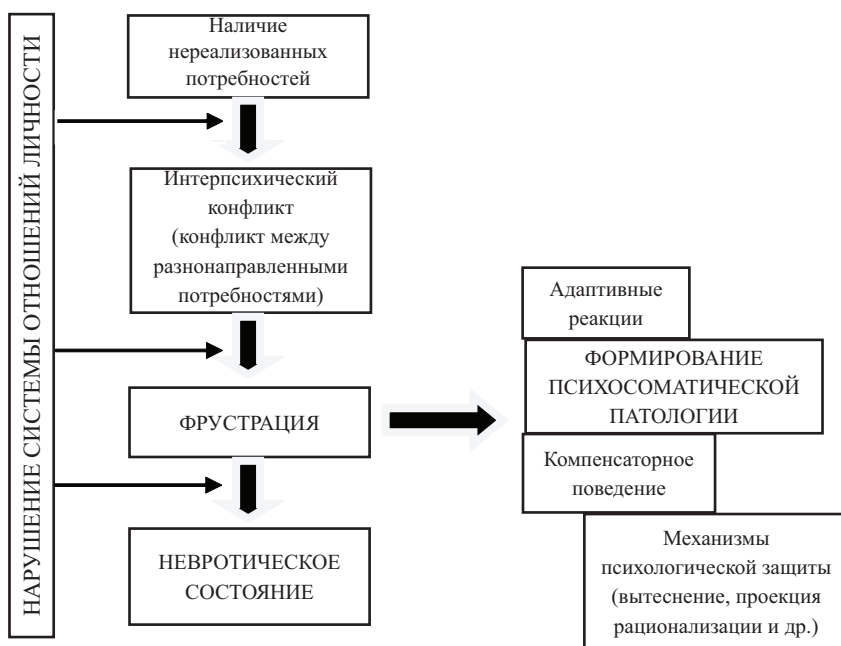


Рис. 1. Механизмы формирования и развития невротических состояний

Согласно гештальт-психологии, концепция неврогенеза утверждает, что существует огромное количество потребностей, которые ощущаются, когда происходит воздействие средового инновационного стимула. Инновационный стимул вызывает нарушения психического или физического равновесия организма. И при этом большинство из актуализировавшихся потребностей направлено на то, чтобы восстановить прежнее равновесие.

Полное равновесие соответствует четкой фигуре (гешталту); отклонение от равновесия, вызванное инновационным преобразованием, ведет к разрушению фигуры, размыванию четких границ между нею и фоном и формированию потребности, в случае недостижения которой формируется невроз.

Иногда потребность в стабильности и отсутствии инноваций удовлетворить нельзя. В таком случае гештальт остается незавершенным, а поэтому не может быть отреагирован и уступает место другому. Такая неотреагированная потребность становится, по Перлсу, причиной многих незавершенных проблем, которые через некоторое время начинают оказывать воздействие на текущие психические процессы. Полная блокировка незавершенных гешталтов может также привести к неврозу.

Помимо невроза, в результате стрессового воздействия инновационного стимула современные клинические классификации выделяют следующие виды психогении: психогении непривычных

условий, реакции на острый стресс, расстройства адаптации и социально-стрессовое расстройство (МКБ-10) [4].

Психогении непривычных условий существования возникают в момент совмещения нескольких специфических для профессиональной деятельности этиопатогенетических факторов («непривычность», новизна условий существования и общения, информационная депривация, астенизация и др.) у лиц с признаками нервно-психической неустойчивости и исчезают в обычных («привычных» для них) условиях.

Клиническое своеобразие психогений непривычных условий существования характеризуется возникновением, наряду с собственно невротической симптоматикой, специфических патологических проявлений (сверхценных образований, навязчивых идей, идей отношения) [3]. При этом перенесенные, но благоприятно преодоленные (через формирование адекватных личностных отношений, способов эмоционального и поведенческого реагирования) психические нарушения положительно развивают личность в сторону ее большей устойчивости.

Необходимо отметить, что определенная часть недифференцированных психогений непривычных условий существования, приобретая при неблагоприятном развитии затяжной характер, кристаллизуется в уже устоявшиеся традиционные формы пограничной психопатологии, а диапазон нарушений при адаптации к инновационным

условиям существования колеблется от отдельных необычных психических состояний до глубоких психических расстройств (вплоть до психотических форм).

Реакции на острый стресс, возникающие в условиях инновационных воздействий, отличаются от других категорий пограничных расстройств тем, что они включают расстройства, которые определяются не только на основе симптоматологии и течения, но и на основании наличия одного из причинных факторов: исключительно сильного стрессового инновационного жизненного события, вызывающего острую стрессовую реакцию, или значительного изменения в жизни, приводящего к продолжительно сохраняющимся неприятным обстоятельствам, в результате чего развивается расстройство адаптации.

Характерно, что клиническая симптоматика возникает немедленно вслед за воздействием инновационного стимула (буквально в течение 1 часа) и проявляется двумя группами симптомов, которые могут быть условно объединены с целью укрупнения единиц анализа в две большие группы, отражающие реакции человека на инновационный стресс. При этом первая группа симптомов включает в себя признаки генерализованного тревожного расстройства, а вторая группа представлена следующими симптомами: а) уход от предстоящих социальных взаимодействий; б) сужение внимания; в) проявления дезориентации; г) гнев или словесная агрессия; д) отчаяние или безнадежность; е) неадекватная или бесцельная гиперактивность; ж) неконтролируемое и чрезмерное переживание горя.

Если стрессор носит преходящий характер или может быть нивелирован, симптомы начинают уменьшаться не позднее восьми часов. При этом реакция развивается в отсутствие любых других психических или поведенческих расстройств (за исключением генерализованных тревожных расстройств и расстройств личности) [2].

Расстройство адаптации характеризуется развитием симптомов в течение одного месяца после подверженности идентифицируемому инновационному психосоциальному стрессору, который не представляет собой необычный или катастрофический тип.

При этом в структуре расстройств адаптации, связанных с инновационными воздействиями, выделяют отдельные, вариабельные по форме и тяжести симптомы, характерные для других аффективных, невротических, соматоформных и поведенческих расстройств:

- короткую депрессивную реакцию (не более одного месяца);
- пролонгированную депрессивную реакцию (не более 2 лет);
- смешанную (тревожно-депрессивную) реакцию;
- с преобладанием расстройств других эмоций;
- с преобладанием нарушения поведения;
- со смешанными расстройствами эмоций и поведения;

- с другими уточненными преобладающими симптомами.

Симптомы, возникающие в случае формирования расстройства адаптации, как правило, продолжаются не более чем шесть месяцев после прекращения действия стресса или его последствий (за исключением пролонгированной депрессивной реакции).

Постсоциалистический период привел к массовой инновационной ломке общественного сознания, обновлению жизненных ориентиров десятков миллионов людей, все большей независимости частной жизни от государства. Развивающиеся вследствие этого массовые проявления состояний психоэмоционального перенапряжения и психической дезадаптации по существу являются следствием коллективной травмы, естественной «экспериментальной моделью» социальных стрессовых расстройств.

Этиология социально-стрессового расстройства обусловлена коренным изменением общественных отношений, выходящим за рамки обычного опыта, резкой сменой системы культуральных, идеологических, моральных, религиозных представлений, норм и ценностей, оставшихся неизменными на протяжении длительного периода жизни, изменением привычных социальных связей и жизненных планов, нестабильностью и неопределенностью жизненного положения.

Поведение индивида в случае возникновения у него социально-стрессового расстройства проявляется заострением личностно-типологических черт характера; развитием гиперстении, гипостении, панических реакций, депрессивных, истерических и других психических нарушений; утратой способности приспосабливаться к происходящему с сохранением перспектив в целенаправленных действиях; появлением цинизма, склонности к делинквентным поступкам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что резкая интенсификация инновационных процессов вследствие широкомасштабного использования современных коммуникационных технологий привела к образованию принципиально новых каналов влияния на психику человека. При этом инновационные изменения несут как позитивный потенциал развития общества, так и негативную стрессогенную составляющую своего влияния. Анализируемые в рамках описанных теорий варианты формирования психогений позволяют заявить о значительном патогенном влиянии фактора инновации в возникновении большинства перечисленных пограничных расстройств.

Поэтому важно знать основные внешние проявления инновационных психогений, с тем чтобы вовремя оказать квалифицированную помощь в специализированных медико-социальных и психологических учреждениях, в целях предотвращения формирования хронизации расстройств психики у человека и последующей социально-психологической дезадаптации.

1. *Александровский Ю.А.* Обзорение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. СПб., 1992. N 2. С.3–12.
2. *Александровский Ю.А.* Актуальные вопросы военной и экологической психиатрии. СПб., 1995. С. 15–22.
3. *Ганнушкин П.Б.* Клиника психопатий: Их статика, динамика, систематика. М.: Медицина, 1964, С. 252.
4. *Карвасарский Б.Д.* Неврозы. Руководство для врачей. М., 1990.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
6. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 445 с.
7. *Положий Б. С.* Обзорение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева СПб., 1993. N 4. С. 6–11.
8. *Фрейд З.* Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1989. С. 445.

БЕЛАВИНА ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА
старший преподаватель кафедры математики и информатики СПбГИПСР

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ИНТЕЛЛЕКТА

Работа проведена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 07-06-00782а)

АННОТАЦИЯ. В статье излагаются результаты исследования, проведенного в одной из гимназий г. Санкт-Петербурга с целью изучения влияния интеллекта на социализацию старшеклассников. Согласно данным исследования, гармоничное развитие интеллекта подростка облегчает процесс социальной адаптации, а недостатки в развитии высших форм мышления приводят к проблемам в общении, психологическим защитам и неадекватной самооценке, негативно сказываясь на духовном и моральном развитии подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация, одаренные подростки, интеллект, понятийное мышление, социальная адаптация, коммуникативные установки, самооценка, поведение в конфликтах, жизненные ценности.

Переходный возраст является одним из важнейших этапов процесса социализации: становления подрастающего человека как личности посредством усвоения целей, ценностей и норм общества, социальных и профессиональных ролей. Конечно, в подростковом возрасте процесс социализации еще не заканчивается, т.к. для его завершения индивид должен освоить какую-либо профессию, иметь работу или пытаться ее найти, начать самостоятельно вести хозяйство, жить независимо от родителей. Однако к моменту окончания школы у подростков уже, например, складываются достаточно устойчивые ценностные предпочтения, а также могут быть сформированы основы социальной компетентности.

Обычно считается, что для успешного протекания процесса социализации хорошее интеллектуальное развитие не является необходимым условием. Более того, достаточно распространено мнение, что высокий интеллект является скорее помехой для социальной адаптации подростков и что одаренность обычно ведет к эгоизму, замкнутости, надменному отношению к окружающим, конфликтности.

Педагоги и психологи уверены, что в процессе социализации решающее значение имеет не интеллект, а другие социально-психологические факторы. Так, считается, что у любого подростка в результате грамотной воспитательной работы в семье и школе могут быть сформированы правильные с точки зрения общества жизненные ориентиры и ценностные предпочтения. Социальная компетентность, по мнению многих психологов, тоже определяется не столько академическим интеллектом, сколько рядом личностных качеств и приобретенными

коммуникативными навыками. Согласно результатам многочисленных исследований, даже такой аспект социальной компетентности, как социальный интеллект (способность понимать других людей и ситуации их взаимодействия), обнаруживает больше корреляционных связей с личностными чертами, а не с общим интеллектом. Поэтому широко распространены теории, рассматривающие социальный интеллект не как познавательную способность, а как знания, умения и навыки, приобретенные в течение жизни, или как личностную черту, определяющую успешность социального взаимодействия.

Однако пилотажное исследование, проведенное нами на базе одной из гимназий Санкт-Петербурга в январе 2007 г., показало, что интеллектуальные способности оказывают существенное влияние на развитие социального интеллекта старшеклассников. Психологическое тестирование прошли 48 учащихся 9-х классов. Для диагностики академического и социального интеллекта использовались соответственно IST Амтхауэра и тест Гилфорда–Салливена, личностные качества измерялись с помощью опросника Кеттелла.

Нами было проведено сравнение учащихся с хорошим социальным интеллектом (суммарный балл по тесту Гилфорда–Салливена > 30) с учащимися, социальный интеллект которых средний или ниже среднего (суммарный балл ≤ 30). Оказалось, что эти две группы различаются не по общему уровню интеллекта (суммарный балл по IST), а по сформированности понятийного мышления. У учащихся с хорошим социальным интеллектом понятийное логическое мышление (III субтест IST) в среднем превосходит возрастной норматив (11,39), в то время как во второй группе

учащихся этот компонент понятийного мышления в среднем лишь соответствует возрастной норме (9,25). Выявленные различия являются высоко достоверными ($p < 0,005$). Таким образом, понятийное мышление, обеспечивающее понимание причинно-следственных связей, необходимое для изучения наук и характеризующее в целом потенциал интеллектуального развития подростка, требуется и для формирования социального интеллекта.

Интересно, что некоторые взаимосвязи социального интеллекта с личностными качествами были выявлены только в группе учащихся со средними или слабыми результатами по тесту Гилфорда–Салливена. В этой группе наиболее социально активные, общительные и обладающие лидерскими качествами учащиеся (Кеттелл, $H\uparrow$, $A\uparrow$, $Q_2\downarrow$, $E\uparrow$) лучше умеют прогнозировать поступки людей (Гилфорд–Салливан, I субтест \uparrow). Однако такой прогноз строится на основе сложившихся у подростков представлений о типичных паттернах поведения различных социально-демографических групп, а не на основе понимания мотивов, движущих другими людьми (Гилфорд–Салливан, IV субтест \downarrow), т.е. по-настоящему разбираться в людях эти учащиеся не умеют.

Таким образом, результаты пилотажного исследования свидетельствовали о том, что социальный интеллект гимназистов лучше развивается при наличии понятийного мышления, а такие личные качества, как общительность, социальная активность или лидерские способности, недостаточны для формирования социальной компетентности старшеклассников.

С целью более глубокого изучения взаимосвязей между протеканием процесса социализации подростков и их интеллектуальными способностями весной 2008 г. нами дополнительно было проведено еще одно психологическое обследование гимназистов. Было протестировано 62 учащихся трех 10-х классов. Для диагностики интеллектуальных способностей использовался тест структуры интеллекта Амтхауэра, особенности поведения в стрессовых ситуациях изучались с помощью фрустрационного теста Розенцвейга, социальный интеллект, коммуникативные установки, самооценка диагностировались с помощью теста социальной перцепции Фидлера–Ясюковой, а также в исследовании использовалась методика жизненных ценностей Ясюковой, разработанная на основе методики Рокича.

Исследование показало, что 65% десятиклассников характеризуются доброжелательной установкой по отношению к людям (индекс MPC_0 теста Фидлера–Ясюковой ≥ 7). Они отмечают в первую очередь достоинства человека, уважают и ценят окружающих людей. Для остальных 35% учащихся характерна скептическая установка по отношению к окружающим (индекс $MPC_0 < 7$): недооценка хороших качеств людей, фиксация на недостатках человека. Распространено мнение, что такой недостаток доброжелательности, высокомерие по отношению к окружающим характерны именно для одаренных детей. Нами было проведено сравнение с помощью t-

критерия Стьюдента этих двух групп подростков с различными коммуникативными установками: доброжелательной и скептической, чтобы выяснить, как связано интеллектуальное развитие учащихся с их отношением к людям.

Достоверных различий между средними значениями общего балла по IST в группах не выявлено, т.е. по общему уровню интеллекта доброжелательные и скептические подростки не отличаются. Однако были обнаружены различия в сформированности отдельных интеллектуальных операций, измеряемых с помощью теста Амтхауэра. Причем оказалось, что у доброжелательных учащихся достоверно выше развиты именно те интеллектуальные операции, которые более всего необходимы для успешного обучения в гимназии: понятийная категоризация и понятийное логическое мышление (IV и III субтесты IST).

Все обследованные десятиклассники углубленно изучают два иностранных языка, поэтому для успешной учебы им необходимы хорошие структурно-лингвистические способности, за формирование которых отвечает понятийная категоризация. Понятийное логическое мышление характеризует общую способность к обучению, позволяет понимать логику доказательств, выделять объективные закономерности, понимать смысл правил и формул. Если у скептических учащихся эти два интеллектуальных показателя в среднем находятся в пределах возрастной нормы, то у доброжелательных учащихся и понятийное логическое мышление, и понятийная категоризация в среднем превышают возрастную норматив и соответствуют гимназическому уровню.

Корреляционный анализ полученных данных позволил доказать, что развитие этих двух интеллектуальных операций связано не только с доброжелательной установкой, но и с адекватной самооценкой учащихся (индекс P_0 теста Фидлера–Ясюковой). Чем лучше у старшеклассника развиты понятийная категоризация и понятийное логическое мышление, тем ниже значения индекса P_0 , т.е. тем выше самокритичность. Причем хорошее развитие данных интеллектуальных характеристик помогает подростку объективнее оценивать как свои деловые, так и личные качества (Фидлер–Ясюкова, индексы P_d и $P_{л\downarrow}$).

Таким образом, результаты исследования опровергают распространенное представление об одаренных учащихся как о детях с завышенной, неадекватной самооценкой, смотрящих на окружающих свысока. Напротив, полученные данные свидетельствуют о том, что хорошее развитие у подростка интеллектуальных операций, обеспечивающих возможность успешного обучения в школе, способствует формированию адекватной самооценки и доброжелательной установки по отношению к окружающим. А недостаточный уровень развития необходимых для освоения школьных программ интеллектуальных операций часто сочетается с неадекватной самооценкой и несправедливым отношением подростка к людям.

Однако нами были обнаружены значительные различия в механизмах социальной перцепции

десятиклассников в зависимости от выбранного профиля обучения. При переходе в старшую школу подростки разделились на три класса: технический (углубленное изучение математики, информатики и физики), гуманитарный (литературы и истории) и универсальный (математики и литературы). Описанные выше зависимости самооценки и коммуникативных установок от интеллектуальных способностей учащихся наблюдаются только в техническом и универсальном классах, а в гуманитарном классе достоверных различий в интеллекте доброжелательных и скептических учащихся не обнаружено.

Причем сильнее всего доброжелательность и самокритичность зависят от интеллектуального развития подростков в техническом классе. Если у «универсалов» выявлены взаимосвязи этих личностных характеристик только с понятийным логическим мышлением и понятийной категоризацией, то в техническом классе на формирование доброжелательной установки и адекватной самооценки также влияют общий балл по IST, метаматематические навыки и оперативная логическая память учащихся, сформированность у них операций образного синтеза и пространственного анализа (V, VII, VIII и IX субтесты IST). Наиболее самокритичны те «технари», у которых выше уровень интеллекта в целом, лучше отработаны стандартные приемы решения математических задач, выше способность к формированию целостных представлений на основе отрывочной, неполной, несистематизированной информации (общий балл по IST ↑, V и VII субтесты ↑). Доброжелательнее относятся к окружающим подростки с более высоким уровнем интеллекта (общий балл по IST ↑) и те, у кого лучше развито пространственное мышление и память (VIII и IX субтесты ↑). Кроме того, «технари» с хорошо развитым пространственным мышлением наиболее уверены в себе (Фидлер–Ясюкова, индексы CO_d и CO_o ↑), и чем выше у них оперативная логическая память, тем менее они категоричны и субъективны в оценках людей (Фидлер–Ясюкова, индекс ASO_o ↓).

Можно объяснить столь различную роль интеллекта в формировании самооценки и коммуникативных установок учащихся трех классов следующим образом. Наиболее серьезные требования интеллектуальному развитию учащихся предъявляют программы технического класса, далее по сложности программ идет универсальный класс, а требования программ (и учителей) к интеллекту «гуманитариев» минимальны. Поэтому даже те учащиеся гуманитарного класса, интеллект которых не соответствует гимназическому уровню, могут получать удовлетворительные оценки и не чувствовать себя хуже других. Следовательно, они не нуждаются в психологической защите, которая характерна для «универсалов» и «технарей» со средним уровнем интеллекта: неуспешный ученик убеждает себя, что его одноклассники, может быть, и умнее, но у них множество других недостатков. Подчеркивая эти недостатки, критикуя товарищей, подросток таким образом самоутверждается и

чувствует себя лучше.

Эти исследования говорят о том, что особенности поведения в стрессовых ситуациях тоже связаны с интеллектуальным развитием подростков. Нами не было обнаружено взаимосвязей между стрессоустойчивостью и интеллектом учащихся. Однако была выявлена прямая зависимость между математической интуицией учащихся и их способностью к рациональному разрешению конфликтов: чем выше результаты десятиклассников по V субтесту IST, тем более выражена у них установка на позитивное преобразование стрессовых ситуаций (Розенцвейг, N-P ↑). Кроме того, у старшекласников с более высоким общим уровнем интеллекта (общий балл по IST ↑) не выражена тенденция к формированию психологической защиты по типу «философского отношения к жизни» (Розенцвейг, M ↓). Люди с высокими значениями показателя M не склонны обвинять окружающих в своих неприятностях, но и своей вины за происходящее тоже не ощущают. Они считают, что никто не идеален, поэтому бессмысленно кого-либо в чем-то обвинять, да и жизнь так устроена, что во многих случаях от человека ничего не зависит. С одной стороны, такая «философская» позиция позволяет человеку легче переносить неприятности, однако, с другой стороны, она обычно сочетается со скептическим отношением к окружающим и мешаает человеку учиться на своих ошибках. Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод о том, что, хотя одаренные десятиклассники переживают из-за неприятностей примерно так же, как и их менее способные ровесники, высокий интеллект позволяет им рациональнее подходить к разрешению конфликтных ситуаций. Интеллект помогает учащимся объективнее оценивать свои поступки и поведение других людей и избежать формирования психологической защиты: негативный опыт общения с некоторыми людьми у интеллектуально развитых подростков не приводит к разочарованию в людях в целом.

Нас также интересовал вопрос, какое влияние оказывает интеллект на формирование системы жизненных ценностей учащихся. Используемая в исследовании методика Ясюковой позволяет определить, какие ценности являются доминирующими:

- 1) частные базовые человеческие (здоровье, семья, друзья, любовь);
- 2) прагматические (материально обеспеченная жизнь, трудолюбие, эффективность в делах, общественное признание, карьера, практичность, жизненная мудрость);
- 3) гедонистически-эгоистические (свобода, независимость, оптимизм, чувство юмора, везение, умение использовать случай, развлечения, приятное времяпрепровождение);
- 4) духовно-интеллектуальные (интеллект, познание, творчество, реализация способностей, самосовершенствование, внутренняя гармония, духовность, общение с искусством, эстетическое развитие);
- 5) социально-культурные

(образованность, общая высокая культура, воспитанность, хорошие манеры, общительность, умение разбираться в людях, альтруизм, забота о всеобщем благе);

б) морально-волевые (смелость, воля, целеустремленность, честность, принципиальность, чистая совесть, чувство долга, ответственность, верность слову, самоконтроль, дисциплина).

Оказалось, что чем выше у учащихся уровень интеллекта в целом (общий балл IST ↑) и лучше развиты понятийное мышление, математическая интуиция и образный синтез (II, III, IV, V, VII субтесты ↑), тем важнее для них духовно-интеллектуальные и морально-волевые ценности. Приватные базовые, прагматические и эгоистические ценности предпочитают менее интеллектуально развитые десятиклассники. Закономерности такого рода были обнаружены не только в техническом и универсальном, но и в гуманитарном классе.

Согласно данным корреляционного анализа, сильнее всего интеллектуальное развитие учащихся

влияет на значимость для них приватных базовых и духовно-интеллектуальных ценностей. Взаимосвязи между интеллектом и этими двумя комплексами ценностей изображены на корреляционной плеяде на рис. 1. (При интерпретации следует учитывать, что чем ниже балл, тем более значимы соответствующие ценности.) Видно, что приватные базовые и духовно-интеллектуальные ценности антагонистичны, не могут быть предпочитаемыми одновременно. Чем выше учащиеся ставят базовые личные ценности, тем менее важны для них ценности духовно-интеллектуального развития, и наоборот. Выбор между этими двумя группами ценностей зависит от общего уровня интеллекта учащихся (A_0 – общий балл по IST) и от того, насколько полноценно понятийное мышление старшеклассника (A_2 , A_3 , A_4 , т.е. II, III, IV субтесты IST). Только в том случае, если мышление полностью переходит на функционирование по понятийному принципу, у подростков возможно появление научных, духовных, творческих интересов, стремления к

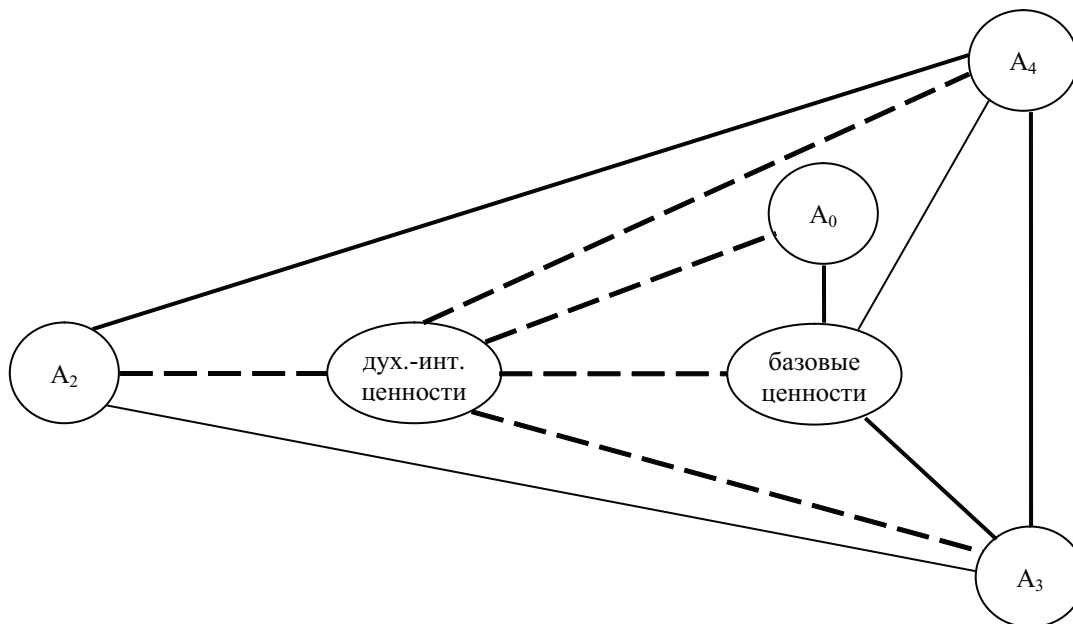


Рис. 1. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных особенностей и ориентированности на приватные базовые или духовно-интеллектуальные ценности учащихся 10-х классов

саморазвитию и самосовершенствованию.

Если же полноценное понятийное мышление к старшим классам не сформировано, то страдает не только успеваемость, но и внутренний мир подростков. Кругозор таких старшеклассников остается ограниченным, им не интересны ни наука, ни искусство, ни творчество, формируется классическая жизненная позиция обывателя. Кроме того, результаты исследования говорят о том, что абсолютное предпочтение базовых личных

ценностей приводит не только к исключению духовно-интеллектуальных интересов, но и к пренебрежительному отношению к моральным нормам. Чем более значимы для подростка приватные базовые ценности, тем менее важны для него ценности морально-волевые: честность, чистая совесть, ответственность, чувство долга, самоконтроль.

Предпочтение прагматических ценностей также определяется сложившимся у старшеклассников типом интеллекта (см. рис. 2).

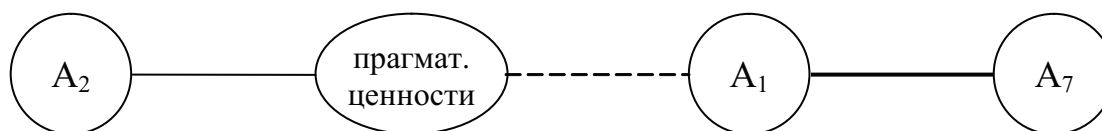


Рис. 2. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных особенностей и ориентированности на прагматические ценности учащихся 10-х классов

Прагматические ценности предпочитают те учащиеся, у которых к 10-му классу сложилось не понятийное мышление, позволяющее осваивать науки, а только практический интеллект, помогающий подросткам хорошо ориентироваться в различных жизненных ситуациях (A1 и A7 ↑, т.е. I и VII субтесты IST). Такие учащиеся практичны, нацелены на карьеру и стремятся к материально обеспеченной жизни. К сожалению, согласно результатам корреляционного анализа, выбор прагматических ценностей тоже исключает ценности духовно-интеллектуальные и морально-волевые. Если же у подростка сформирована хотя бы одна операция понятийного мышления – интуитивный анализ (A2 ↑, т.е. II субтест IST), то доминанты прагматических ценностей не образуется.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Уровень и тип интеллекта подростка определяют не только успешность обучения в школе, но также влияют на процесс социализации подростка в целом. Недостатки интеллектуального развития учащихся (несформированность понятийного мышления, недостаточно высокий уровень способностей, необходимых для обучения в специализированных классах) мешают установлению дружеских

отношений со сверстниками и формированию адекватной самооценки, затрудняют выбор оптимальных стратегий поведения в стрессовых ситуациях и мешают учиться на своих ошибках. Интеллект во многом определяет и ценностные предпочтения старшеклассников. Только при гармоничном развитии интеллекта возможно появление у подростков духовно-интеллектуальных интересов. В противном случае либо доминирующей окажется позиция обывателя, либо при развитом практическом интеллекте верх возьмут прагматические ценности.

Таким образом, решающее значение для адаптации подростка в социуме имеет его интеллектуальное развитие. Оно влияет на такие показатели успешной социализации, как положительная адекватная самооценка, умение сотрудничать с окружающими людьми, рациональное поведение в конфликтных ситуациях, усвоение желательной с точки зрения социума системы жизненных ценностей. Согласно нашим данным, подростки, интеллект которых позволяет им без проблем осваивать школьную программу, сталкиваются с меньшими трудностями в процессе социальной адаптации.

ВАСИЛЬЕВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии здоровья СПбГИПСР

ШУСТРОВА ГАЛИНА ПЕТРОВНА

психолог, ГУЗ Психоневрологический диспансер N2

ТАТУЛЬЯН СВЕТЛАНА ЕФРЕМОВНА

кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник НИПНИ им. В.М. Бехтерева, доцент кафедры психологии здоровья СПбГИПСР

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ (ПРОШЕДШЕГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО) ЛИЦАМИ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

АННОТАЦИЯ. В данной статье подробно описано исследование восприятия времени, проводившееся на базе НИПНИ им. В.М. Бехтерева, в двух группах пожилых людей (первая – лица с психическими нарушениями, вторая – условно-нормативная). Полученные результаты исследования субъективного восприятия времени (прошедшего, настоящего и будущего) пожилыми людьми во взаимосвязи с качеством их жизни имеют особую значимость для психологов, социальных работников и других специалистов, в сфере деятельности которых находятся лица позднего возраста, и должны ими учитываться в своей работе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психосемантический подход, психически больные позднего возраста, депрессивные расстройства, субъективное восприятие времени (прошлого, настоящего и будущего), картина жизненного пути, качество жизни.

В настоящее время интерес к изучению медицинских и психосоциальных проблем пожилых людей не вызывает сомнений. Значимость исследований по различным аспектам психической патологии позднего возраста обусловлена многими факторами, и, прежде всего, стремлением к общей гуманизации медицинской и социальной помощи [1, 2, 4]. Старость сегодня рассматривается как качественная своеобразная перестройка организма, с сохранением особых приспособительных функций на фоне общего их спада, а не как тотальное угасание психической и физической активности [3, 6].

В настоящее время широко обсуждаются идеи продуктивного старения, возможности «счастливой» старости, которые могут быть обеспечены включением защитных, естественно образуемых и специально моделируемых компенсаторных механизмов. Однако имеет место недостаток надежных исследований в области изменений личности, который объясняется широким диапазоном индивидуальных различий в проявлениях признаков старения, различными индивидуальными стратегиями адаптации к старости [3, 5]. Кроме этого, есть определенные трудности в проведении экспериментально-психологического обследования у пожилых в связи с достаточно быстрой утомляемостью и невысокой работоспособностью данной возрастной

категории. В связи с этим вполне обоснованным является использование простых и доступных экспериментально-психологических методик, основанных на психосемантическом подходе.

Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов) необходимо требует увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. Психосемантический подход позволяет рассматривать личность испытуемого не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носителя определенной картины мира. Указанный подход позволяет обнаруживать осознаваемые и неосознаваемые типы отношений к событиям и явлениям, развертывающиеся в психологическом времени жизнедеятельности личности. Очевидно, что единство личности осуществляется смысловым единством прошлого, настоящего и будущего в их субъективном, дифференцированном значении в судьбе человека. Исследования пространственных переживаний: интуитивного представления о свойствах времени, субъективной картины жизненного пути, представлений о прошлом, настоящем и будущем могут – существенно дополнить данные других личностно-

ориентированных психологических методик и оказать существенную помощь в разработке соответствующих реабилитационных программ для наиболее полной интеграции пожилых людей в социум.

В представленном здесь исследовании использовался психосемантический подход для изучения специфики субъективного восприятия времени пожилыми психически больными людьми во взаимосвязи с качеством их жизни. Результаты исследования учитывались при оценке динамики лечения и при разработке реабилитационных мероприятий.

В ходе исследования решались следующие задачи.

Изучить специфику субъективной оценки времени (прошлого, настоящего, будущего) в двух группах пожилых людей (первая – лица с психическими нарушениями, вторая – условно-нормативная). На основе многомерной психодиагностики провести сравнительный анализ выявленных закономерностей в восприятии времени в соотношении с качеством жизни по названным группам.

Методы исследования. Клинико-психологический метод включает клинический опрос больного, сбор анамнеза, наблюдение за поведением пациента. Использовалась клиническая шкала Гамильтона для определения степени тяжести депрессивного расстройства (HDRS), версия из 21 симптома. В группу экспериментально-психологических методов вошли методики, созданные на основе психосемантического подхода. Психосемантический подход позволяет рассматривать личность испытуемого не как набор объектных характеристик в пространстве, а как носителя определенной картины мира. Интерпретация полученных данных должна осуществляться через поиск личностных смыслов, характеризующих субъекта оценки, т.е. человека. Преимущества этих методик заключаются в их простоте и доступности для данного контингента испытуемых. Результаты, полученные с помощью методик экспериментальной психосемантики, во многом спонтанны, не подвержены влиянию установки на социально положительные ответы, так как невозможно различить «хорошие» и «плохие» ответы, что позволяет избежать мотивационных искажений. Методика «Семантический дифференциал времени» (СДВ) была специально создана для выявления «временных» переживаний испытуемых, так как предполагается, что знание индивидуальных особенностей восприятия своего психологического времени может способствовать выявлению типологических особенностей познавательной и личностно-эмоциональной сферы, а в клинических случаях позволяет выявить динамику изменений в психическом состоянии, в частности при исследовании больных с аффективными нарушениями. Методика «Семантический дифференциал времени» содержит 25 пар прилагательных – антонимов (25 полярных шкал), характеризующих время, с помощью которых испытуемый по семибалльной

шкале оценивает заданное понятие («прошлое», «настоящее», «будущее»). Из полярных шкал методики сформировано пять факторов времени: активность, эмоциональная окраска, величина, структура и ощущаемость времени. Первые три фактора по своим содержательным характеристикам близки классическим факторам семантического дифференциала, по Ч. Осгуду. Два последних фактора специфичны для оценки времени, отражают переживание времени – степень ощущения его реальности, необратимости и сочетания последовательности и одновременности. В целом факторы позволяют оценить индивидуальные различия в переживании времени личностью. Выделенные при разработке методики СДВ ведущие факторы могут быть кратко представлены следующим образом:

1. Активность времени отражает степень напряженности, плотности и стремительности времени.

2. Эмоциональная окраска времени может свидетельствовать об удовлетворенности оцениваемым временем. Особенно важна роль этого фактора в отношении будущего времени, поскольку в нем отражается надежда на преодоление негативных переживаний. Отсутствие надежды, низкая поведенческая активность и мотивация жизнедеятельности связаны с условной величиной этого фактора.

3. Величина времени косвенно отражает мотивационный потенциал личности.

4. Структура времени в большей степени свидетельствует о развитии понятности, ритмичности и обратимости познавательной структуры времени у исследуемых. Высокие баллы по этому фактору в отношении будущего показывают, что у личности имеются определенные планы в отношении своего будущего или точные представления о предстоящих событиях.

5. Ощущаемость времени выражает степень близости, реальности и открытости психологического времени.

Кроме этого, в работе был использован набор следующих экспериментально-психологических методик для изучения качества жизни: шкалы для оценки качества жизни пациентов – шкала ВОЗКЖ-26 (сокращенный вариант ядерного модуля), специализированная шкала для определения качества жизни больных эндогенными психозами – специфический модуль (КЖ-СМ), версия 1998 года. Для учета возможных возрастных изменений деятельности головного мозга и для оценки когнитивных нарушений применялся тест SKT (краткий тест оценки памяти и внимания), значения которого у респондентов обеих групп были представлены в диапазоне от 0 до 13 баллов, что позволяет говорить об отсутствии у обследованных признаков значительного интеллектуально-мнестического снижения.

Для удобства статистической обработки показатели, полученные в ходе исследования, систематизировались с помощью специально разработанной карты – «Карты обследования больного».

Обработка данных произведена с применением статистических программ. Статистическая обработка состояла в исследовании различий средних в группах с применением дисперсионного анализа, критерия Стьюдента для зависимых выборок, корреляционного анализа и исследования связи признаков с применением χ^2 -квadrat – критерия. Для количественных признаков применялся корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона.

База исследования – отделение гериатрической психиатрии НИПНИ им. В. М. Бехтерева. Обследовано 84 пациента с депрессивными расстройствами в начале и в конце лечения. Среди обследованных преобладали женщины, что обусловлено современной демографической ситуацией. Возраст группы больных колебался от 55 до 80 лет, средний возраст – 65,4 лет. Кроме того, для получения сравнительных данных была сформирована группа, состоящая из пожилых людей, не находящихся в клинике, в которую вошли 50 условно-здоровых в плане психопатологии пожилых людей. В нормативной группе также преобладали женщины. Возраст в этой группе колебался от 55 до 80 лет (средний возраст – 65,2 лет). Настоящее исследование проводилось в течение 3 лет.

Результаты исследования. Для изучения особенностей восприятия времени в пожилом возрасте использовалась методика «Семантический дифференциал времени» (СДВ).

В начале лечения больные с депрессивными расстройствами выражали к настоящему времени достаточно пессимистичное отношение. Основной фон переживаний характеризовался отчетливым преобладанием отрицательных эмоций. Неудовлетворенность актуальной жизненной ситуацией проявлялась чувством подавленности, пустоты, тоски. Испытуемые ощущали потерю веры в свои силы, чувство одиночества, пассивно ожидали изменений в жизни. Настоящее воспринималось больными как недостаточно понятное, обнаруживалась склонность сосредоточивать внимание на отрицательных сторонах событий, личных неудачах.

В конце лечения по всем факторам субъективной картины настоящего времени отмечалась положительная динамика в различной степени выраженности. На этапе формирования ремиссии переживание настоящего в большей мере связано с чувством радости, удовольствия, уверенности, открытости, чем в начале лечения. Расширяется сфера социальных контактов, появляется вера в собственные силы, интерес к тому, что интересовало ранее. Психологическая связь с действительностью восстанавливается. Больные в период относительной ремиссии ощущают большую упорядоченность в своем внутреннем мире и вокруг себя, появляется ощущение, что они способны сами планомерно и целенаправленно решать актуальные задачи и проблемы.

Испытуемым нормативной группы свойственно сходное с больными в период ремиссии переживание настоящего, но с более высокой

степенью выраженности факторных оценок. Настоящее время воспринимается здоровыми испытуемыми в большей степени активным, более наполненным положительными переживаниями, в большей мере упорядоченным. В этом восприятии настоящего здоровыми испытуемыми отличается от такового у больных в период относительной ремиссии.

Прошедшее время больные испытуемые оценивали наиболее положительно, что отражает, по-видимому, представление больных о доболезненном уровне жизненных функций. Больные в начале лечения, как и испытуемые контрольной группы, оценивая свое прошлое, представляли его как период, насыщенный событиями, связанный с более высокой активностью, погруженностью в индивидуально значимую деятельность. Оно идеализируется, что может быть обусловлено искажающим действием механизмов психологической защиты. Погружение в воспоминания, по-видимому, позволяет пожилым испытуемым обеих групп отвлечься от актуальных трудностей. При этом здоровым испытуемым прошлое представляется более понятным, ритмичным, чем пожилым больным с депрессивными расстройствами на этапе обострения заболевания. В целом можно говорить о близкой по содержанию субъективной картине прошедшего времени у испытуемых сравниваемых групп.

Характеризуя особенности личностного восприятия будущего времени больными при госпитализации, можно говорить об определенных сомнениях и неуверенности, проявляющихся в представлениях о своем будущем. Отмечалось недостаточно оптимистичное отношение к своему будущему, но, характеризуя величину времени будущего, больные чаще выбирали такие определения, как «большое», «глубокое», тогда как здоровые испытуемые воспринимали его «маленьким» и «мгновенным». По-видимому, здоровые испытуемые, оценивая будущее как маленькое и мгновенное, сравнивали его с тем жизненным периодом, который уже прожит, т.е. с позиции прошлого. Больными же, напротив, будущее воспринималось большим и длительным с позиции настоящего, и в такой оценке, возможно, отражены определенные надежды, связанные с будущим после выздоровления. В конце лечения отмечалась выраженная динамика оценок по фактору эмоциональной окраски будущего времени, в которой отражается надежда на преодоление негативных переживаний. Тот факт, что в целом восприятие будущего времени и в начале лечения, и в конце имеет позитивную направленность, уже сам по себе достаточно значим, а возросшая степень положительной оценки будущего в конце лечения связана с субъективно ощущаемым улучшением и важна для дальнейшего прогноза. Больные в период ремиссии предполагают, что их активность в будущем изменится в положительную сторону. Они не ожидают от будущего только негативных переживаний, а позитивный настрой после выздоровления распространяется и на период будущего.

Представления о времени будущего у здоровых и больных в период относительной ремиссии схожи. Оно характеризуется ими в единой смысловой структуре. Однако имеющиеся различия при сравнении восприятия будущего больными (ремиссия) и испытуемыми нормативной группы позволяют предположить наличие у больных более высокого мотивационного компонента в отношении будущего.

Анализ взаимосвязи факторных оценок методики «Семантический дифференциал времени» и количественных переменных шкалы Гамильтона, отражающих тяжесть депрессивного состояния, выявил парадоксальную особенность: при более высокой степени выраженности депрессии наблюдались более высокие значения по факторам активности ($r = 0,24$, $p < 0,01$), эмоциональной окраски ($r = 0,24$, $p < 0,01$), величины ($r = 0,23$, $p < 0,05$) и итоговому показателю оценки будущего времени ($r = 0,24$, $p < 0,01$). То есть, несмотря на более глубокую степень депрессии, этими пациентами будущее воспринимается в положительном свете, что отражает позитивный настрой личности и важно для прогноза. По-видимому, позитивное отношение к своему будущему включается в личностную мотивацию как защитный компонент, тесно связанный с надеждой на преодоление негативных переживаний. Кроме того, прослеживается влияние большей длительности заболевания на восприятие настоящего ($p < 0,001$) и будущего ($p < 0,01$): оцениваемое время характеризуется впервые заболевшими пациентами менее пессимистично, чем теми, кто уже имел в прошлом подобные декомпенсации. Прошлое воспринимается впервые заболевшими пациентами более понятным, ритмичным ($p < 0,001$), по-видимому, за счет отсутствия в прошлом негативного опыта депрессивного заболевания.

В соответствии с задачами исследования было изучено качество жизни больных с депрессивными расстройствами и его взаимосвязь с субъективной картиной времени. В начале лечения наименьший балл был получен по физической и психологической сферам шкалы. Самый высокий балл в начале госпитализации был получен в социальной сфере и сфере окружающей среды. Это может объясняться, во-первых, помощью близких, а во-вторых, смещением интересов с проблем окружающей среды на проблемы собственного самочувствия и здоровья. В конце госпитализации, то есть после компетентного лечения, выявлено значимое повышение показателей качества жизни во всех сферах ($p < 0,01$), то есть улучшение качества жизни пациентов, что, несомненно, подчеркивает влияние болезни, в частности депрессии, на качество жизни. Также можно говорить о более низком уровне качества жизни больных в период обострения заболевания по сравнению со здоровыми пожилыми

людьми ($p < 0,001$). Даже в конце лечения качество жизни в психологической сфере у больных было достоверно ниже ($p < 0,05$), чем у здоровых, и это, по-видимому, является следствием перенесенного обострения психического заболевания.

Поскольку субъективное измерение качества жизни включает изучение таких показателей, как уровень удовлетворенности жизнью, представления о своей ценности, уровне самоуважения, важно понимать взаимодействие между этими компонентами. Субъективная картина настоящего, прошлого и будущего может являться своего рода отражением качества жизни индивида. Корреляционный анализ показал, что на этапе обострения заболевания и в период формирования ремиссии показатели по сферам качества жизни и общее качество жизни пациентов имели более четкую взаимосвязь с факторами субъективной картины настоящего времени ($r = 0,29$, $p < 0,01$; $r = 0,25$, $p < 0,05$). Пациенты, которые в начале лечения оценивали свое настоящее менее пессимистично, имели более высокое качество жизни (физическая и психологическая сфера). У здоровых испытуемых прослеживалась более тесная положительная взаимосвязь показателей по сферам качества жизни и факторной структурой субъективной картины настоящего ($r = 0,34$, $p < 0,01$) и будущего времени ($r = 0,34$, $p < 0,01$).

В заключении следует отметить, что проведенное исследование позволило охарактеризовать структуру психологического времени и некоторые личностные особенности больных с депрессивными расстройствами в пожилом возрасте в контексте прошлого, настоящего и будущего, а также сравнить полученные результаты с результатами нормативной группы. Установлена достаточно тесная взаимосвязь показателей по сферам качества жизни с субъективной картиной восприятия настоящего и будущего времени как у пациентов, так и у здоровых пожилых людей. Полученные результаты подчеркивают сложность проблемы изучения особенностей пожилых людей, в частности больных с депрессивными расстройствами, а также подтверждают обоснованность применения психосемантического подхода для изучения особенностей субъективной картины времени, представлений о своей ценности, уровне самопринятия у данного контингента испытуемых. Исследуя психологическую семантику восприятия времени в процессе реабилитационных мероприятий, можно получить косвенное подтверждение эффективности предпринимаемых вмешательств, а также соотнести их с общей организацией восприятия «жизненного пространства» пожилым депрессивным пациентом до болезни, непосредственно во время обострения и в период улучшения состояния.

1. *Авербух Е.С.* Расстройства психической деятельности в позднем возрасте. – Л.: Медицина, 1969. 285 с.
2. *Вассерман Л.И., Громов С.А., Михайлов В.А., Лынный С.Д., Флерова И.Л.* Концепция реабилитации и качества жизни: преемственность и различия в современных подходах // Психосоциальная реабилитация и качество жизни. СПб., 2001. С. 103–114.
3. *Ермолаева М.* Практическая психология старости. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.
4. *Кабанов М.М.* Психосоциальная реабилитация и социальная психиатрия. СПб., 1998. 255 с.
5. *Краснова О.В., Лидерс А.Г.* Социальная психология старости. М.: Академия, 2002. 288 с.
6. *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996. 304 с.

ВИНТУХОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

заместитель директора ГУЗ «Городской центр медицинской профилактики»

КОНТРАКТ – МЕТОД ИНТЕНСИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИЙ

АННОТАЦИЯ. Проблема распространения и потребления психоактивных веществ в молодежной среде становится все более актуальной, параллельно возрастает потребность в эффективных профилактических программах. Материалы, изложенные в статье, подготовленные как учеными, так и практиками, помогут найти оптимальные пути решения такой проблемы, как потребление наркотиков в молодежной среде.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: санитарно-гигиеническое воспитание; снижение распространенности курения, алкоголизма, наркотизации; модели профилактики.

Первичная профилактика включает в себя несколько направлений, одним из ключевых является формирование здорового образа жизни, в т.ч.: санитарно-гигиеническое воспитание; снижение распространенности курения и потребления табачных изделий, снижение потребления алкоголя, профилактика потребления наркотиков и наркотических средств; привлечение населения к занятиям физической культурой, туризмом, спортом.

Распространенность деструктивных форм поведения среди подростков (курение, употребления алкоголя, наркотиков), которые ВОЗ рассматривает как ключевые индикаторы здоровья, позволяет не только судить о состоянии здоровья молодежи, но и указывает на важность проведения профилактических мероприятий. Курят 25,4% мальчиков и 20,5% девочек, с наркотиками знакомы не понаслышке 12%, 95% к 13,5 года уже пробовали алкоголь или употребляют его 2 раза в месяц. Средний показатель начала половой жизни – около 16 лет.

В настоящее время употребление наркотиков – одна из наиболее серьезных проблем в Санкт-Петербурге. Город занимает одно из первых мест в России по числу употребляющих наркотики. Количество наркозависимых растет, а средний возраст их уменьшается. Общую тревогу вызывает вовлечение в наркотизацию детей и подростков. Особенностью нынешней ситуации является формирование молодежной субкультуры, сопряженной с употреблением наркотиков.

Является общепринятым, что основное внимание в борьбе с наркоманией должно уделяться профилактическим, превентивным мерам. С точки зрения современных представлений о профилактике наркомании профилактическая деятельность, как правило, строится на комплексной основе и обеспечивается совместными усилиями воспитателей, учителей, психологов, медиков, социальных работников, сотрудников правоохранительных органов. Изучение зарубежного опыта показало, что на государственном уровне ни одна даже самая благополучная в экономическом отношении страна не финансирует весь спектр деятельности

по борьбе с наркоманией и ее последствиями. Важным моментом зарубежного опыта в области предупреждения употребления психоактивных веществ и профилактики наркомании следует считать нацеленность мероприятий на контингент школьного возраста, т.к. именно эта возрастная группа несовершеннолетних и молодежи быстро втягивается в наркотизацию, осложняющуюся сопутствующими наркотизации заболеваниями вследствие отсутствия должной гигиены и случайных половых контактов.

В международной практике можно выделить следующие основные модели профилактики:

- медицинская модель ориентирована преимущественно на медико-социальные последствия наркомании и предусматривает в основном информирование учащихся о негативных последствиях приема наркотических и иных психоактивных средств на физическое и психическое здоровье;

- образовательная модель направлена на обеспечение детей и молодежи полной информацией о проблеме наркомании и обеспечении свободы выбора при максимальной информированности;

- психосоциальная модель своей главной целью ставит необходимость развития определенных психологических навыков в противостоянии групповому давлению, в решении конфликтной ситуации, в умении сделать правильный выбор в ситуации предложения наркотиков.

Анализируя обстановку в области профилактики наркомании в России, а это является и составной частью пропаганды здорового образа жизни, следует сказать, что первичной профилактикой наркомании преимущественно занимается система образования, в основном образовательные учреждения среднего звена – школы, средние специальные профессиональные училища, менее активно – колледжи, лицеи и вузы. Цели первичной профилактики в образовательной среде:

- изменение ценностного отношения детей и молодежи к наркотикам, формирование личной ответственности за свое поведение, обуславливающее снижение спроса на психоактивные вещества в детско-молодежной популяции;

- сдерживание вовлечения детей и молодежи в прием наркотических средств за счет пропаганды здорового образа жизни, формирование антинаркотических установок и профилактической работы, осуществляемой сотрудниками образовательных учреждений.

Современная концепция первичного, раннего предупреждения употребления наркотиков и роста наркомании среди детей и подростков основана на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и три ее основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность – семья, образовательное учреждение, включая с ними микросоциальное окружение.

Наиболее адекватной, с учетом всех моментов, является стратегия сдерживания. Ставить сегодня вопрос о полном предупреждении употребления наркотиков и избавления от наркомании абсолютно нереально в силу общего кризисного состояния общества. Следует уточнить, что негативно-ориентированная профилактика злоупотребления психоактивных веществ (ПАВ), то есть традиционный проблемно-ориентированный подход, акцентирование на отрицательных последствиях приема ПАВ не обеспечивает достижения поставленных целей. Такие воздействия необходимы, но недостаточны. Проблема предупреждения злоупотребления ПАВ только на их основе принципиально не может быть решена, так как не устраняются причины, порождающие психическую и личностную дезадаптацию и побуждающие детей и молодежь вновь и вновь обращаться к ПАВ. Именно поэтому стратегическим приоритетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы **позитивной профилактики**, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья – основание и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения.

Сегодня в Санкт-Петербурге действует первая в регионе специализированная служба профилактики наркозависимости, созданная Комитетом по делам семьи, детства и молодежи администрации Санкт-Петербурга (ныне Комитет по молодежной политике). Руководствуясь принципами ООН, отечественным и долголетним международным опытом, специалисты службы сумели заложить основы системы противодействия вовлечению в сферу потребления наркотиков. Данная программа позволяет в первую очередь обратить внимание общественности на проблему и повысить уровень информированности специалистов, работающих с молодежью, найти пути ее решения. Отработаны каналы передачи информации для различных групп населения. В рамках службы организована работа «телефона доверия» по проблемам наркологической зависимости. Сотрудники службы проводят образовательные мероприятия:

- лекционные занятия для сотрудников школ, лицеев и колледжей по принципам организации работы по профилактике наркозависимости;

- тематические родительские собрания в школах; на собраниях родителям дается информация о службах, оказывающих помощь в профилактической работе в семьях, выдаются информационные буклеты.

Одной из перспективных форм работы с учащимися школ по профилактике

употребления наркотических средств является внедрение в некоторых районах города «контрактной модели». Проблема распространения и употребления психоактивных веществ в молодежной среде становится все более актуальной, параллельно возрастает потребность в эффективных профилактических программах. Специалистам, работающим в области профилактики наркопотребления, порой бывает трудно сориентироваться и выбрать для внедрения в своем учреждении наиболее эффективную и действенную программу. И если кто-то скажет: «Я хочу организовать профилактическую работу в школе, в клубе. Скажите мне, какая программа лучше, с чего начать и что делать?» – то на этот, кажется, простой вопрос достаточно трудно ответить однозначно. Каждый имеющий опыт профилактической работы будет говорить, что его программа эффективнее и лучше, чем все остальные. Разнообразие программ, отсутствие или недостаточность их научного анализа затрудняет практическую работу и внедрение имеющегося опыта. Необходима связь работников с наукой, это даст возможность анализировать эти программы, оценивать их эффективность и предлагать для дальнейшего внедрения.

«Контрактная модель» – это метод профилактической работы, широко распространенный в Швеции и уже апробирован в ряде городов Северо-Западного региона. Все проводимые информационные мероприятия о вреде веществ, вызывающих зависимость, либо не до всех подростков доходят, либо не дают ожидаемого эффекта: возрастает уровень потребления алкоголя, очевиднее становится связь между ранним началом курения и употреблением алкоголя, что в совокупности зачастую ведет к употреблению наркотиков.

Заключение контракта – это своего рода связь со взрослым миром. Контракт является договором, то есть предусматривает выполнение обязательных условий. Нарушение контракта ведет за собой законные последствия. Учить школьников заключать договор и брать на себя ответственность за последствия в случае его невыполнения – вот то, на чем держится контрактный метод. Данный вид знаний сродни предмету обществознание. Обоснованием для использования контрактного метода является попытка поддержать среди подростков те типы поведения, которые непосредственно связаны с отрицанием принятия психоактивных веществ, вызывающих зависимость. Контракт подписывается подростком, родителями и стороной, заключающей контракт. Подросток должен понимать значение своего решения, подписаться под своим обещанием. Если решение обдуманно, то оно подготовит подростка к отрицательному ответу в ситуации выбора (например, если кто-то предложит попробовать алкоголь, табак или наркотики). Положительным моментом подписания контракта является то, что контракт ставит те границы поведения подростка, которые не удалось установить родителям. Кроме того, контракт заставляет и родителей по-другому посмотреть на проблему, принять участие в ее решении, а не перекладывать ответственность исключительно на школу и учителей. Таким образом, «контрактная модель» – это кардинальный поворот в ведении профилактической работе (в первую очередь в возможности привлечь родителей и общественность). В данном случае

общество принимает непосредственное участие в профилактической работе:

1) заключение контракта – само по себе элемент взрослой жизни;

2) в реализации проекта участвуют милиция, школы, общественные организации;

3) обычные люди могут участвовать в качестве спонсоров, предоставлять привилегии, которые являются составной частью контракта.

Основная цель контрактного метода профилактики – не допускать первые пробы алкоголя, табака или повысить возраст первого приема алкоголя или курения, попытаться избежать первой пробы наркотиков или максимально отодвинуть возраст первой пробы, что не зависит ни от возраста участников, ни от включенных в контракт пунктов. Самой сложной задачей в любом профилактическом методе является возможность изменить поведение целевой группы. Мы знаем, что многие продолжают злоупотреблять алкогольными напитками и курить, несмотря на то – что знают о разрушающем воздействии алкоголя и табака и вопреки общему негативному отношению к данной проблеме. **Контрактный метод влияет непосредственно на поведение:** заключая контракт, подросток должен пообещать, что не будет, например, курить в период действия контракта. Данный метод способствует диалогу, обсуждению проблемы потребления психоактивных веществ между родителями и детьми. Подписание контракта родителями поможет им осознать собственную ответственность за детей, а подростку даст возможность измениться, попытаться сфокусироваться на положительном поведении. Контрактный метод обязательно дополняется **информированием детей и подростков** о том, насколько важен контракт и почему опасно употреблять вещества, вызывающие зависимость. Не менее важную роль играют **контрактные привилегии**, являющиеся вознаграждением за выполнение контракта и мотивирующим фактором. Привилегии являются своего рода сигналом из взрослого мира о том, что отказ от наркотиков и положительное поведение – это хорошо, вместе с подписанием контракта создают положительное групповое давление. Благодаря проведению различных мероприятий, например, в спортивном клубе, работающем по контрактному методу, становится возможным вовлечь больше подростков в деятельность со сверстниками, не связанными с наркотиками. Лучше подписывать контракт с подростками как можно раньше, чтобы уже в младшем школьном возрасте научить проводить время без алкоголя, табака, наркотиков, но при этом не менее весело. Как правило, уже в 4–6-х классах дети настроены против этих вредных привычек, и контракт может укрепить такое отношение и сохранить его в течение всех школьных лет. В этом возрасте количество участвующих максимально. В более старшем возрасте (8–9 класс) их значительно меньше, что связано не с тем, что многие курят или употребляют алкоголь, а с тем, что контракт считают ребячеством. В старших классах большое значение имеет групповое давление. Если лидеры класса отказывались подписать контракт, то также могли

поступить и все остальные учащиеся, кроме того, меняется приоритет привилегий (лучше, если это будут поездки, слеты и т.д.). Контракт, как правило, подписывается на один учебный год, а с началом нового учебного года его можно продлевать. С учащимися 7–9-х классов он может подписываться и на 3 года, а при желании подросток может выйти из проекта. Основой к подписанию контракта должно быть убеждение в том, что поведение, которое подписывающий обязуется поддерживать, является важным и правильным, позволяет активно развивать систему оценки и прояснять ценности (values clarification). Прояснение ценностей – это метод, который активно использовался и был рекомендован для преподавания о средствах, вызывающих зависимость, в Швеции в 90-х гг. Подписание контракта помогает научиться подросткам не только давать, но и осознавать свою оценку. Педагогам же поможет, не навязывая какую-то определенную оценку, развивать у подростков позитивную позицию в принятии правильного решения. Существует 7 критериев, по которым можно выявить активную систему оценки (метод Луиса Рафса):

1. Мы делаем самостоятельную оценку. Ни учителя, ни друзья, ни приверженцы контрактной модели не должны оказывать никакого воздействия на решение подписать контракт, при принятии которого мы обязуемся не (курить, употреблять алкоголь, наркотики).

2. Мы делаем свой выбор из нескольких вариантов. Мы должны знать о существовании альтернативы, например отказ от подписания контракта, что, в свою очередь, не исключает воздержания от (курения, приема алкоголя, употребления наркотиков).

3. Мы делаем выбор, осознавая последствия. Мы получили возможность понять, что предполагают эти последствия, например правовая сторона подписания контракта или возможные изменения отношений с друзьями в случае отказа от (курения, приема алкоголя, употребления наркотиков).

4. Мы довольны и горды сделанным выбором. Если первые три условия выполнены, существует шанс, что учащийся будет доволен тем решением, которое он принял в пользу подписания контракта.

5. Мы официально подтверждаем наш выбор. Это положительная составляющая контрактного метода – подписание контракта является официальным способом засвидетельствовать свое отношение к проблеме. Используя различную символику: футболки, кепки, которые выдают всем подписавшим контракт, что является официальным подтверждением причастности.

6. Мы действуем согласно сделанному выбору. Подписание контракта – серьезный поступок, но более важно вести себя так, как требует контракт, то есть не курить и т.д.

7. Мы постоянно ведем себя так, как обещали, чтобы положительно изменить свой образ жизни, и не останавливаемся на однократном

выполнении обещанного. Необходимо, чтобы действие контракта было продолжительным.

Как видим, метод подписания контракта выполняет большинство критериев активной системы оценки.

Существуют определенные условия эффективности проведения профилактической работы с применением контрактного метода:

- участие школы;
- сотрудничество с подростками;
- сотрудничество с местным сообществом, спонсорами;
- развитие и сотрудничество между разными институтами;
- социальная стабильность подростков.

Работа по контрактному методу с подростками, организация занятий с волонтерами из числа сверстников помогают им лучше понять, как то или иное вещество воздействует на организм

человека и каковы последствия этого воздействия, позволяют подросткам принимать ответственные решения, через получение правдивой информации. Поскольку подростки узнают о наркотиках гораздо больше от сверстников, из собственного опыта, в семье и из средств массовой информации, чем могут предположить взрослые, целесообразно к реализации контрактной модели привлекать самих учащихся.

В настоящее время существует большая потребность в профилактических программах интересных для взрослых и для молодежи. Новые качественные программы смогут подготовить молодых людей к тому, что будет ждать их в дальнейшей жизни. В этом отношении подготовка учителей, родителей по программе «Контракт – метод интенсивной профилактики наркоманий» будет полезна в решении задач по воспитанию здорового поколения.

1. Беркалиев Т.Н. Социальному педагогу о профилактике наркозависимости у детей и подростков. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

2. Евсеев С.П., Шитицина Л.М., Шпилень Л.С., Габайдулин В.С. Физическая культура: меры предупреждения, средства и методы борьбы с наркоманией: Учебная программа спецкурса для направления и специальностей в области физической культуры. СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2002. 40 с.

3. Цветков Л.А., Гурвич И.Н., Русакова М.М., Корчагина Г.А., Колтакова О.И. Технологии разработки и совершенствования молодежных социальных проектов и программ по формированию здорового образа жизни в студенческой среде: Учебно-методическое пособие /Под ред. И.Н. Гурвича. СПб.: Изд-во С.–Петербур. ун-та, 2006. 170 с.

ДМИТРИЕВ МИХАИЛ ГЕОРГИЕВИЧ

директор специального предприятия по работе с трудными подростками ООО «Новое поколение», соискатель ученой степени кандидата психологических наук СПбГИПСР

ПАРФЕНОВ ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории психологического сопровождения подростков с девиантным поведением специального предприятия по работе с трудными подростками ООО «Новое поколение»

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена рассмотрению актуальной в современной социальной медицине и клинической психологии проблемы отклоняющегося поведения у молодежи. Феномен девиантного поведения рассматривается в междисциплинарном аспекте. Приводятся примеры социально психологического и медицинского подходов к систематике и коррекции девиантного поведения. Обосновывается комплексность коррекционных мероприятий, направленных на социальную адаптацию подростков с девиантным поведением.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: типы и клинико-психологические формы девиантного поведения, социальные детерминанты делинквентной формы девиантного поведения, агрессивное поведение, аддиктивное поведение, делинквентное поведение, патохарактерологическое поведение, психопатологическое поведение.

Актуальность изучения проблемы девиантного поведения молодежи в современном обществе определяется тем, что существующая на сегодняшний день система профилактики и коррекции отклоняющегося поведения у подростков не способна справиться со значительным ростом проявления ненаказуемого антисоциального поведения среди подростков. В связи с системными социально-экономическими процессами глобализации произошло значительное изменение характера и структуры отклоняющегося поведения у молодежи. Параллельно с процессами возрастания роли внешних экономических факторов в воспроизводстве всех стран-участниц процесса глобализации шел процесс социальной и культурной «иммунизации» общества. Результатом данного процесса является сложный кумулятивный вариант развития отклоняющегося поведения в подростковой среде, обусловленного потенцирующим действием заимствованных извне вариантов девиантных форм поведения. Перечисленные процессы привели к значительному разнообразию вариантов развития отклоняющегося поведения у трудных подростков, проявляющихся на сегодняшний день такими новыми формами, как ранняя алкоголизация слабоалкогольными напитками, токсикомания с использованием

современных средств, производимых зарубежной химической промышленностью, полинаркомания с применением ряда психоактивных препаратов, таких как диацетилморфин, тебаин, кодеин, омнопон, понтомон, диэтиламидлизергиновой кислоты, амфетамин; распушенность в сфере сексуальных отношений, эгоизация, дегуманизация межличностных и межгрупповых отношений.

В сложившихся условиях важно изучить структуру девиантного поведения трудных подростков и определенным образом его систематизировать для облегчения коррекционно-профилактической работы.

Что же представляет собой данный феномен?

Отклоняющееся (девиантное) поведение – система поступков (отдельные поступки), противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, адаптационных механизмов и неспособности (уклонения) к нравственному и эстетическому контролю за своим поведением.

В отечественной литературе на сегодняшний день можно выделить пять типов девиантного поведения и его одиннадцать клинико-психологических форм (табл. 1), что свидетельствует о сложности данного феномена.

Типы и клинико-психологические формы девиантного поведения

Тип девиантного поведения	Описание
Делинквентное	От лат. Delictum – проступок, англ. – delinquency – правонарушение, провинность) – антиобщественное противоправное поведение индивида, воплощенное в его поступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.
Аддиктивное	Отклоняющееся поведение со стремлением к уходу от реальности посредством приема психоактивных веществ либо чрезмерной фиксации на определенных видах деятельности
Патохарактерологическое	Отклоняющееся поведение, обусловленное патологическими изменениями характера вследствие дефектов воспитания
Психопатологическое	Отклоняющееся поведение, обусловленное психическими расстройствами
На базе гиперспособностей	Отклоняющееся поведение, сопровождающееся девиациями в обыденной жизни, при особой одаренности и даже гениальности в других сферах деятельности
Клинико-психологические формы девиантного поведения	
<ul style="list-style-type: none"> • Агрессивное поведение • Аутоагрессивное (суицидальное) поведение • Злоупотребление веществами, вызывающими состояние измененной психической деятельности (алкоголизация, наркотизация и др.) • Нарушения пищевого поведения (переедание, голодание) • Аномалии сексуального поведения (девиации, перверсии) • Сверхценные психологические увлечения («трудоголизм», спортивный, музыкальный и прочий фанатизм, гемблинг и др.) • Сверхценные психопатологические «увлечения» (сутяжничество, кверулянтство, клептомания, дромомания и др.) • Характерологические и патохарактерологические реакции (эмансипации, группирования, оппозиции и др.) • Коммуникативные девиации (аутизация, гипербобщительность, конформизм, нарциссическое поведение и др.) • Аморальное (безнравственное) поведение • Неэстетическое поведение 	

Первый тип девиантного поведения – **делинквентное** поведение – отклоняющееся поведение с отчетливой антиобщественной направленностью, приобретающее в крайних своих проявлениях уголовно наказуемый характер.

Для объяснения причин делинквентного поведения в настоящее время разработано несколько различных концептуальных систем, которые можно объединить в две большие группы: личностные и социальные. Первая группа концепций в качестве основной причины видит нарушения в структуре личностных характеристик, вторая – саму социальную систему и ее несовершенство.

Среди разнообразных теорий и концепций девиантного поведения важное место занимает психоаналитическая, основоположником которой был Зигмунд Фрейд. В работах его последователей (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни и др.) генезис детской преступности, в частности, рассматривался наряду с неврозами, психастенией, сексуальными расстройствами, различными фобиями. Последователи З. Фрейда включают в нервно-психические отклонения и социальную девиацию, уделяя особое внимание природе агрессивности, считая что в основе агрессии лежат некоторые нереализованные врожденные неосознаваемые влечения. В качестве таких неосознаваемых,

подавляемых влечений З. Фрейд рассматривает либидо, А. Адлер – стремление к власти, самоутверждению, превосходству над другими, Э. Фромм – мазохистские влечения к страданию, смерти.

Проблема агрессивности, тревожности привлекает внимание не только представителей психоаналитической ориентации. Изучению природы и проявлению этих свойств посвящены работы А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковца; эти проблемы получили отражение в работах отечественных ученых (С.Н. Сенников, Т.Н. Курбатова).

Конечно, биолого-антропологические факторы оказывают влияние на развитие и поведение личности, но до настоящего времени не обнаружена четко выраженная зависимость между делинквентным поведением и генетической, конституционно-биологической обусловленностью человека.

Важнее, на наш взгляд, социальные детерминанты делинквентной формы девиантного поведения, они многочисленны, имеют разную степень воздействия и специфически группируются в каждом конкретном случае.

В теориях, ориентированных на процессы социального научения делинквентному поведению,

прослеживается постепенное формирование образцов поведения, учитывается, как влияют внешние факторы на социализацию личности.

Социальное научение проявляется и в отклоняющемся поведении, обусловленном влиянием группы на личность. Так, лица, находящиеся в частом контакте с преступным миром, подвергаются его сильному влиянию и усваивают его «нормы».

Можно предполагать, что личность будет больше тяготеть к тем группам, тенденции поведения которых соответствуют собственным представлениям «плохом» или «хорошем». Процесс вхождения в такую группу ускоряется, если тот или иной индивид имеет определенные проблемы и ожидания, характерные для большинства членов группы. Чем сильнее зависимость личности от группы, тем больше влияния оказывает группа на личность. Влияние определенной группы может стать существенным фактором возникновения или предотвращения делинквентной формы отклоняющегося поведения.

По представлениям сторонников теории «наклеивания ярлыков», в обществе постоянно вырабатываются или усиливаются социальные реакции, они многосторонне влияют на отклоняющееся поведение: усиливают или уменьшают его. Так, многочисленными социально-психологическими исследованиями установлено, что длительное (свыше 5–7 лет) нахождение в местах лишения свободы приводит к необратимым изменениям в психике человека: тюрьма оказывается не местом исправления, а школой криминальной профессионализации (Я.И. Гишинский).

В числе разнообразных взаимосвязанных факторов, обуславливающих генезис асоциального, девиантного (делинквентного) поведения, можно выделить:

- индивидуальный, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;
- психологический, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в школьном коллективе;
- личностный, проявляющийся в социально активном избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, нормам и ценностям своего социального окружения, способности и готовности к саморегулированию своего поведения;
- социальный, определяющийся социально-культурными и экономическими условиями;
- с о ц и а л ь н о - п е д а г о г и ч е с к и й , проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания.

Так, Л.С. Рубинштейн писал, что внутреннее психологическое содержание поведения, складывающееся в условиях определенной ситуации, особенно значимой для личности, переходит в относительно устойчивые свойства личности, а они, в свою очередь, сказываются в ее

поведении.

Второй тип девиантного поведения – **аддиктивное** поведение – отклоняющееся поведение со стремлением к уходу от реальности посредством приема психоактивных веществ либо чрезмерной фиксацией на определенных видах деятельности.

В.С. Битенский (1989), описывая процесс формирования зависимости от психоактивных веществ, выделил следующие общие этапы наркотической аддикции: первых проб, поискового полинаркоманизма, выбора предпочитаемого вещества.

В отечественной литературе классификация форм аддикции представлена следующим образом:

- Наркотическая.
- Алкогольная.
- Табачная.
- «Бегство» от реальности путем сосредоточения на узконаправленной сфере деятельности.

Н. Пезашкиан (1985) определял бегство от реальности как замещение традиционных форм жизнедеятельности и иерархии ценностей обыденной жизни лишь собственным психическим или физическим «усовершенствованием» («бегство в тело»); исключительно служебными делами («бегство в работу»); постоянным (утрированным) стремлением к общению или, наоборот, уединению («бегство в контакты или одиночество»); жизнью в мире иллюзий и фантазий («бегство в фантазии») и т.д. [7].

Важно понимать, что не все эти варианты аддиктивного поведения равнозначны по своему значению и последствиям для человека и общества. Этого иногда не понимают, приравнивая, например, увлеченность компьютерами к наркомании. Здесь действительно имеется общее аддиктивное звено, однако это совершенно разные по своему содержанию, развитию и последствиям явления. Наркомания сопровождается интоксикациями, развитием при многих формах физической зависимости, связанной с нарушением обмена, поражением органов и систем. Интернет-серфинг – процесс психологический и зависимость психологическая, причем значительно более мягкая, чем при наркоманиях. Кроме того, в современной наркологии отдельно выделяются три больших синдрома, которые позволяют универсально описать основные психопатологические проявления токсико- и наркоманий:

1. Синдром измененной реактивности, характеризующийся утратой защитных реакций, нарастанием толерантности к психоактивному веществу, появлением измененных форм потребления и опьянения.

2. Синдром психической зависимости, включающий обсессивное (навязчивое) влечение к приему психоактивных веществ для получения чувства психического комфорта.

3. Синдром физической зависимости, представленный компульсивным (неудержимым) влечением к приему психоактивного вещества с формированием психических и физических

расстройств при прекращении действия психоактивного вещества и восстановлением физического комфорта в состоянии интоксикации (синдром абстиненции) [7].

Что касается наркоманий, то здесь вообще стоит различать причины, по которым конкретный подросток начал употреблять наркотик, и отделить случайные причины (попробовать из банального интереса, не выделяться из коллектива и пр.) от собственно аддиктивной реализации либо реализации психических аномалий.

Как в случаях наркоманий, так и токсиманий, алкоголизма и прочих заболеваний, к которым привели деструктивное поведение, аддиктивная реализация, следует выделять первопричины, приведшие аддикта к болезненному состоянию. Как, например, социальные факторы, так и личностные (неудовлетворенность собой, сексуальные фрустрации и т.п.) могут привести аддикта в результате реализаций и к алкоголизму, и к наркоманиям, и к булимии. Все зависит от того, что наиболее эффективно действует на аддикта, к чему он соматически, физиологически предрасположен.

Значительную роль в формировании аддиктивного поведения играют гедонистические установки, вырабатываемые в подростковой среде и определяющие мотивы, побуждающие подростков к употреблению психоактивных веществ. Ц.П. Короленко различал пять основных форм мотивации употребления психоактивных веществ (ПАВ).

Атарактическая. Использование ПАВ с целью смягчения или устранения явлений эмоционального дискомфорта (сниженного настроения).

Гедонистическая. Использование ПАВ с эйфоризирующей целью (получения наслаждения).

Активационная («поведенческая»). Использование ПАВ с активизирующей целью (выведения из состояния пассивности, безразличия, апатии).

Субмиссивная. Использование ПАВ из-за нежелания оказаться вне «коллектива», быть изолированным («за компанию»).

Псевдокультуральная. Использование ПАВ вследствие мировоззренческих, культуральных установок и эстетических пристрастий.

Помимо ключевых факторов, определяющих формирование аддиктивного компонента в поведении подростков, на сегодняшний день

выделяют следующие группы факторов, способствующих (или же препятствующих) аддиктивному поведению.

- **Социальные** (доступность психоактивного вещества, «мода» на него; степень грозящей ответственности; влияние группы, определенных социальных слоев, культуральных факторов и др.).

- **Психологические** (тип акцентуации характера; привлекательность возникающих или ожидаемых ощущений; страх причинить вред своему здоровью и др.).

- **Биологические** (степень изначальной индивидуальной толерантности; отягощенная наследственность; органические поражения головного мозга; хронические соматические заболевания и др.).

Последствия пристрастия к наркотикам у подростков имеют как общие, так и существенные различия. Общим является нарушение поведения, «выпадение» из социальных норм. Изменяется отношение к миру сверстников и взрослых, отсюда агрессивность, дерзость, непризнание авторитетов. Отход от социальных норм поведения проявляется своеобразным нигилизмом. Отрицающая, разлагающая оценка объясняется не только утратой социальных связей, но и обуславливается эмоциональными расстройствами вследствие злоупотребления наркотическими веществами.

Третий тип девиантного поведения – **патохарактерологическое** – отклоняющееся поведение, обусловленное патологическими изменениями характера вследствие дефектов воспитания. Патохарактерологическое поведение, как правило, формируется на фоне уже имеющегося психопатологического отклонения – латентной акцентуации [8].

Согласно А.Е. Личко, неблагоприятные условия среды должны быть такими, чтобы адресоваться именно к «месту наименьшего сопротивления» данного типа акцентуации, их действие должно быть достаточно продолжительным, и главное, оно должно упасть на критический для формирования данного типа акцентуации возраст.

Таким образом, при неблагоприятных воздействиях внешней среды происходит процесс психопатизации – формирование на почве акцентуаций характера психопатических развитий, достигающих уровня патологии («краевые психопатии», по О.В. Кербику) (рис. 1).

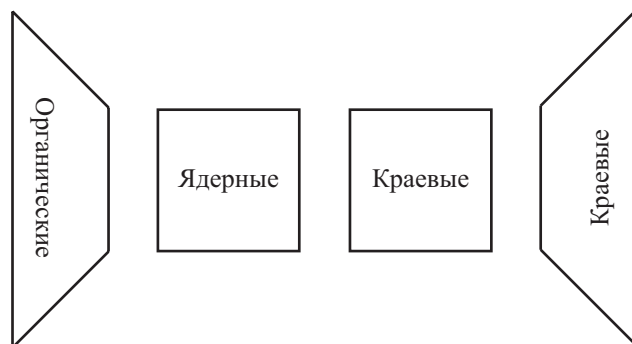


Рис. 1. Варианты формирования психопатий

Краевая психопатия характеризуется дисгармоничностью психического склада личности и проявляется триадой П.Б. Ганнушкина: тотальностью психопатических черт личности (проявляются в любой жизненной ситуации), стойкостью (малой обратимостью) патологических черт личности и выраженностью патологических черт личности до степени социальной дезадаптации [2].

В.Я. Гиндикиным и В.А. Гурьевой описаны несколько типов неправильного воспитания, способствующих формированию тех или иных патохарактерологических развитий личности.

- «Кумир семьи». Воспитание по такому типу включает в себя восхваление ребенка, культивирование в нем чувства исключительности, освобождение его от всех тягот, склонность к выполнению любой его прихоти, снятие ответственности за проступки.

- Гиперопека. Воспитание по такому типу включает чрезмерное внимание и контроль по отношению к ребенку со стороны взрослых, навязывание своего мнения по любому вопросу, диктование каждого шага, ограждение от опасностей, культивирование осторожности.

- Гипоопека. Воспитание по такому типу включает недостаточное внимание к ребенку со стороны родителей, игнорирование целенаправленного воспитания. В крайнем выражении представлено воспитанием по следующим типам: а) Безнадзорность. Высокая степень гипоопеки; б) «Золушка». Воспитание включает лишение ребенка ласки и внимания со стороны старших. Постоянное третирование ребенка, унижение, противопоставление другим детям, лишение удовольствий; в) «Ежовые рукавицы». Воспитание включает систематическое избиение ребенка, диктаторское отношение к нему, отсутствие тепла, сочувствия и поощрения.

Наряду с перечисленными американскими психиатрами выделено воспитание с использованием «парадоксальной коммуникации», или «двойного принуждения». Отмечается, что данный тип воспитания отмечается у так называемых «шизофреногенных матерей». Суть такого воспитания заключается в сочетании непоследовательности предъявления требований к ребенку с отсутствием эмоционального контакта с ним. Ребенок в ситуации «двойного принуждения» не может выработать поощряемого взрослым стиля поведения. Он не понимает, какой поступок считать правильным, а какой неправильным. Например, мама, купив ребенку две машинки (одну зеленого, другую синего цвета), спрашивает о том,

какая из них нравится ребенку больше. Получив с благодарностью эмоционально подкрепленный ответ, что – зеленая, она с обидой говорит: «Значит, синяя тебе не понравилась?». Налицо парадоксальная коммуникация. Любой ответ ребенка вызывает негативную реакцию матери и приводит его в замешательство, не способствуя формированию гармоничного характера [1, 3].

Патохарактерологическое отклоняющееся поведение проявляется следующими типами реакций:

- Отказа (характеризуется отсутствием или снижением стремления к естественным контактам с окружающими).

- Оппозиции (характеризуется активным или пассивным противопоставлением себя окружающим).

- Имитации (характеризуется стремлением к подражанию какому-либо лицу или образу).

- Компенсации (характеризуется стремлением скрыть или восполнить собственную несостоятельность в какой-либо области успехом в другой).

- Гиперкомпенсации (характеризуется стремлением достичь успеха именно в той области деятельности, в которой отмечается несостоятельность).

- Эмансипации (характеризуется склонностью к подчеркнутой собственной самостоятельности и независимости).

- Группирования (характеризуется неспособностью к самостоятельной деятельности и стремлением решить собственные проблемы посредством группировки с другими людьми).

По А.Е. Личко, мощным фактором, трансформирующим акцентуации в психопатии, являются продолжительные неблагоприятные социально-психологические влияния в подростковом возрасте, т. е. в период становления большинства типов характера [5]. Причем трансформация типов акцентуаций характера является одним из кардинальных явлений в их возрастной динамике.

В клинических формах необходимо выделить агрессивную форму девиантного поведения, так как учащение агрессивных проявлений является сегодня одной из острейших социальных проблем нашего общества. Агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу. Бассом (1976) были выделены следующие типы агрессии: физическая (Ф), вербальная (В), активная (А), пассивная (П), прямая (Пр) и непрямая (НПр) (табл. 2).

Типы агрессивного поведения по Бассу (Bass, 1976)

Тип агрессии	Примеры
Ф-А-Пр	Прямое нанесение человеку физического вреда (избиение, ранение и т.д.)
Ф-А-НПр	Сговор с другим человеком о нанесении кому-либо физического вреда
Ф-П-Пр	Стремление физически не позволить кому-либо достичь желаемой цели (например, сидячая демонстрация)
Ф-П-НПр	Отказ от выполнения необходимых задач
В - А - Пр	Словесное оскорбление или унижение другого человека
В-А-НПр	Распространение клеветы о другом человеке
В-П-Пр	Отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы и т.д.
В-П-НПр	Отказ высказаться в защиту человека, которому нанесено незаслуженное оскорбление или унижение

Особенно тревожит тот факт, что агрессивные проявления у детей наблюдаются уже в начальной школе, от чего страдают и дети, и их учителя, и родители. Стрессы повседневной жизни, распад традиционной структуры семьи, ошибки воспитания, информационная усталость, обилие насилия на телеэкранах – эти и другие причины ведут к усилению тревожности и агрессивности у детей. Агрессивные проявления у детей являются одной из наиболее острых проблем не только для работников сферы образования, но и для общества в целом. Рост детской преступности, увеличение числа детей, проявляющих агрессию в повседневной жизни, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления.

Агрессивное поведение встречается у большинства детей. Однако у ряда детей агрессивное поведение становится устойчивой характеристикой личности. В итоге у ребенка возникают сложности с самореализацией, личностным развитием, общением с окружающими людьми. Ребенок с агрессивным поведением создает массу проблем не только окружающим, но и самому себе. Незрелая детская психика не в состоянии совладать с фрустрирующими влияниями без грамотной помощи взрослого. Социальному работнику, психологу и родителям мало знать и учитывать особенности проявления агрессии у детей, нужно быть осведомленным о комплексе факторов, порождающих агрессию.

Как известно, профилактика лучше лечения, и речь об успешной борьбе с детской агрессией может идти только тогда, когда прилагаются все усилия по устранению провоцирующих агрессию факторов. Также необходимо учитывать тот факт, что к детям, агрессивность которых имеет разное происхождение и разную природу, необходимо применять дифференцированный коррекционный подход [3, 4].

Таким образом, для понимания сути девиантного поведения важен системный подход, позволяющий учитывать медицинские, психологические, социальные и педагогические аспекты такого сложного явления, как девиантное поведение молодежи. Представленный анализ форм девиантного поведения показывает, что для оптимизации процесса реабилитационных мероприятий необходимо придерживаться системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Определяя цели и задачи профессиональной деятельности по коррекции форм отклоняющегося поведения молодежи, необходимо учитывать нейрофизиологические, психологические и социальные аспекты формирования девиантного поведения. Любая программа коррекции девиантного поведения без учета множества факторов, детерминирующих развитие отклонений в поведении, может привести к непредсказуемым результатам и осложнить течение дезадаптации у трудных подростков.

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. Учебное пособие. М., 2000.
2. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: Их статика, динамика, систематика. М.: Медицина, 1964. С. 252.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы. Руководство для врачей. М., 1990.
4. Класен И.А. Практическая психотерапия: Курс лекций. М.: МЕДпресс-информ, 2004. 768 с.
5. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1985.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
7. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения: Тренинги для подростков и их родителей. СПб., 2007.
8. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 445 с.

КОКОРЕНКО ВИКТОРИЯ ЛЕОНИДОВНА

кандидат психологических наук, декан факультета прикладной психологии, заведующая кафедрой психологии развития СПбГИПСР

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

(выполнено в рамках НИР «Изучение психологических и социальных факторов профессионального самоопределения подростков и юношей»)

АННОТАЦИЯ. В статье представлена авторская модель формирования профессионального самосознания будущего специалиста в аспекте профессионального обучения в вузе. Раскрывается содержание основных компонентов модели: сферы научного и профессионального познания; профессиональной деятельности как профессиональной и личностной самореализации; структуры личности; идентификации с профессионально значимой личностью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самосознание, идентификация с профессионально значимой личностью, профессиональная идентичность, структура психики сложившегося профессионала, профессиональная и личностная самореализация.

Формирование и развитие профессионального самосознания является одним из центральных моментов становления профессионала. Для тех, кто занимается подготовкой специалистов в высших и средних учебных заведениях, развитие профессионального самосознания студентов является актуальной задачей, без эффективного решения которой вряд ли можно всерьез говорить о высоком уровне подготовки, компетентности и конкурентоспособности специалиста в современных условиях.

По сути, профессиональное самосознание является тем стержнем, на который могут нанизываться и удерживаться обширная система знаний, высокий уровень умений, а также достижения в деятельности будущего или уже состоявшегося специалиста.

При рассмотрении проблемы профессионального самосознания многие авторы считают возможным опираться на закономерности развития и структуру самосознания личности (Климов Е.А., 1979, 1984, 1992, 2000; Маркова А.К., 1996; Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю., 2001).

Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова предлагают при рассмотрении «собственно профессионального самосознания... просто конкретизировать все, что говорилось о самосознании вообще применительно к конкретным видам деятельности» [1]. По их мнению, «профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство

утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности» (там же).

Е.А. Климов [2] отмечает, что «в общем виде и очень сокращенно структуру профессионального самосознания можно охарактеризовать следующими положениями:

1. Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности («мы – психологи», «мы – социальные работники»).

2. Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений («я еще новичок, но добьюсь...»).

3. Знание человека о степени его признания в профессиональной группе («меня уже считают хорошим специалистом»).

4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе».

Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», мы абсолютно разделяем точку зрения А.К. Марковой, которая считает, что «личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» [3]. Это тем более верно, если речь идет о подготовке специалистов так называемых «помогающих»

профессий [4] – психологов, педагогов, социальных работников, врачей и других, ориентированных на оказание разноплановой помощи человеку. Помогающие профессии характеризуются тем, что в них средством познания другого человека и помощи ему является личность специалиста (то есть, фактически, он работает «собой»), а также высокой степенью ответственности за результаты своих

воздействий, что предъявляет высокие требования к развитию личности и системе профессионального мировоззрения и самосознания.

Наше понимание проблемы формирования профессионального самосознания в аспекте профессионального обучения в вузе может быть представлено следующей моделью:

На модели представлены 4 основных компонента, которые закладывают основы профессионального самосознания. В процессе профессионального обучения наполняемость соответствующим содержанием каждого компонента осуществляется посредством профессионально-личностного общения (преподаватели, специалисты-практики, студенты). Принципиально важным является то, что изменение или дополнение в содержании одного или нескольких компонентов будет приводить к уточнению содержательного наполнения остальных.

В связи с этим деление на отдельные компоненты достаточно условно, но необходимо, чтобы конкретно рассмотреть составляющие каждого компонента.

1. Сфера научного и профессионального познания

Этот компонент реализуется через усвоение знаний, формирование представлений о науках, областях теории и практики, в которых специалисту необходимо ориентироваться. Системные знания, которые усваиваются студентом, составят основу гнозиса профессионала, его информированности и профессиональной культуры (Общая структура психики сложившегося профессионала по Климову Е.А., 2000) [5].

2. Профессиональная деятельность как профессиональная и личностная самореализация, расширение социального опыта

Поскольку речь идет о развитии профессионального самосознания у студента (по периодизации развития профессионала по

Климову Е.А. – фаза «адепта»; термин «адепт» – в русскоязычном контексте – приверженец, последователь; в латинском *adeptus* – достигший – человек, ставший на путь освоения профессии), то данный компонент мы можем рассматривать в нескольких аспектах:

- профессиональная деятельность как разноплановая учебная деятельность, которая в будущем в общей структуре психики сложившегося профессионала составит прaxis профессионала: умения, навыки, действия, ориентированные на особенности предметной области деятельности (исполнительский аспект); умения и навыки коммуникативные, социально-организационные, информационно-преобразовательные; умения и действия саморегуляционные;

- профессиональная деятельность, которая осуществляется параллельно с учебной деятельностью: в случае обучения студента по очно-заочной и заочной форме; либо обучение по индивидуальному плану (как правило, на старших курсах), если студент уже работает по специальности. В этих случаях профессиональное самосознание развивается более интенсивно, поскольку студент имеет не только возможность, но и жизненно важную необходимость применять в практической профессиональной деятельности все имеющиеся знания и умения. В свою очередь, специфическая обратная связь, получаемая через выполнение профессиональной деятельности, позволяет студенту на качественно ином уровне учиться (то есть происходит смена мотивов учебной деятельности). Знания как бы «кристаллизуются» вокруг реальных практических целей и проблем; умения отрабатываются и вовремя корректируются; образ себя как специалиста от иллюзорно-умозрительного постепенно становится более реалистичным, наполняясь конкретными успехами и ошибками в профессиональной деятельности. Таким образом, происходит расширение целостного социального опыта, в котором молодой специалист находит собственный личностный смысл, самореализацию и понимание, что может дать эта профессиональная деятельность ему самому.

Важно отметить, что в этих случаях совмещения учебной и собственно профессиональной деятельности на фазу адепта накладывается последующая фаза развития профессионала – адаптации (или фаза адаптанта), что, безусловно, делает весьма сложным этот период личностного и профессионального развития и обостряет потребность человека в психологической и моральной поддержке.

- трудовая деятельность, которая совмещается с обучением и которая всем знакома как «подрабатывание». Современная ситуация выживания такова, что подрабатывать приходится практически каждому студенту. При всем априорно положительном отношении к любому труду здесь мы рассматриваем различные влияния данного социального явления на развитие профессионального самосознания специалиста, и эти влияния далеко не однозначны. С одной стороны, где бы ни работали студенты «помогающих»

профессий, они так или иначе общаются с людьми, и это, несомненно, обогащает их социальный опыт; возможно также, что подрабатывание на некоей низко квалифицированной работе способствует повышению ценности выбранной профессии для этого человека, тем самым укрепляя и стимулируя учебную мотивацию. Но, с другой стороны, если большая часть свободного времени (а часто и времени учебного) тратится на зарабатывание денег, то, фактически, мы можем говорить, что ведущей деятельностью для многих студентов становится деятельность трудовая (точнее, подрабатывающая), а не учебно-профессиональная, что не может не отразиться на иерархии мотивов, ценностей, интересов. В определенный момент профессиональное является малозначимым и в структуре Я-концепции личности занимает небольшое место на периферии либо не включается туда вовсе. В случае последнего профессиональное может существовать во временной перспективе личности как «Я в будущем», при этом ярко выражен разрыв и неопределенность между «Я сейчас» и «Я в будущем». Таким образом, развитие профессионального самосознания затормаживается, пополнение основных компонентов содержанием носит отрывочный, бессистемный характер; страдают процессы дифференциации отдельных характеристик внутри отдельных компонентов профессионального самосознания и интеграции элементов в единую систему.

3. Структура личности

На разработанной нами модели этот компонент является ведущим, «цементирующим» вокруг себя все остальные элементы. Здесь свойства человека как личности будут преломляться «через призму» субъекта труда.

В уже упоминавшейся нами общей структуре психики сложившегося профессионала, Е.А. Климов также первой (а значит, ведущей. – В. К.) составляющей указывает «свойства человека как целого (личности, субъекта труда):

- 1) профессионально специфичный образ мира;
- 2) направленность, включающая и социально ориентированные и деятельностно-ориентированные мотивы (как широкие, так и узкоконкретные); мотивы, обращенные на смежные предметные области;
- 3) устойчивые эмоционально окрашенные и рационально обоснованные отношения к внешнему миру, к людям, к деятельности;
- 4) устойчивые отношения к себе и особенности саморегуляции;
- 5) креативность (творчество), ее особенности, проявления;
- 6) интеллектуальные черты индивидуальности, склад ума;
- 7) оперативные черты индивидуальности (умелость, готовность к действиям, исполнительские способности);
- 8) особенности эмоциональности, ее проявлений;
- 9) особенности осознания близкого или более отдаленного родства своей профессии с другими;

10) представления о сложных способностях, сочетаниях личных качеств, ожидаемых в данной общности у профессионала (иногда противоположных, казалось бы несовместимых, как, например, у педагога – и строгость, и доброта);

11) осознание того, какие качества данная профессия развивает у человека или которым дает возможность проявиться и какие подавляет; какие возможны нежелательные деформации личности (скажем, педагог может неосознанно усвоить привычку разяснять, «разжевывать» то, что собеседнику давно известно);

12) более или менее реалистическое представление о своем положении в профессиональной общности в данный период жизни».

4. Идентификация с профессионально значимой личностью

Результатом профессиональной идентификации является профессиональная идентичность, которая может определяться как твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя в отношении своей профессии. Переработав принятое в отечественной литературе наиболее обобщенное определение идентичности [6], мы можем описать это понятие как устойчивый образ себя-профессионала с соответствующими способами поведения, которые вырабатываются в профессиональной деятельности и являются условием профессионального роста и достижения успеха. Наше понимание профессиональной идентичности близко к формам идентичности, описанным Э. Эриксеном [7]. Эриксон определяет идентичность как сложноорганизованный, многоуровневый, устойчивый и одновременно подвижный феномен, развивающийся вместе с человеком, но устойчиво выделяющий его как явление особое, смысл которого заложен в интегративных свойствах личности. Обстоятельства, жизненный опыт, цели и результаты деятельности в той или иной степени формируют эго-идентичность человека [8]. Приобретенная форма идентичности включает самостоятельные достижения человека: его профессиональный статус, свободно выбираемые им связи, привязанности и ориентации. Она связана со степенью волевой независимости человека, устойчивости к фрустрации и ответственности. В заимствованную форму идентичности входят усвоенные роли, заданные каким-то внешним образцом. Часто они принимаются под влиянием ожиданий окружающих.

В нашей модели как компонент развития профессионального самосознания идентификация выступает в качестве процесса, облегчающего вхождение студента в профессиональный мир, усвоение им новых отношений, образование новых личностных структур.

Идентификация (от латинского *identificare* – отождествлять) может являться:

- процессом опознавания того качества, на основании которого личность может быть отнесена к какому-либо классу, типу либо признана единственной в своем роде [9]. Например, по определенному набору личностных проявлений

можно определить, к какой профессии принадлежит тот или иной человек – врач, педагог, психолог и т.д.;

- процессом объединения себя с другим человеком или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов. Этот процесс лежит в основе последующего осознания своей принадлежности к определенной профессиональной общности, что, в свою очередь, может являться одним из показателей профессионального становления;

- механизмом психологической защиты, посредством которого личность избавляет себя от чувства отдаленности и порожденной этим чувством тревоги [10]. В частности, на начальных этапах освоения профессии, в процессе адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности идентификация позволяет уменьшить боязнь совершить ошибку, снизить чрезмерно высокие требования к себе как к специалисту или повысить самооценку, уверенность в своих силах через расширение границ «Я»;

- механизмом постановки человеком себя на место другого, что выступает в виде погружения, перенесения индивидом себя в пространство и время другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов, вызывает соответствующие проявления и поведение (сочувствие, сопереживание, понимание состояния другого).

В процессе профессионального обучения перед студентами проходит множество специалистов с разным отношением к делу, к людям, с которыми они работают, с разными личностными чертами и проявлениями. В соответствии со своими потребностями, мотивами, установками и личностными предпочтениями, а также со своей Моделью Мира студенты определяют для себя значимую личность, по образцу которой они выстраивают свое поведение и деятельность. Идентификация с профессионально значимой личностью может иметь различные уровни осознанности. Но, в отличие от имитации (незрелая форма идентификации), при которой подражание образцу, эталону происходит без критичной оценки достоинств и недостатков, при идентификации человек способен осмысленно и дифференцированно выбирать важное и нужное для себя.

В принципе, моделью для профессиональной идентификации могут стать выдающиеся деятели прошлого или настоящего, которые внесли большой вклад в развитие определенной профессиональной области, чьи идеи определяют и направляют профессиональное развитие человека. Однако по нашему мнению, идентификация с моделью такого типа чаще свойственна уже зрелому специалисту, с развитой системой знаний, позволяющей ему свободно ориентироваться в информационном поле, со сложившимися взглядами и ценностями, в соответствии с которыми он активно и самостоятельно выстраивает свой дальнейший

профессиональный путь.

Профессиональное становление будущего специалиста, как показывает практика, протекает более интенсивно, если живой образец для подражания находится в кругу непосредственного общения студента. Для того чтобы процессы отождествления начали «работать», необходима определенная мера сходства со значимым лицом, эмоционально насыщенное общение, яркий образ личности (чаще всего зрительный).

Кстати, вузовские преподаватели прекрасно знают, что поначалу студенты бывают увлечены не столько некой научной идеей, сколько их притягивает личность преподавателя. Разделяя ценности и идеалы, научные взгляды и профессиональные интересы значимого преподавателя возникают особые отношения «Учитель–ученик».

На сегодняшний день «организация высшего образования в нашей стране не дает, как правило, возможности полноценного “наставничества” в отношении всех студентов» [11].

И если встреча Учителя и ученика все-таки состоялась, значит, эти особые отношения являются жизненно важной потребностью друг в друге и одновременно своеобразным показателем личностной готовности к дальнейшему профессиональному росту (у каждого на своем витке развития, конечно).

По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, рано или поздно наступает момент, когда значимый человек, «образец», теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость [12]. Развивающаяся личность восприняла от образца нечто очень важное и нужное, но у нее свой путь. Дезактуализация идентификационной модели знаменует завершение определенного этапа в

развитии личности, подъем ее на новую ступень. К этому моменту складываются новые отношения, появляются новые мотивы, определяющие новые цели и поиск новых моделей для личностной и профессиональной идентификации. При этом эмоциональная связь с ранее значимой личностью может (и должна!) переходить в чувство уважения и глубокую благодарность за то, что эта личность нам дала для развития и дальнейшего совершенствования.

Итак, профессиональное самосознание представляется нам как процесс и результат формирования взаимосвязанных компонентов: структуры личности будущего профессионала, сферы его научного и профессионального познания, профессиональной деятельности как профессионально-личностной самореализации и расширения социального опыта, а также идентификации с профессионально значимой личностью. Формирование этих компонентов происходит в профессионально-личностном общении с широким кругом специалистов на этапе обучения в вузе.

Укажем еще раз, что изменение в содержании одного или нескольких компонентов приводит к уточнению или пересмотру содержательного наполнения других. Как и любое психическое образование личности, профессиональное самосознание представляет собой противоречивое единство изменчивого и устойчивого. Например, какие-то составляющие изменчивого переходят в устойчивое и становятся со временем его неотъемлемой частью. Кроме того, отдельные элементы устойчивого и изменчивого в течение какого-то времени могут находиться в конфликтном отношении друг к другу.

1. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001. С. 122.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Воронеж: Институт практической психологии, МОДЭК, 1996.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма М., 1996.
4. *Гуггенбюль-Крейг А.* Власть архетипа в психотерапии и медицине. СПб.: Б. С. К., 1997.
5. *Климов Е.А.* Психология: воспитание, обучение. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000.
6. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко. СПб.; М., 2003. С. 630.
7. *Marcia J.* Identify in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology*. New York: Wiley, 1980. 361 p.
8. *Waterman A.S.* Identify in the context of adolescent psychology // *New Direction for Child Development*. 1985. Vol. 30. P. 5–24.
9. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во политической литературы, 1985.
10. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности. СПб.; Знание, 1999.
11. *Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог». М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. С. 247.
12. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, Юрайт, 2002.

ПЕНЦОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА
старший преподаватель кафедры гендерологии и фамилистики СПбГИПСР

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОСТИ

(выполнено в рамках НИР «Изучение психологических и социальных факторов профессионального самоопределения подростков и юношей»)

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются гендерные особенности готовности к профессиональному самоопределению в юношеском возрасте и особенности процесса в ранней и поздней юности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоопределение в юности, профессиональное самоопределение, готовность к самоопределению, смысловые ориентации, самомотивация, локус контроля, референтные источники, профессиональные склонности, тип личности, карьерные ориентации, мотивы выбора профессии, якоря карьеры.

Изучение проблем самоопределения в юности является актуальным и социально-значимым направлением научно-исследовательской деятельности. Юноша, который не сумел в положенный срок разрешить задачу самоопределения, не становится социально полноценной личностью, он остается в психологическом статусе подростка. По мнению И.С. Кона, такая личность своей изменчивостью, порывистостью может казаться привлекательной на фоне сверстников, но это не свобода, а неприкаянность. Как отмечает Кон, юность – это «вечная весна, вечное цветение, но также и вечное бесплодие» [1]. Оказание подрастающему поколению помощи в создании целостного жизненного замысла – социально значимая задача, для решения которой необходимо детальное изучение феномена готовности к самоопределению. Требуется изучить возможности оценки готовности к самоопределению, выявить особенности и закономерности влияния ценностно-смысловых ориентаций юношей в ситуации жизненно-важного выбора, проследить гендерные особенности и динамику процесса.

В данной статье нами будут рассмотрены результаты эмпирических исследований по проблемам половозрастных особенностей профессионального самоопределения в юности.

Профессиональное самоопределение – активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса [2, с. 325].

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения принципиально не может быть успешно решена без и вне решения более широкой задачи личностного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее [3, с. 374]. Самоопределение в юности – это сложное, комплексное явление, и

его успешность зависит от ряда психологических и социальных факторов. Можно предположить, что готовность к самоопределению представляет собой систему, элементами которой являются способности, навыки, личностные черты, способствующие осознанному, самостоятельному, адекватному выбору своих жизненных позиций. Анализ работ, посвященных данной теме (работы Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Э. Эриксона, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Коржовой и других авторов), позволил выделить необходимые предпосылки успешного самоопределения в юности. Готовность к самоопределению предполагает:

- потребность в самостоятельном осуществлении личного свободного выбора;
- достаточный уровень развития ценностных представлений;
- достаточный уровень развития волевой сферы;
- приобретение самостоятельности (автономности);
- ответственность за свои решения и поступки;
- идентичность (самоидентификация);
- способность к целеполаганию;
- развитую временную перспективу;
- занятие активной, деятельной позиции в жизни;
- развитый самоконтроль и наличие способов саморегуляции;
- достаточный уровень развития рефлексии.

Многочисленные исследования различных факторов юношеского самоопределения, в том числе профессионального, предпринятые в последние годы, позволяют психологам-практикам наиболее адекватно строить работу по сопровождению современного юношества в период принятия судьбоносных решений. Остановимся на некоторых из них.

Возрастные особенности самоопределения

в юности рассматривались в предпринятом исследовании психолого-социальной оценки готовности к самоопределению в юношеском возрасте. В данном исследовании приняли участие школьники – 11-классники (16–17 лет) и студенты последних курсов вуза (21–23 г.– данный возраст рассматривается в психологии как завершение юношеского). Исследование проводилось с

помощью теста «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, Шкалы самомотивации Р.К. Дишмана, У. Икис, У.П. Моргана, опросника самоопределенности (автор Сбитнева А.А.).

По всем показателям теста «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева средние значения в группе «Студенты» выше, чем в группе «Школьники» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты теста «Смысложизненные ориентации»

Группа	Показатели					
	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общий показатель осмысленности жизни
Студенты	33,67	32,63	27,3	27,83	32,74	109, 53
Школьники	28,05	31,74	24,42	26,32	28,06	97,4

Значения, по которым обнаружены достоверные различия, выделены в таблице жирным шрифтом.

Группа «Студенты» имеет более высокий уровень общего показателя осмысленности жизни. Это объясняется наличием у респондентов этой группы большего жизненного опыта. К 22–25 годам человек проходит через основные проблемные ситуации юности: пройдет этап выбора места и типа обучения, образование почти завершено, многие респонденты имеют работу и семью. В ранней юности молодые люди испытывают недостаток реального практического жизненного опыта, который можно обобщить. Можно предположить, что они не осознают свою жизнь как цельный процесс, имеющий преемственность и общий смысл, а воспринимают как серию разрозненных событий.

Согласно полученным данным, «Студенты» более целеустремленны, чем «Школьники». Они имеют более ясные цели, придающие их жизни направленность и временную перспективу. Более низкие баллы у «Школьников» могут означать, что респонденты этой группы в среднем больше склонны жить сегодняшним днем.

Показатели по шкале «Процесс» в группе «Студенты» немного больше, чем в группе «Школьники», но различие незначительно. Сравнивая полученные в ходе нашего исследования данные с нормой, можно сказать, что молодые люди 16–23 лет воспринимают процесс жизни как достаточно интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Анализ данных по шкале «Результат жизни» теста СЖО (табл. 1) показывает, что «Студенты» больше удовлетворены пройденным отрезком своей жизни, чем «Школьники». Это объясняется наличием у них опыта самостоятельных решений и поступков и определенных социальных достижений.

Группа «Студенты» имеет немного более высокий показатель по шкале «Локус контроля – Я» (табл. 2). Это указывает на то, что в этой возрастной группе больше респондентов имеет представление о себе как о хозяине своей жизни. «Студенты» больше надеются на свои силы и верят в возможность построения жизни в соответствии со своими целями и планами. Можно предположить, что респонденты группы «Школьники», находясь на пороге жизни, испытывают большую тревогу перед неизвестностью, неопределенностью перспектив и сомнения в своих силах контролировать события собственной жизни.

Группа «Студенты» имеет достоверно более высокие результаты по шкале «Локус контроля – жизнь» (табл. 1), то есть обладают большей уверенностью в управляемости жизни. Для респондентов группы «Школьники» характерен большой фатализм.

Показатель локуса контроля характеризует также ответственность человека за свои дела и решения и включает такие понятия, как долг, активность, целеустремленность. Результаты исследования показывают, что молодые люди 21–23 лет (поздняя юность) более ответственны, чем молодые люди 16–17 лет (ранняя юность).

В группе «Школьники» по шкале «Самомотивация», всем шкалам теста «СЖО» и шкале «Самоопределенность» у мальчиков показатели выше, чем у девочек (табл. 2). Достоверная разница обнаружена по шкале «Локус контроля – жизнь». Юноши больше уверены в управляемости жизни, чем девушки. Они более дисциплинированы и целенаправлены.

Таблица 2

Гендерные различия в группе «Школьники»

Подгруппа	Показатель						
	Самомотивация	Цели	Процесс	Результат	ЛК–Я	ЛК–Ж	Самоопределение
Юноши	133,9	29,2	32,5	25,9	27,2	30,0	13,0
Девушки	129,5	26,8	30,9	22,8	25,3	26,0	10,1

Одной из задач исследования было определение источников, к которым обращаются молодые люди, когда им нужно сделать выбор или принять решение. Респондентам был предложен список из 10 возможных источников, в котором они могли выбрать все, характерные для них. Полученные результаты представлены в таблице 3.

«Школьники» больше ориентированы на внешние источники информации: они прислушиваются к мнению ближайшего социального окружения – родителей и других членов семьи, друзей. Мнение школьных учителей незначимо для учащихся, школа не является для них

той средой, где молодой человек мог бы научиться решать свои проблемы. Данные также говорят о том, что ни школьники, ни студенты не доверяют средствам массовой информации и не обращаются к ним за ответами на сложные жизненные вопросы.

Студенты в ситуации выбора больше склонны актуализировать свой жизненный опыт, ориентироваться на внутренние ощущения, интуицию, чем на внешние источники. Студенты воспринимают книгу (обобщенный опыт) как советчика, информация быстро интериоризируется и становится «внутренним опытом».

Таблица 3

Референтные источники

№	Источники	Группы	
		Студенты, %	Школьники, %
1.	Родители	24	37
2.	Другие члены семьи	6	8
3.	Другие взрослые люди (друзья родителей, коллеги по работе и пр.)	10	3
4.	Учителя/преподаватели	5	3
5.	Друзья	29	37
6.	Телевидение, газеты и другие СМИ	3	5
7.	Книги (художественная и специальная литература)	15	5
8.	Интуиция	30	21
9.	Прошлый собственный жизненный опыт	33	22
10.	Внутренние знаки (сны, «внутренний голос», приметы)	5	5

Особенности профессионального самоопределения в зависимости от пола изучались В.П. Вальковой и Е.И. Тютюнник в исследовании проблемы формирования карьерных ориентаций старшеклассников.

Результаты сравнения выраженности профессиональных склонностей у юношей и девушек приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнения выраженности профессиональных склонностей у юношей и девушек

Склонности к профессиям	Среднее арифметическое		Наличие различий, уровень значимости
	Юноши	Девушки	
Человек–знак	23,0	23,6	Нет
Человек–техника	24,7	18,6	Есть, $p = 0,99$
Человек–природа	12,2	18,4	Есть, $p = 0,99$
Человек–художественный образ	17,6	27,9	Есть, $p = 0,99$
Человек–человек	28,2	32,0	Есть, $p = 0,95$
Человек–бизнес	27,6	24,4	Есть, $p = 0,95$

В склонности к профессиям типа «человек–знак» значимых различий у юношей и девушек нет.

В профессиональной сфере «человек–человек», «человек–художественный образ» средние показатели у девушек выше, чем у юношей; а в профессиональной сфере «человек–бизнес» и «человек–техника» средние показатели выше у юношей. Самые низкие среднегрупповые показатели в сфере предпочтений «человек–природа», и у девушек склонность к этому виду деятельности выражена сильнее, чем у юношей.

Полученные результаты говорят о том, что испытуемые неосознанно отдают предпочтение профессиям гуманитарной направленности. Напомним, что нашими испытуемыми являются школьники физико-математических классов.

Результаты анализа выраженности типов

личности (табл. 5) у юношей и девушек продемонстрировали существование значимых различий: у девушек в среднем сильнее выражен артистический тип личности ($p = 0,99$), а у юношей сильнее выражен интеллектуальный тип ($p = 0,95$). Это говорит о том, что юноши чаще ориентируются на решение интеллектуальных творческих задач, для них характерны аналитический ум, оригинальность суждений, преобладание теоретических ценностей. Люди интеллектуального типа в основном интроверты. Девушки же чаще опираются на свое воображение и интуицию, им присущ эмоционально сложный взгляд на жизнь и более высокий уровень экстравертированности. Такие испытуемые предпочитают деятельность в области гуманитарных наук.

Таблица 5

Результаты сравнения выраженности типов личности

Типы личности	Среднее арифметическое		Наличие различий, уровень значимости
	Юноши	Девушки	
Предприимчивый тип	5,5	6,1	Нет
Реалистичный тип	7,4	7,8	Нет
Интеллектуальный тип	6,7	5,7	Есть, $p = 0,95$
Социальный тип	6,5	6,4	Нет
Конвенциональный тип	7,0	7,0	Нет
Предприимчивый тип	7,7	6,7	Нет
Артистический тип	6,5	8,5	Есть, $p = 0,99$

В ходе анализа карьерных ориентаций выпускников (табл. 6) выяснено, что для большинства респондентов в исследуемой группе характерны ориентации на стабильность места работы. Высокие баллы по этой шкале подразумевают поиск работы в надежной организации с хорошей репутацией и на длительный срок. Ответственность за карьерное продвижение такие сотрудники перекладывают на нанимателя.

На втором месте по частоте выбора – «автономия» и «интеграция стилей жизни». У людей с ориентацией на «автономию» ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать. Такие люди не желают подчиняться правилам организации, не будут чувствовать серьезных обязательств или преданности организации.

Таблица 6

Параметры распределений выраженности карьерных ориентаций у старшеклассников

Склонности к профессиям	Среднее арифметическое	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации, %
Стабильность м/р	7,3	3	10	1,6	22,3
Автономия	6,8	2	10	1,5	22,5
Интегр. стилей жизни	6,8	1	10	1,4	20,2
Менеджмент	6,6	0	10	2,2	33,3
Служение	6,4	1	10	2,0	31,2
Стабильность м/ж	5,7	1	10	1,9	33,7
Предпринимательство	5,7	1	10	2,2	38,7
Вызов	5,6	2	10	1,9	33,9
Проф. компет.	5,5	1	9	1,8	32,6

Респонденты с ориентацией на «интеграцию стилей жизни» стремятся к всестороннему развитию. Такие люди больше ценят свою жизнь в целом – где живут, как совершенствуются, чем конкретную работу, карьеру или организацию. Карьерная ориентация «профессиональная компетентность» на последнем месте по частоте выбора. Не являются

приоритетными для испытуемых карьерные ориентации «стабильность места жительства» и «предпринимательство».

Анализ результатов сравнения выраженности карьерных ориентаций между юношами и девушками показал, что значимых различий в среднем по выборке нет.

Таблица 7

Результаты сравнения выраженности карьерных ориентаций у старшеклассников

Якоря карьеры	Среднее арифметическое		Наличие различий, уровень значимости
	Юноши	Девушки	
Профессиональная компетентность	5,6	5,1	Нет
Менеджмент	6,6	6,6	Нет
Автономия	6,9	6,5	Нет
Стабильность места работы	7,3	7,1	Нет
Стабильность места жительства	5,9	5,3	Нет
Служение	6,4	6,5	Нет
Вызов	5,5	5,8	Нет
Интеграция стилей жизни	6,9	6,6	Нет
Предпринимательство	5,5	6,1	Нет

Изучение мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль в этом играет и социально-экономическая ситуация в стране: установлено, что отношение к выбранной профессии, респондентов в исследуемой выборке обуславливается в большинстве случаев (67%) будущими перспективами относительно образа жизни и материального благополучия. При этом выявлено, что только пятая часть молодых людей в исследуемой выборке осуществляют свой профессиональный выбор сознательно и с учетом собственных желаний и интересов. Причем только десятая часть респондентов считает выбранную профессию интересной, 24,6% респондентов в числе будущих профессий выбрали не те, которые нравятся. При этом родители 66% испытуемых согласны с выбором своих детей, что дает основание предположить, что скорее дети согласились с мнением родителей. И в то же время 11,7% родителей все равно, какую профессию выберет выпускник.

Для понимания закономерностей взаимовлияния таких личностных особенностей, как профессиональные склонности, способности, выраженность черт различных типов личности и якорей карьеры был осуществлен корреляционный анализ на всей выборке испытуемых, используя ранговый коэффициент корреляции по Спирмену. Исключение составил лишь признак «пол», взаимосвязи с которым оценивались с помощью рангово-бисериального коэффициента корреляции, который является мерой взаимосвязи, адекватной для данного случая.

У юношей выявлена отрицательная взаимосвязь между склонностью к профессиям типа «человек–техника» и склонностью к профессиям типа «человек–знак». При этом у них выражен такой якорь карьеры, как профессиональная компетентность.

У девушек со склонностью к профессиям типа «человек–природа» взаимосвязан один якорь карьеры – интеграция стилей жизни (взаимосвязь положительная). У девушек артистического типа личности выражена склонность к профессиям типа «человек–человек», при этом оценки конвенционального типа личности у них снижены. У людей с низкими оценками предпринимательского типа личности сформирована склонность к профессиям типа «человек–природа».

Выявлены положительные взаимосвязи четырех якорей карьеры: менеджмент, предпринимательство, вызов и служение. Данный блок якорей карьеры взаимосвязан положительно со склонностью к профессиям типа «человек–человек», с одной стороны, и отрицательно – с оценками практических знаний, с другой. Все это свойственно девушкам с более низкими оценками практических знаний, прежде всего, и с более низкими оценками как общего, так и других видов интеллекта и теоретических знаний.

У девушек с более низкими оценками способностей слабо выражены такие якоря карьеры, как автономия, стабильность места работы и стабильность места жительства (взаимосвязи положительные). У них же слабо выражены оценки реалистического и социального типа личности, выше оценки интеллектуального или исследовательского

типа личности.

В среднем по выборке выявлено преобладание реалистичного типа личности. Для него характерно хорошо развитое пространственное воображение, предпочтение к конкретным задачам. Сравнение результатов анализа выраженности типа личности у юношей и девушек показало, что юноши чаще ориентированы на решение технических задач, а девушки предпочитают гуманитарную направленность деятельности.

Для большинства испытуемых характерна ориентация на построение карьеры в стабильной организации, с гарантированным продвижением по карьерной лестнице. Причем значимых различий по карьерным ориентациям между девушками и юношами не выявлено.

Таким образом, можно сделать следующие

выводы. Готовность к самоопределению может быть измерена через ряд показателей: осмысленность жизни, цели в жизни, удовлетворенность процессом и результатом жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, самомотивация. Эти показатели характеризуют элементы процесса самоопределения как системы. При этом большую значимость имеет показатель самомотивации (уровень самоорганизации, самоуправления, самоконтроля). Можно сказать, что самоопределение – это механизм самоуправления. На данные показатели возможно оказывать влияние, т.е. возможно оказывать психолого-педагогическое воздействие на ход процесса самоопределения подростков и юношей с учетом их психологических и социальных особенностей.

-
1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2003. 368 с.
 2. Кон И.С. Этапы подросткового и раннего юношеского возрастов // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. М.: Академия, 2001.
 3. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.

ЯСЮКОВА ЛЮДМИЛА АПОЛЛОНОВНА
*кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией социальной психологии
НИИКСИ факультета социологии СПб Государственного университета*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, грант № 07-06-00782а

АННОТАЦИЯ. В статье излагаются результаты сравнительного исследования одаренных подростков, имеющих хорошо развитый социальный интеллект, с теми, у кого он развит слабо. Изучались интеллектуальные, личностные особенности, коммуникативные установки, а также поведение в стрессе и толерантность. Исследование выявило зависимость развития социального интеллекта от уровня академического интеллекта, и в частности, от такой его подструктуры, как понятийное мышление.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренные подростки, структура и уровень интеллекта, социальный интеллект, понятийное мышление, толерантность, коммуникативные установки, личностные особенности, самооценка.

Социальный интеллект представляет собой чрезвычайно важное качество человека, в значительной степени определяющее возможность жить среди людей. В зарубежной психологии социальный интеллект исследуется уже более полувека как необходимая для адаптации способность понимать внутренний мир людей, прогнозировать характер их поведения и устанавливать взаимоотношения с ними. Считается, что он включает и когнитивные, и аффективные, и поведенческие компоненты, поскольку позволяет понимать человека как деятельное существо.

В отечественной психологии систематические исследования социального интеллекта были начаты фактически только в последние годы. Наиболее плодотворно работа в этом направлении проводится под руководством Д.В. Ушакова [1]. Проведенный им анализ зарубежной литературы позволил выделить три подхода к пониманию природы социального интеллекта, сложившиеся в научной психологии. В соответствии с I подходом социальный интеллект как вид познания рассматривается как особая интеллектуальная способность, наряду с такими способностями, как вербальные, пространственные, математические и т.д., отличающийся от них спецификой своего объекта. Однако в рамках данного подхода не удастся измерить эту способность, т.к. невозможно построить тесты социального интеллекта, которые бы не апеллировали к знаниям о людях и социальных ситуациях, а также не объяснимы такие особенности социального интеллекта, как его высокие корреляции с личностными чертами и отсутствие таковых с когнитивными характеристиками. В рамках II подхода социальный интеллект предлагается рассматривать как компетентность в сфере коммуникации, как

знания, умения и навыки, приобретенные в течение жизни. Однако приобретение любой компетенции предполагает соответствующие способности, что возвращает нас к проблеме первого подхода. Согласно III подходу социальный интеллект следует рассматривать как специфичную черту личности, которая определяет успешность социального взаимодействия. Этот подход хорошо объясняет высокие корреляции социального интеллекта именно с личностными особенностями, но выводит его за рамки объективности, т. к. ставит в прямую зависимость от эмоций, темперамента, установок, в результате социальное познание отождествляется с мнением.

Д.В. Ушаков считает, что «социальный интеллект – это познавательная способность, которая, однако, в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными чертами» [2, с. 22], т.е. предлагает некий симбиоз первого и третьего подходов. Исходя из наших исследований, представляется более плодотворным рассматривать природу социального интеллекта как формирование социальной компетенции, которая может основываться на определенных характеристиках академического интеллекта, а именно на понятийном мышлении.

Д.В. Ушаков исследует проблемы социального интеллекта в рамках предложенной им структурно-динамической теории. Однако, несмотря на высокий общий теоретический уровень и масштабность экспериментальной работы, некоторые выводы нам представляются не вполне корректными. Проведенное под руководством Д.В. Ушакова исследование одаренных подростков выявило высокие положительные корреляции их математических достижений (по участию в олимпиадах) со шкалой разработанного

ими опросника, характеризующей состояние одиночества. На основании высоких баллов по шкале «одиночества» делаются не вполне правомерные, как нам представляется, выводы о коммуникативных проблемах одаренных подростков и о недостатках их социального интеллекта, несмотря на то что собственно социальный интеллект и наличие коммуникативных проблем никак в этом исследовании не замерялись. Тем не менее Д.В. Ушаков склонен считать, что одаренные дети неадаптивны и имеют проблемы в общении вследствие того, что вкладывают все силы в абстрактную и отдаленную от жизни деятельность [2, 24], уделяя слишком много времени академическим занятиям. Наши исследования, напротив, свидетельствуют, что одаренные дети адаптивны и не имеют коммуникативных проблем. Незрелость же социального интеллекта и проблемы адаптации, возникающие у части одаренных подростков, мы склонны связывать с недостатками, присущими их одаренности.

Целью проведенного в марте 2008 года исследования было выявление факторов, способствующих или препятствующих формированию социального интеллекта одаренных подростков. Объектом исследования были учащиеся 11-х классов одной из гимназий Санкт-Петербурга с углубленным изучением математики и иностранных языков. Всего обследовано 63 человека (30 мальчиков и 33 девочки).

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Гармоничное развитие академического интеллекта одаренных подростков позволяет им активно развивать и социальные способности; при негармоничной одаренности, недостаточном развитии специальных способностей, необходимых для углубленного изучения профильных предметов, подросткам приходится прикладывать больше усилий для достижения хорошей успеваемости, что ограничивает возможности их социального познания.

2. Полноценное развитие понятийного мышления позволяет одаренным подросткам использовать его возможности и для анализа социальных ситуаций, т.е. формировать социальный интеллект как специфическую познавательную компетентность. При недостаточном развитии операций понятийного мышления социальное познание основывается на интуитивно приобретаемом личном опыте, оказывается тесно связанным с личностными особенностями подростков, и образующаяся структура уже не является социальным интеллектом, а отражает субъективные представления и функционирует на уровне мнения.

В процессе проведения исследования были использованы следующие методики: тест структуры интеллекта Амтхауэра, тест социального интеллекта Гилфорда–Салливена, задачи на дивергентное мышление Гилфорда, тест социальной перцепции,

коммуникативных установок и самооценки Фидлера–Ясюковой, личностный опросник Кеттелла (переработанный для старшеклассников Ясюковой), фрустрационный тест Розенцвейга, тест личностной толерантности Ясюковой. Результаты комплексного психологического обследования представлены в таблицах 1–2 и на рисунках 1–2. Оценка достоверности межгрупповых различий проводилась на основе критерия Стьюдента, также использовался корреляционный анализ. В соответствии с целью исследования было проведено разбиение всей выборки на две группы: 1) 34 подростка, обладающих высоким социальным интеллектом (общий балл по тесту Гилфорда–Салливена превышал 33 балла), и 2) 29 подростков с низким социальным интеллектом (общий балл по тесту Гилфорда–Салливена ниже 32 баллов).

Сравнительный анализ данных по личностным методикам (опросник Кеттелла и тест Фидлера–Ясюковой) не выявил достоверных различий между подростками, обладающими высоким или низким социальным интеллектом. Наиболее явные и высоко достоверные различия между двумя выделенными группами подростков проявились при сравнении показателей академического интеллекта (тест Амтхауэра, табл. 1). Учащиеся с высокоразвитым социальным интеллектом превосходят своих одноклассников и в общем уровне академического интеллекта ($A_0 t = 2,574$). Достоверные различия проявились и по двум компонентам понятийного мышления: умению выделять объективные причинно-следственные зависимости ($A_3 t = 3,029$) и способности к теоретическим обобщениям ($A_4 t = 1,998$). У подростков со слабым социальным интеллектом эти две операции мышления не получили необходимого развития, находятся только на среднем уровне, т.е. полноценная и целостная понятийная структура не сформировалась. Основу их интеллекта составляют разрозненные интуитивные, формально-логические и зрительно-образные операции (A_2, A_6, A_7, A_8) и логическая память (A_9), поскольку только эти показатели превосходят средний уровень развития. Одаренные подростки с хорошо развитым социальным интеллектом имеют не только полноценно сформированные понятийные структуры, но и обладают достоверно более высоким уровнем специальных способностей (математическая интуиция – $A_5 t = 2,292$ и структурно-лингвистические навыки – $A_4 t = 1,998$), которые необходимы для углубленного изучения соответствующих гимназических программ.

На основе проведенного сравнительного анализа уже можно сделать предварительные выводы о том, при общем высоком уровне академического интеллекта, полноценном понятийном мышлении и необходимых для углубленного гимназического образования специальных способностях и социальный интеллект подростков развивается наиболее интенсивно.

Характеристика интеллекта учащихся 11-х классов (тест Амтхауэра)

Группы	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₀	чел.
11-е классы	10.15	12.12	11.24	10.19	11.15	14.49	11.71	14.31	18.02	113.47	63
Высокий социальный интеллект	10.27	12.20	12.27	10.87	12.10	15.37	11.73	14.18	18.70	118.30	34
Низкий социальный интеллект	9.96	12.12	9.92	9.27	9.88	13.85	11.31	13.69	17.31	107.31	29

Анализ данных по методике толерантности показал (см. табл. 2), что подростки с высоко развитым социальным интеллектом в целом более толерантны, а по эмпатии, сочувствию ($T_4 t = 2,991$) достоверно превосходят своих одноклассников, социальный интеллект которых развит слабо. Можно сказать, что сочувственно-заинтересованное отношение к людям стимулирует социальное познание, напротив, равнодушие блокирует развитие социальной перцепции одаренных подростков.

Были получены также достоверные различия между выделенными группами по степени выраженности экстрапунитивных реакций (тест Розенцвейга, $E_R = 41,32$ и $E_R = 45,27$ $t = 2,573$). Именно подростки со слабо развитым социальным интеллектом наиболее агрессивны в стрессовых ситуациях, не сдерживают раздражение и неприязнь, во всех неприятностях, которые с ними случаются, обвиняют окружающих людей.

Таблица 2

Характеристика социального интеллекта и толерантности одаренных подростков (тесты Гилфорда–Салливена и Ясюковой)

Группы	Социальный интеллект					Толерантность (факторы)					
	СИ ₁	СИ ₂	СИ ₃	СИ ₄	СИ ₀	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₀
11-е классы	10.54	6.80	8.96	5.79	32.11	6.39	3.29	3.90	5.49	4.76	23.83
Высокий социальный интеллект	11.47	7.37	10.20	7.11	36.17	6.33	3.50	4.10	6.27	5.10	25.60
Низкий социальный интеллект	9.50	6.15	7.54	4.19	27.42	6.08	3.12	3.62	5.04	4.42	22.27

Корреляционный анализ был проделан отдельно для каждой группы, и его результаты представлены на рисунках 1 и 2. У одаренных подростков с высоким социальным интеллектом (рис. 1, плеяда 1) выявлены значимые положительные корреляционные связи общего его уровня (СИ₀) и умения прогнозировать развитие событий в социальной сфере (СИ₁) как с общим уровнем академического интеллекта (A₀), так и с отдельными его показателями (абстрактным мышлением A₆ и математической интуицией A₅). Следовательно, при высоком общем академическом интеллекте и развитых специальных способностях лучше развивается и социальный интеллект. Становление социального интеллекта (СИ₀) также зависит от коммуникативной активности (опросник Кеттелла, фактор Н) и широты интересов, богатства внутреннего мира (опросник Кеттелла, фактор М) подростков, а способность прогнозировать развитие событий (СИ₁) – от творческого потенциала (дивергентное мышление Gi). Значимые отрицательные корреляционные связи, представленные на рис. 1, плеяда 2, свидетельствуют о том, что высокое развитие такого компонента понятийного мышления, как умение выделять объективные причинно-следственные связи (A₃), снижает субъективизм, категоричность подростков,

позволяет им лучше разбираться как в людях вообще (ASO₀), так и в их личностных особенностях (ASO₁). Выявлены связи между показателями социального интеллекта по тестам Гилфорда–Салливена и Фидлера–Ясюковой (рис. 1, плеяда 1). Чем меньше субъективизма в оценке деловых качеств партнера (ASO₁), тем адекватнее прогнозирование развития событий в социальной сфере (СИ₁). У одаренных подростков с высоким социальным интеллектом выявлены корреляционные связи такого компонента понятийного мышления, как способность к теоретическому обобщению (A₄), с показателями социального интеллекта, измеряемыми методикой Фидлера–Ясюковой (рис. 1, плеяда 3). Чем выше у подростка развита способность к теоретическим обобщениям (A₄), тем лучше он относится к окружающим людям, избегает субъективизма в оценке их деловых возможностей (ASO₁), более доброжелателен не только по отношению к своим друзьям и близким (MPC₁), но и к тем, кто ему не нравится (LPC_д и LPC_л). Выявлены отрицательные связи между дипломатичностью (опросник Кеттелла, фактор N) математическими (A₅) и творческими (Gi) способностями (рис. 1, плеяда 1). Они означают, что наиболее математически и творчески одаренные подростки открыты, естественны в общении. Отрицательные корреляции свидетельствуют о

том, что именно естественность, открытость в общении способствует становлению личностной толерантности (T_0) и таких ее компонентов, как доброжелательность по отношению к людям иных культур (T_3) и контроль эмоций в непривычных ситуациях общения (T_5). Отрицательные корреляции A_5 и A_0 с Q_4 свидетельствуют о том, что при высоком общем уровне интеллекта и математических способностях снижается психическое напряжение, нормализуется эмоциональное состояние подростка.

У одаренных подростков с низким социальным интеллектом (рис. 2) не выявлено его связей с академическим интеллектом, но имеются значимые корреляции с личностными качествами. Выявлены положительные связи (рис. 2, плеяда 1) общего социального интеллекта ($СИ_0$) и вербальной гибкости ($СИ_3$) с шириной интересов, богатством внутреннего мира подростка (опросник Кеттелла, фактор М). Однако при этом растет эгоцентризм (опросник Кеттелла, фактор L) и снижается такой показатель толерантности, как доброжелательность к людям иных культур, напротив, может формироваться стремление вымещать неприятности на людях с иными взглядами и жизненными ценностями (T_3). Аналогичен смысл положительных корреляций фактора М с показателями теста Фидлера–Ясюковой (ASO_0 и ASO_1). Чем богаче внутренний мир одаренного подростка и вербальный репертуар общения, тем категоричнее, несправедливее становятся его суждения о людях вообще и их личных качествах в частности. Положительные связи $СИ_0$ и М с выраженностью экстрапунитивных реакций (тест Розенцвейга, показатель E_R) говорят о том, что развитие социального интеллекта не приводит к оптимизации общения, напротив, у подростка еще более возрастает агрессивность, особенно в конфликтных, стрессовых ситуациях. Дальнейшее развитие понятийного мышления (A_2 и A_3) также не приводит к формированию качеств, необходимых в общении (как у гармонично интеллектуально одаренных подростков). Напротив, (см. рис. 2 плеяда 2) растет честолюбие (опросник Кеттелла, фактор L), выраженность общих агрессивных реакций (тест Розенцвейга показатель E_R), а также стремления обвинять окружающих во всех неприятностях, которые случаются с подростком (тест Розенцвейга показатель E_R). Поведение в стрессе становится еще менее конструктивным (тест Розенцвейга, показатель N-P), а отношение к людям, которые не нравятся подростку, еще более негативным (тест Фидлера–Ясюковой индексы LPC_D , LPC_J , LPC_O). Из связей в корреляционной плеяде 3 (рис. 2) видно, что по мере развития абстрактного мышления (A_6) и практического интеллекта (A_1) у подростков формируется скептическое, пренебрежительное отношение к близким людям (тест Фидлера–Ясюковой, индексы MPC_D , MPC_J , MPC_O), снижается чувство личной вины, ответственности в конфликтных ситуациях (тест Розенцвейга показатель I_R). Из корреляционных связей в плеяде 4 (рис. 2) следует,

что успешность социальной адаптации (тест Розенцвейга, показатель GCR) подростков с низким уровнем социального интеллекта зависит от дипломатичности и исполнительности (опросник Кеттелла, факторы N и G).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Развитие социального интеллекта и коммуникативных навыков одаренных подростков зависит как от общего уровня их одаренности, так и от сформированности операций понятийного мышления и специальных способностей, необходимых для углубленного освоения гимназических программ. Для формирования социального интеллекта необходимо хорошее развитие всех операций понятийного мышления, т.к. только в этом случае возникает целостная понятийная структура, которая способна обрабатывать, анализировать и обобщать не только научную, но и любую другую, в том числе и социальную, информацию. Понятийная структура (обеспечивая выявление существенных свойств и объективных причинно-следственных закономерностей, четко выстраивая уровни обобщения) выступает интегратором общих и специальных способностей, а также базой такого новообразования, как социальный интеллект (или социальная компетентность). Когда социальный интеллект «надстраивается» над понятийной структурой, это отражается в его корреляциях с академическим интеллектом. При этом он и наиболее интенсивно развивается, одновременно обеспечивая объективность социального познания.

При средне- или слаборазвитых операциях понятийного мышления не происходит их интеграции и не формируется целостная понятийная структура. Обработка и анализ информации, которую подросток воспринимает в процессе обучения, осуществляется с помощью частных, более развитых операций, но ее качественное обобщение оказывается невозможным, невыделенными оказываются существенные свойства и объективные причинно-следственные зависимости. Это осложняет и процесс обучения в целом. Для активно развивающегося в этом возрасте социального познания не оказывается базовой интеллектуальной структуры, которая бы анализировала и обобщала информацию о людях, их личностных особенностях, внутреннем мире, коммуникативных установках и манере общения. Социальное познание подростка в этом случае вынужденно развиваться автономно, на основе личного опыта наблюдения и взаимодействия с людьми. Формирующаяся таким образом интеллектуальная структура субъективна, фактически является системой представлений или мнением, но не социальным интеллектом в собственном смысле этого слова. Возникающая структура «надстраивается» над личными качествами, что и обнаруживается в результате корреляционного анализа, как в нашем случае, так и во многих других психологических исследованиях социального интеллекта.

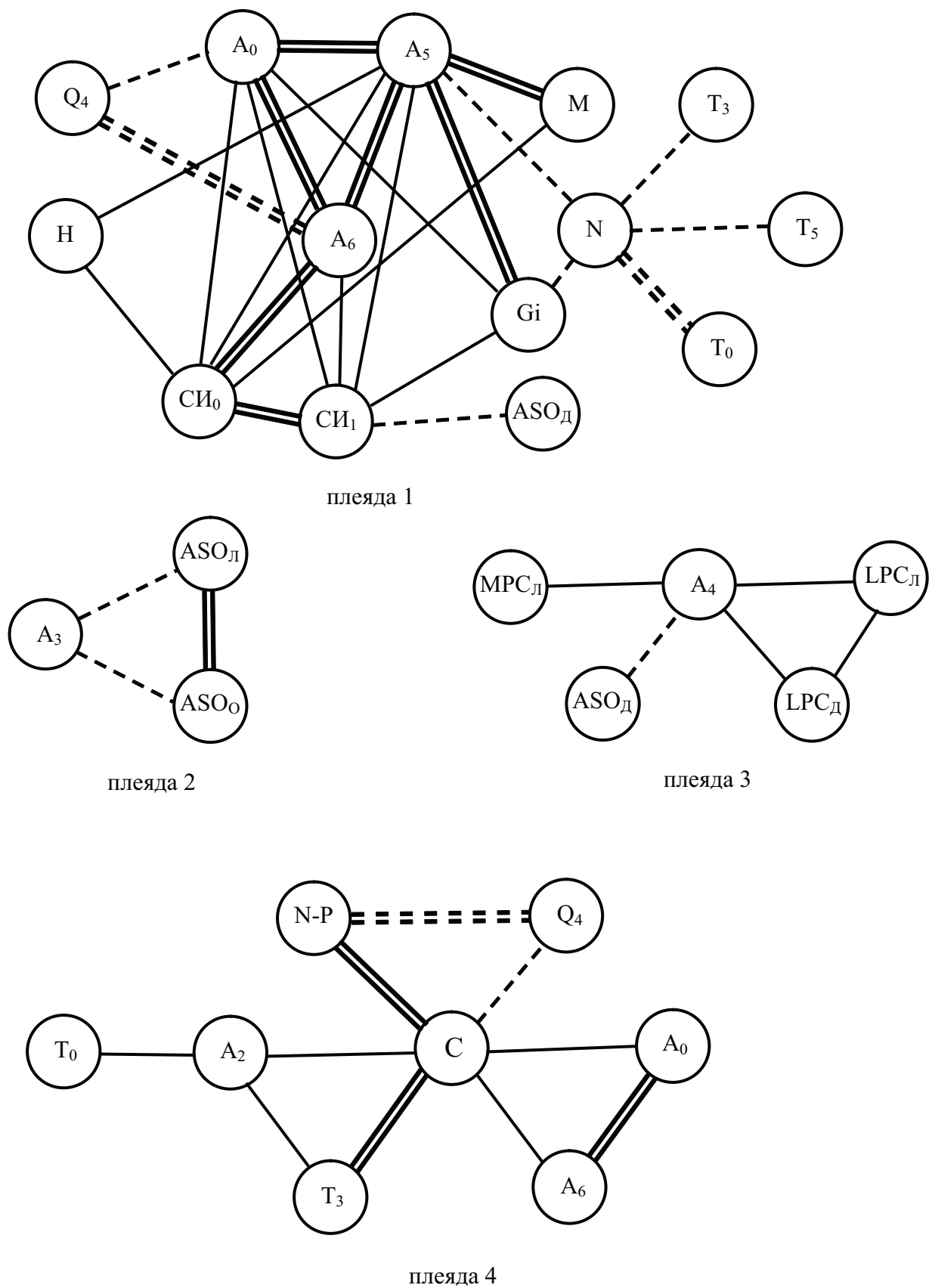


Рис. 1. Характеристика взаимосвязей социального интеллекта с академическим интеллектом и личностными особенностями подростков с высоким социальным интеллектом

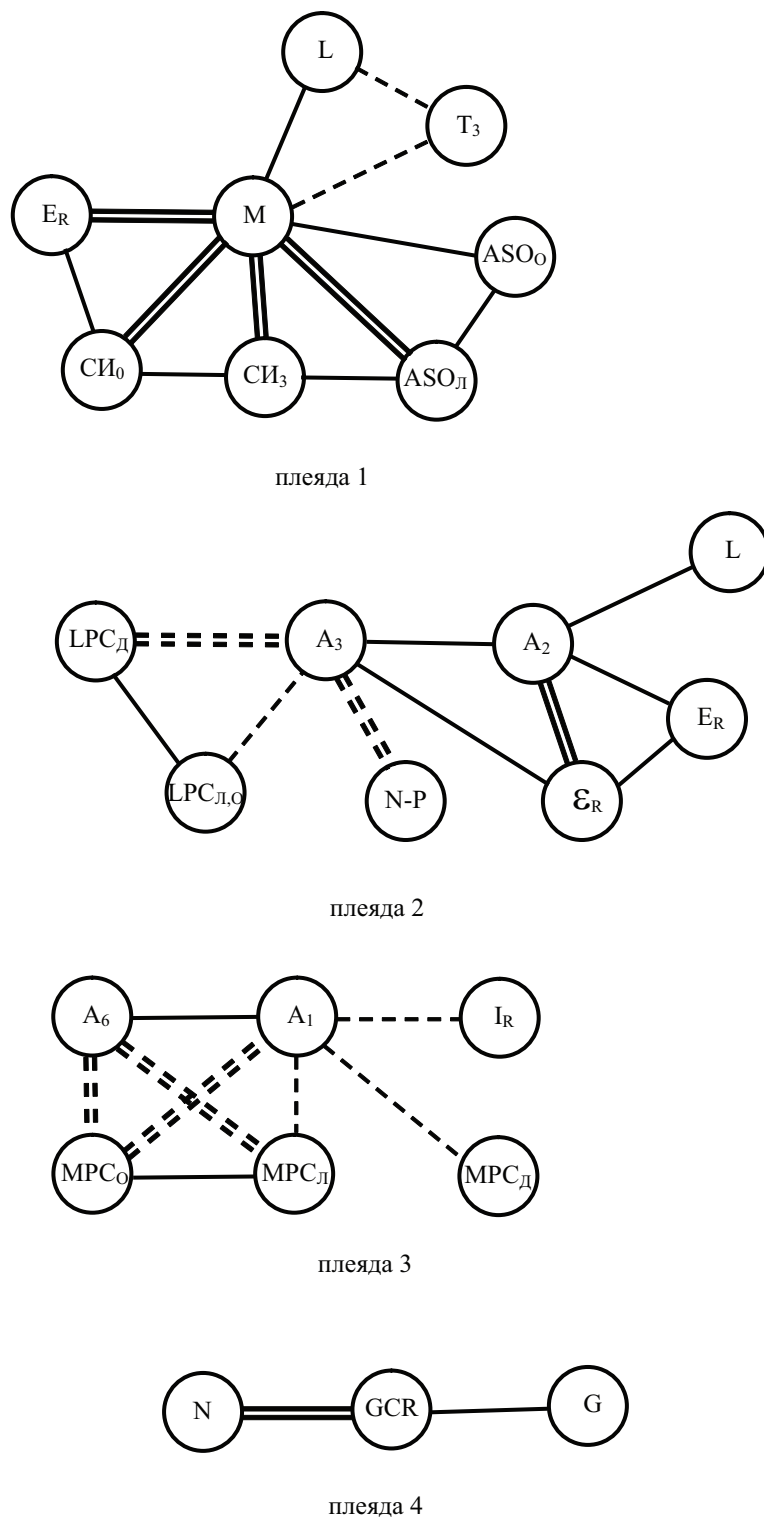


Рис. 2. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных показателей с личностными особенностями подростков с низким социальным интеллектом

1. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. 176 с.
2. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 11–36.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ИВАНЕНКОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ

*доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются некоторые методологические проблемы исследования молодой семьи. Основное внимание уделено выявлению объективных критериев для определения понятия «молодая семья», а также анализу некоторых положений «Концепции государственной политики в отношении молодой семьи».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья, молодая семья, критерии молодой семьи.

Демографическая ситуация в России остается напряженной и сложной. В результате предшествующего демографического развития начался и продолжает усиливаться процесс депопуляции населения. Этот процесс начался в первой половине 90-х годов и совпал с экономическим кризисом в стране. Кроме того, снизилась социальная ценность института семейно-брачных отношений. Так, с одной стороны, коэффициент брачности в РФ с 1990 по 2000 год снизился почти на треть, а с другой, – по данным Госкомстата за 2007 год, показатель брачности составил 8,9 на 1000 населения, в то время как показатель разводимости – 4,8 на 1000. Молодые пары все чаще отказываются от официальной регистрации брачных отношений. Как результат – распространение добрачных сожительства и не оформленных юридически браков.

Но долгое время по ряду объективных и субъективных причин на эту проблему закрывали глаза. Теперь же, когда, как говорится, руки дошли до нее, то основные надежды с улучшением демографической ситуации связывают, прежде всего, с молодой семьей.

Исследование семьи в различных аспектах у нас в стране идут достаточно давно и, успешно, чего нельзя сказать о применении результатов этих исследований на практике, в осуществлении социальной политики. Но вот проблемы молодой семьи, и это отмечают как отдельные исследователи, так и принятая в 2007 году «Концепция государственной политики в отношении молодой семьи» (далее просто Концепция), начали специально исследовать совсем недавно, а потому и теоретические проблемы стоят остро, и эмпирические исследования все еще немногочисленны. В Концепции справедливо указывается: «... назрела необходимость осмысления процессивного практического решения задач социально-политического обеспечения жизнедеятельности

молодой семьи на государственном уровне: придание ей особого социокультурного и правового статуса в обществе; комплексного исследования положения молодой семьи для конкретизации проблем ее жизнедеятельности и выявления тенденций развития; прогнозирования и разработки концептуальных основ молодежной семейной политики как самостоятельного направления государственной семейной политики» [1, 8].

В данной статье я попытаюсь, имея некоторые теоретические представления о семье, наработанные в науке, а также эмпирические данные, полученные в процессе проведения исследований в 2007–2008 году, сопоставить с некоторыми положениями, закрепленными в концепции.

Действительно, после выхода Концепции сложилась хорошая научная ситуация, когда можно нормативные положения, содержащиеся в данном документе, верифицировать или просто сравнить с теми результатами, которые получают исследователи в течение последнего времени.

Теперь уже есть нормативное, закрепленное юридическим актом определение молодой семьи: «Молодая семья – семья, возраст каждого из супругов в которой не превышает 30 лет, либо неполная семья, состоящая из одного молодого родителя, возраст которого не превышает 30 лет, и одного и более детей» [2]. Станет ли оно окончательным или время внесет в него коррективы – это пока не обсуждается. Хорошо уже то, что оно возникло и существует. В своих исследованиях на определенное время все ученые будут руководствоваться или опираться на это определение хотя бы для того, чтобы полученные ими результаты могли быть использованы далее в процессе социального управления различными административными органами. Для науки же это создаст ситуацию сопоставимости результатов, полученных в процессе различных исследований.

Вот этих общих методологических установок пока достаточно для того, чтобы двигаться далее

в нашем исследовании. Оговорю сразу, что я не ставлю своей задачей проанализировать все положения Концепции. Это можно и нужно делать в рамках других исследований. Я буду использовать только некоторые положения утвержденной Концепции как нормативные и сравнивать их с некоторыми данными, имеющимися в моем распоряжении. Главное внимание я сосредоточу на анализе введенного концепцией понятия молодой благополучной семьи.

В концепции утверждается: «В качестве исходного ориентира для концептуальной модели молодой семьи принят тип благополучной семьи в связи с тем, что в современных социально-экономических условиях российского государства и общества достижение уровня благополучия по всем показателям можно считать реальной стратегической целью для проведения государственной семейной и молодежной политики в отношении молодой семьи» [1, 14].

Более того, приводится перечень параметров, которые, собственно, и описывают благополучную молодую семью. Приведу их полностью, чтобы при дальнейшем изложении они были перед глазами читателя. Хотя сразу оговорюсь, что всю их совокупность рассматривать я не собираюсь.

Под «благополучной молодой семьей» понимается семья, которая:

- осуществляет свою жизнедеятельность в зарегистрированном браке, ориентирована на рождение двух или более детей, имеет их, занимается их воспитанием и развитием на основе взаимодействия пространств семейного, общественного и государственного образования;
- в состоянии самостоятельно решать все свои проблемы и в полной мере выполняет социальные функции на основе реализации своего внутреннего потенциала с использованием мер законодательно определенной ее поддержки;
- обладает способностью к самореализации и саморазвитию как самостоятельный элемент социальной структуры российского общества на основе равноправия и взаимного сотрудничества с государством и обществом» [1, 14].

Рассмотрим внимательно первый критерий благополучной семьи – это семья, которая «осуществляет свою жизнедеятельность в зарегистрированном браке, ориентирована на рождение двух или более детей, имеет их, занимается их воспитанием и развитием на основе взаимодействия пространств семейного, общественного и государственного образования».

Вот теперь разговор может быть предметным. Ясно, что ситуация и демографическая, и социально-экономическая, по замыслу авторов концепции, просто требует от молодой семьи жить в зарегистрированном браке и иметь двух и более детей. Потому появление в концептуально-нормативном документе этого параметра благополучной семьи вполне логично.

Совсем другой вопрос, а насколько сегодня реально существующая молодая семья в России готова соответствовать этим требованиям. Иными словами, упрощая положение концепции, можно спросить, следуя пункту 1: насколько реально возможно достичь положения, когда 100% (или близко к этому значению) молодых семей будут жить в законном браке и при этом будут иметь одного ребенка и стремиться завести второго? Переводя вопрос в иную плоскость – социально-управленческую, выяснить, действительно ли концепция – реально работающий документ или фиктивно-демонстрационный, то есть написанный для бюрократической галочки.

Посмотрим, опираясь на данные статистики и различных исследований, насколько наша молодая семья близка к заданному идеалу. Поскольку статистические показатели пока еще не успели в полной мере выстроиться в соответствии с недавно принятым документом, постольку, видимо, до проведения очередной переписи населения многие цифры по молодой семье будут носить приблизительный, расчетный характер. Ведь, например, когда в концепции в первом разделе утверждается, что «статистика свидетельствует, что молодая семья менее устойчива (1/3 всех разводов приходится на семьи, существующие менее года, и еще 1/3 – с брачным стажем от года до пяти лет; вероятность развода лиц до 20-летнего возраста в два раза выше и наиболее чревата для семьи, детей, самого института семьи)» [1, 6], то здесь легко увидеть это лишь «статистические прикидки».

Конечно, логично предположить, что возраст супругов не превышает 30 лет, когда они, прожив один год в зарегистрированном браке, разводятся. Но так ли это на самом деле? Может, люди поженились только в 30 лет или позже? И такие допущения нам пока придется принимать не раз, ибо реальной статистики, соответствующей новому определению молодой семьи, просто нет.

Что же мы можем почерпнуть из реальной государственной статистики на сегодняшний день и что имеет отношение к нашей теме? Это в первую очередь данные по общему количеству браков и разводов в России. Приведем их в таблице 1.

Таблица 1

Годы	Число браков, единица, значение показателя за год	Число разводов, единица, значение показателя за год
1990	1 319 928	559 918
1991	1 277 232	597 930
1992	1 053 717	639 248
1993	1 106 723	663 282
1994	1 080 600	680 494
1995	1 075 219	665 904
1996	866 651	562 373
1997	928 411	555 160

1998	848 691	501 654
1999	911 162	532 533
2000	897 327	627 703
2001	1 001 589	763 493
2002	1 019 762	853 647
2003	1 091 778	798 824
2004	979 667	635 835
2005	1 066 366	604 942
2006	1 113 562	640 837
2007	1 262 500	685 910

Для отслеживания долговременных тенденций в семейно-брачных отношениях нам так же будут

полезны данные таблицы 2. (Источник – см: [3].)

Таблица 2

Годы	Тыс.		На 1000 человек населения	
	браков	разводов	браков	разводов
1992	1053.7	639.2	7.1	4.3
1995	1075.2	665.9	7.3	4.5
2000	897.3	627.7	6.2	4.3
2001	1001.6	763.5	6.9	5.3
2002	1019.8	853.6	7.1	5.9
2003	1091.8	798.8	7.6	5.5
2004	979.7	635.8	6.8	4.4
2005	1066.4	604.9	7.5	4.2
2006	1113.6	640.8	7.8	4.5
2007	1262.6	685.9	8.9	4.8

Из данных таблиц хорошо видно, что число браков с 1990 года колебалось значительно: то уменьшалось, то возрастало, но в итоге в 2007-м страна так и не вышла по этому показателю на уровень 1990 года, который практически равен показателю 1970 года. Разница составляет минус 57 428 браков. Много это или мало, сказать нельзя, не соотнеся эти цифры с общими демографическими показателями населения страны в конкретный год или период. Это, конечно, значительно меньше, чем, скажем, сравнение 1990 с 1998 годом, когда разница составила минус 471 237 браков. Это в 8 с лишним раз больше чем разница с 2007 годом. Наверное, и даже точно не вдаваясь в тонкости демографической ситуации, можно определенно сказать, что за этими цифрами стоит вся совокупность социально-экономических процессов, которые и определили в конечном счете такую динамику браков. Людям, пережившим в сознательном возрасте дефолт и прочие «радости» 90-х годов XX века, многое понятно без длительных комментариев. Нам же интересно подчеркнуть в связи с нашей проблемой, что вычленять каждый раз одну треть и относить ее к молодым семьям не совсем правомерно. Но наука оперирует и тенденциями, и расчетными индексами, а не только сухими цифрами статистики. Потому оставим детальный анализ данных этих таблиц и продолжим изложение проблемы.

Таким образом, можно утверждать, что в последние годы наметилась тенденция к росту зарегистрированных браков, и надо полагать, это относится и к молодой семье. Воспримем эту информацию как тенденцию. И дабы ее подтвердить обратимся к связанному непосредственно с первым показателем – показателем числа браков и числа разводов.

Но здесь мы сталкиваемся с любопытной тенденцией, если напрямую сравнить, как в первом случае, 1990 и 2007 год, то мы получаем, что число

разводов возросло на 125 992 единицы.

Даже в «роковые» 90-е годы эта цифра не была столь высокой, если методично сравнить с 1998 годом, как в первом случае с браками, то получаем прирост всего 58 264, и если далее проделать ту же процедуру, то получаем, что число разводов выросло почти в 1,5 раза.

Вот и получается, что количество браков сокращается, а число разводов растет. Можно посчитать соответствующий коэффициент, получается, в 1990 году отношение браков/разводов составляло – 2,35, в 1998-м – 1,69, в 2007-м – 1,84. Официальная статистика использует другой коэффициент – на 1000 жителей, и здесь мы, соответственно, имеем: 1990 – 3,8, ближайшем к 1998-му – 2000 году – 4,3, а в 2007-м – 4,8, который тоже демонстрирует тенденцию роста разводов (см. табл. 2). Официальной статистики по незарегистрированным бракам не существует, и это, с одной стороны, усложняет количественные расчеты, но, с другой стороны, качественно может косвенно подтвердить наши некоторые первые выводы.

Все эти несложные и не очень многочисленные расчеты показывают нам объективно, то есть хотим мы того или нет, но количество лиц, живущих в зарегистрированном браке уменьшается. Да тут еще проблема второго брака и пр. Но как тенденция – количество лиц, живущих в зарегистрированном браке, уменьшается в стране в целом, а значит, согласно принятым ранее допущениям об общих тенденциях в семейно-брачных отношениях, и среди молодых семей.

Куда же подевались наши разведенные мужчины и женщины? Ответ простой – они живут в незарегистрированном браке или остаются одиночками – другого логического объяснения этим разнонаправленным процессам нет. Получается, что пока складывающаяся, по данным статистики,

тенденция не совсем приближает массу молодых семей к «молодой благополучной семье» в России в целом. Что-то не ладно, и не в Датском королевстве, а у нас в России.

Далее нам статистика разобраться в этой ситуации вряд ли поможет. Обратимся к результатам социологических исследований. Может, они нам прольют свет на выявленную проблему.

Так, в отчете Госкомстата в 2006 году на основании проведения пилотного социологического обследования утверждается: «Либерализация отношения к регистрации брака ведет к более низким репродуктивным ориентациям. Подростки, считающие регистрацию брака обязательной и предшествующей началу супружеских отношений, называли в среднем существенно более высокое и желаемое, и ожидаемое число детей. Так, например, у тверских подростков, которые полагают, что брак нужно зарегистрировать прежде, чем начинать жить вместе, среднее желаемое число детей составляет 2,26, а ожидаемое – 2,06. У тех же, кто полагает, что сначала надо пожить вместе год-два и проверить свои чувства, а затем регистрировать брак, эти

показатели равны, соответственно, 1,91 и 1,58.

При этом данные по Тверской области показывают более либеральное отношение к регистрации первого брака в молодых поколениях. Особенно это проявилось у женщин: если среди тех, кто старше 40 лет, обязательной регистрацию первого брака считают 70,5%, то – среди тех, кто моложе 25 лет, – 39,0%. Большинство опрошенных 15–17-летних подростков считают регистрацию брака желательной, но не обязательной» [4].

Здесь уже затронута и проблема количества детей и связи ее с семейно-брачными установками в зависимости от возраста и места проживания. К этому вопросу мы вернемся чуть позже. А пока доведем до некоего логического конца первую часть исследуемого вопроса, опираясь на результаты другого социологического исследования, проведенного нами.

В 2008 году в Оренбургской области члены молодых семей на вопрос: «**Как Вы относитесь к следующим явлениям современной жизни?**» ответили так:

Таблица 3

Варианты	Сейчас это вполне естественно	В нашем обществе это осуждается, но многие не обращают на это внимание	Это совершенно недопустимо	Затрудняюсь ответить
Совместная жизнь вне зарегистрированного брака	71,67%	18,82%	2,16%	2,16%
Супружеская измена	22,75%	28,92%	34,22%	8,63%
Разводы	41,76%	29,02%	10,69%	10,39%
Вторые и последующие браки	53,92%	22,75%	4,90%	9,41%
Предохранение от беременности	67,25%	15,59%	2,45%	7,25%
Искусственное прерывание беременности по желанию	45,00%	22,45%	15,69%	11,76%
Сексуальные отношения до брака	59,12%	22,06%	4,71%	6,76%
Однополые сексуальные отношения	12,06%	28,24%	44,51%	8,73%

Более 70% из опрошенных членов молодых семей (опрошено 1000 человек) считают, что совместное проживание вне брака естественно, да плюс к этому почти 19%, хотя в обществе это и осуждается, считают, что на это можно не обращать внимания. Если сложить эти обе цифры, то получается около 90% молодых людей, живущих семьей (мы пока не разводим здесь их по основанию, в зарегистрированном или не зарегистрированном браке живут) считают вполне естественным проживание вне брака. Это какие же силы и рычаги задействовать надо, чтобы изменить эту уже сложившуюся ситуацию? А может, наоборот? Может, с учетом этих и других исследований подкорректировать концепцию? Жизнь молодой семьи, получается, существует и идет по своим

неписаным законам (пока еще непознанным нами), а мы пытаемся ее направить в нужном «правильном» направлении. А вот когда начнем выяснять, почему сегодня сложился такой стереотип семейного поведения, что подталкивает молодых людей к такому мнению и к такому поведению, то окажется, что одной пропаганды прелестей законного брака явно недостаточно. Более того, просто пропагандой мы ничего не добьемся. Для подтверждения этого вывода приведем мнение по первому варианту о возможности жить в незарегистрированном браке, в зависимости от семейного положения на момент опроса, в таблице 4, в которой даны ответы на вопрос: «**Как Вы относитесь к следующим явлениям современной жизни?**»

Таблица 4

Совместная жизнь вне зарегистрированного брака	Зарегистрированный брак	Незарегистрированный брак	Разведены
Сейчас это вполне естественно	75,83%	79,19%	75,00%
В нашем обществе это осуждается, но многие не обращают на это внимания	18,56%	20,13%	21,67%
Это совершенно недопустимо	2,73%	0,67%	0
Затрудняюсь ответить	2,88%	0	3,33%

Как видно из таблицы 4, наблюдается практически полностью совпадающие оценки ситуации разными группами молодых людей. То есть это отвечают не просто молодые люди, которым еще предстоит вступить в брак когда-то, а отвечают люди, уже состоящие в законном браке, разведенные или живущие в незарегистрированном браке. Считают это положение недопустимым явлением лишь чуть более 2% молодых людей, живущих в зарегистрированном браке. Остальные респонденты практически выставили «0» этой позиции.

Итак, повторяю, с чем же или с кем же мы, следуя концепции, будем бороться, если мы, совокупность социально-экономических, культурных и др. процессов подталкивает молодежь к тому, чтобы признать необязательным условием для создания и существования семьи факт государственной регистрации брака.

Конечно же, на сегодняшний день целый шлейф проблем имущественных, финансовых и прочих возникает у людей, живущих в незарегистрированном браке, но число таких семей не сокращается. Видимо, законодателю надо внимательнее относиться к идущим процессам в семейно-брачных отношениях и искать адекватное правовое нормирование этой сферы жизнедеятельности общества. А ученым, которые разрабатывают концепции для фактически новых социальных групп, а молодая семья де-юре является таковой, также надо учитывать эти тенденции. А то получится, что нормальных семей (в смысле соответствующих концептуальному определению благополучной семьи) на практике у нас в скором будущем не окажется вовсе.

Взгляните на вариант ответа в таблице 4 об однополых сексуальных отношениях. Если опять-таки сложить две первые позиции, то получится, что около 40% молодых семейных людей не видят ничего недопустимого в однополых браках. Такие ответы не означают, что респонденты, ответившие таким образом, одобряют однополые браки. Но это можно трактовать так, что при воспитании собственных детей в вопросах семьи и брака толерантность к однополым бракам будет возрастать. Что мы опять в этой ситуации будем делать с нашей «нормальной благополучной семьей»? Вопрос не только к авторам концепции, вопрос ко всем нам, живущим сегодня в России.

Одним из положительных моментов Концепции является то, что в конце документа содержится

раздел: «Ожидаемые результаты». Для истории приведу его полностью: «Результатами реализации данной концепции выступают:

- повышение ценности семьи и семейного образа жизни, что будет способствовать минимизации доли «гражданских» браков в общем числе браков, приводящих к созданию молодых семей;
- повышение уровня рождаемости, что будет способствовать стабилизации и улучшению демографической ситуации в стране;
- повышение уровня благополучия молодой семьи, что приведет к повышению качества жизни, досуга, снижению младенческой смертности и улучшению здоровья детей, уменьшению числа случаев проявления жестокости и насилия в семье;
- укрепление молодой семьи, что будет способствовать снижению числа разводов и уменьшению числа неполных семей, решению проблемы беспризорности и детской подростковой девиантности;
- стабилизация молодой семьи, что позволит снизить уровень социального сиротства, внебрачных детей и количество отказов от новорожденных детей среди молодых родителей;
- значительное развитие семейных форм воспитания: увеличение количества семей с усыновленными детьми, опекунских, приемных и патронатных семей» [1, 21].

Вот и посмотрим в скором будущем, как заработает концепция, а пока можно констатировать: за то время, когда у государства дошли руки до молодой семьи, уже существенным образом в молодежной среде и в самой молодой семье поменяли норму отношения в семейно-брачной сфере. Может получится, что в практических рекомендациях мы рискуем вновь воевать с очередными ветряными мельницами, а процессы в молодой семье будут идти своим естественно-историческим путем. Вот почему, в который раз повторяю свою позицию, озвученную на всех доступных мне уровнях: нежелание власти всерьез и надолго заниматься государственной молодежной политикой, социальной политикой относительно молодой семьи чревато негативными и далеко идущими последствиями, страшной платой (расплатой) за которое может быть потеря будущего страны, а не одного поколения, как может показаться в первом приближении к проблеме.

1. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи // Молодежь и общество. № 3. 2007.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2005 г. № 865.
3. http://www.gks.ru/bgd/regl/b08_11/IssWWW.exe/Stg/d01/05-06.htm
4. http://www.gks.ru/free_doc/2006/demogr.htm

БЕЗУХ СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

*доктор медицинских наук, профессор кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены социальные, медицинские и психологические проблемы людей, страдающих эпилепсией. Показаны варианты сопровождения этих людей в социуме.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эпилепсия, социум, инвалид, трудоустройство, психологические проблемы, социальное сопровождение, качество жизни, реабилитация.

Эпилепсия – это хроническое прогрессирующее заболевание головного мозга, характеризующееся повторными судорожными или не судорожными пароксизмами, эпизодическими и/или хроническими психическими расстройствами и нередко изменениями личности пациента [1]. Общее количество больных эпилепсией на планете составляет около 30 миллионов человек, в России 1,5–3 миллиона, среди них детей и подростков 47%–68%. Причинами эпилепсии чаще всего являются экзогенные поражения головного мозга на различных этапах его развития: инфекции, интоксикации, черепно-мозговые травмы, гипоксические, метаболические, аутоиммунные, аллергические, эндокринные нарушения [3]. Нередко родственники больных эпилепсией страдают так называемыми признаками «эпилептического круга». Это мигрень, заикание, энурез, леворукость, определенные особенности личности – выраженный педантизм, мелочность, назойливость.

Эпилепсия приводит к нарушению физического, психического и социального благополучия человека. Психические расстройства при эпилепсии развиваются не сразу, а по мере течения заболевания [2]. Они проявляются своеобразными изменениями характера пациента: повышенная патологическая аккуратность, педантичность, склонность придавать преувеличенное значение деталям, упуская основное. По мере прогрессирования заболевания у пациентов постепенно снижается память, нарушаются когнитивные функции, что приводит к трудностям в работе и конфликтным ситуациям в коллективе и в семье. У ряда больных возникают психозы с помрачением сознания, галлюцинациями, бредом, неадекватным поведением [4]. В результате формируется частичная или полная социальная дезадаптация пациентов.

Больные эпилепсией имеют ряд ограничений в различных сферах жизнедеятельности, что вызывает у них чувство ущербности и ненужности. Действительно, у людей, страдающих эпилепсией, выявлено некоторое снижение восприятия, памяти, способности к обучению, нарушено переключение и концентрация внимания. Однако

есть определенные сферы деятельности, где можно с успехом использовать их возможности. Между тем значительное количество пациентов находятся вне сферы общественно-полезной деятельности, хотя труд для них имеет большое значение. Более того, они вынуждены скрывать свою болезнь из-за наличия социальных ограничений и отрицательного отношения окружающих, что, несомненно, приводит к формированию у них депрессивных и тревожных расстройств.

Реабилитация больных эпилепсией неразрывно связана с медико-социальными аспектами, с необходимостью обсуждения социального статуса этой группы пациентов. Целью реабилитации больных эпилепсией является развитие у них самостоятельности, формирование умений и навыков, необходимых в повседневной домашней жизни и общественных местах, укрепление физического здоровья, развитие индивидуальных способностей и культурного потенциала [5]. Основными принципами реабилитации являются:

- своевременная диагностика заболевания и выяснение особенностей его течения;
- проведение адекватной противозлептической терапии;
- психологическая диагностика;
- синхронная и согласованная работа врачей, психологов, самого пациента и его ближайшего социального окружения;
- единство биологических и психосоциальных методов воздействия;
- динамическая адекватность биологических и социально-трудовых мероприятий.

Реабилитационные мероприятия должны включать в себя не только медикаментозные методы лечения, но и психосоциальные: лечение занятостью, психотерапия, адаптивное биоуправление.

Известно, что качество жизни пациентов зависит от таких факторов, как тяжесть припадков, возраст больных, возраст начала заболевания, длительность заболевания. Большое значение имеет социальный статус пациентов, их психоэмоциональное состояние.

Эпилепсия является стигматизирующим процессом, оказывающим влияние на все стороны жизни больного: получение образования, трудоустройство, профессиональная карьера, создание семьи. Несмотря на то что большинство больных эпилепсией вне припадков физически и психически сохранны, а социально-трудовые ограничения связаны с наличием припадков и возможной вследствие этого травматизацией, трудоустройство пациентов даже со стойкой ремиссией представляет определенные сложности, связанные с отношением общества к этой группе больных. Между тем высокий образовательный уровень пациентов способствует позитивному развитию социальных взаимоотношений, оптимальной психологической адаптации. Напротив, инвалидность приводит к нарушению социальных связей, финансовым трудностям, неполной самореализации личности и, естественно, снижает качество жизни лиц, страдающих эпилепсией.

Диагноз эпилепсия – это сильный фрустрирующий фактор как для самого пациента, так и для его близкого окружения. У пациентов снижается адаптационный барьер. Это объясняется как влиянием самого заболевания, так и получаемой противоэпилептической терапией, имеющей много побочных воздействий на организм человека. Срыв адаптационных процессов происходит на биологическом, психологическом, социальном уровнях. Социальная фрустрированность возникает из-за невозможности реализовать личностные и социальные потребности. Пациенты постоянно думают о приступах, боятся их развития в любой момент, и в результате возникают проблемы в учебе, на работе, в семье. На это наслаивается не удовлетворяющая пациентов финансовая ситуация, низкая самооценка, конфликты в семье. С другой стороны, подобные переживания вызывают ухудшения в течении болезни. В результате образуется замкнутый круг: пациент уверен, что его диагноз – это «конец всяким перспективам будущего нет – и не может быть никогда».

Известно, что фактически высшее образование получают только около 3% больных эпилепсией, большинство имеет среднее или среднее специальное. Между тем при благоприятном течении эпилепсии и сохранном интеллекте подобные пациенты способны освоить все уровни образовательного процесса. В плане трудоустройства то, что существует на практике, расходится с теоретическими представлениями. По состоянию здоровья (редкие и кратковременные приступы, отсутствие нарушений когнитивных функций и поведения) многие пациенты могли бы заниматься различными видами деятельности. Тем не менее большинство из них являются либо безработными, либо заняты на сезонных работах. Стабильными источниками дохода являются только пенсия по инвалидности или какие-то антисоциальные противоправные действия: воровство, распространение наркотиков и т.д. Таким образом, совершенно очевидно, что

факторы получения образования и дальнейшего трудоустройства являются дезадаптирующими для лиц, страдающих эпилепсией. Они находятся в социальной изоляции, что приводит к декомпенсации функций центральной нервной системы, стигматизации негативных черт характера и ухудшению в течении заболевания.

Встает вопрос: как жить с эпилепсией, рассказывать о своем заболевании знакомым или коллегам по работе или скрывать его. Не исключено, что подобная информация вызовет у людей резкое изменение отношения к больному и сделает его жизнь еще более непереносимой. Тем не менее, если работа связана с аварийными ситуациями, то больному разумнее поставить в известность о своем заболевании руководителя, а также близких друзей.

В условиях жесткой конкуренции больные эпилепсией подвергаются дискриминации. Даже при устройстве на работу, где условия труда для них не противопоказаны, пациентам нередко отказывают или посылают за «справкой от врача». Особенно страдают мужчины с соответствующей «статьей» в военном билете. Ссылки на «статью» противозаконны и являются грубым нарушением прав человека. Эта статья предназначена исключительно для внутреннего пользования и означает лишь степень пригодности к военной службе, а не к работе по гражданским специальностям.

Насколько эпилепсия делает человека беспомощным? Это определяется не только тяжестью заболевания, но и личностью пациента. При частых приступах родственники, а если болен ребенок, то его родители, естественно, будут ограничивать самостоятельность больного из чувства страха за его жизнь. Более того, они захотят везде и всюду находиться рядом. В результате больные теряют способность принимать решения, адекватно оценивать различные ситуации, у них формируется чувство неуверенности в себе, а значит, возникает заниженная самооценка и нередко депрессивные расстройства. В связи с этим оптимальным является поощрение собственной активности пациентов и разумное ограничение их свободы.

Эпилепсия и спорт. Спорт – это возможность общения с другими людьми, возможность почувствовать собственные силы, повысить самооценку. Занятия спортом, физической культурой необходимы пациентам, но при этом важно четко определить, какие виды спортивных занятий будут безопасны. Естественно, исключены спортивная гимнастика, акробатика, бокс, борьба, велоспорт, горные лыжи, так как эти виды спорта сопряжены с повышенным травматизмом. Напротив, художественная гимнастика, ручной мяч, малый теннис, плавание имеют незначительную степень риска травм. При плавании не рекомендуется заходить в очень холодную воду, прыгать с вышки или нырять. Желательно плавать при небольшом скоплении народа, лучше под чьим-либо наблюдением и недалеко от края бассейна.

Эпилепсия и беременность. Беременная,

страдающая эпилепсией, должна знать возможности возникновения различных неврологических нарушений у новорожденного. Перед беременностью крайне важно откорректировать тип принимаемого противоэпилептического препарата и его дозы. Диета будущей матери должна содержать адекватное количество фолиевой кислоты, содержащейся в свежих овощах, бобовых, печени. Оптимальным противоэпилептическим препаратом во время беременности является карбамазепин. Однако если беременность протекала на фоне приема вальпроатов, необходимо тщательное обследование плода на предмет аномалий его развития. С этой целью проводится ультразвуковое, магнитно-резонансное исследование плода. После рождения ребенка желательно существенно ограничить его грудное вскармливание и частично или полностью перевести на искусственное кормление.

Эпилепсия у детей. Первой проблемой, с которой сталкиваются родители больного ребенка, является отказ в его приеме в обычный детский сад. В тех случаях, когда приступы возникают редко, и у детей нет грубой задержки умственного развития, подобные отказы являются неправомерными. Ребенку полезнее находиться в обычном детском саду, так как пребывание среди здоровых детей будет способствовать его социальному становлению.

Задержка развития, частые эпилептические приступы являются поводом для направления ребенка в специализированный детский сад. В любом случае родители не должны испытывать разочарования в своем ребенке. Крайне важно, чтобы они с самого начала не поддавались панике, стыду, сомнениям в собственных силах. Главной заботой при лечении ребенка, страдающего эпилепсией, должно быть не только устранение припадков, но и возвращение его к нормальной общественной жизни. Эти дети, боясь и даже стыдясь своих приступов, склонны к уединению. Именно от родителей будет зависеть отношение ребенка к своей болезни. Совершенно необходимо, чтобы прежде всего он знал, что в любой момент может развиваться эпилептический приступ, а значит, необходимо проявлять бдительность и осторожность: одному не находиться на высоте, в воде, около огня и т.д. Однако при этом нельзя допустить ухода ребенка в свою болезнь. Он должен жить в социуме, быть самостоятельным и ощущать себя вполне полноценным человеком.

Полезно творческое поведение по отношению к детям, правильная организация условий их развития, тесный контакт с лечащим врачом, воспитателями детского сада, четкое выполнение всех назначений и инструкций. К ребенку не следует относиться как к инвалиду, напротив, необходимо сформировать у него веру в себя и развивать его творческий потенциал. Должна быть достигнута золотая середина между гиперопекой и бесконтрольным отношением к ребенку: не нужно делать постоянных поблажек и ставить его в исключительное положение. Недопустима ситуация, когда родители не отпускают ребенка от себя ни на шаг, лишают общения со сверстниками, переводят на домашнее обучение, освобождают

полностью от уроков физкультуры, от домашних обязанностей. Посильные нагрузки не только допустимы, но и необходимы. Ребенок должен знать о своей болезни и о мерах предосторожности, но он не должен чувствовать себя неполноценным. Приступы не могут являться поводом для уклонения от обязанностей, иначе ребенку и в дальнейшем захочется ими воспользоваться в трудных ситуациях, что приведет к другой проблеме – нежеланию «расставаться» с болезнью.

Оказание первой помощи при судорожном приступе. Следует понимать, что в момент приступа человек ничего не осознает и не испытывает боли. Приступ, как правило, длится несколько минут. Нередко люди, впервые видящие эпилептический припадок, пытаются насильно сдерживать судороги больного. Этого делать не следует. По возможности надо уложить больного на ровную поверхность и подложить ему под голову что-нибудь мягкое. Нежелательно перемещать больного с того места, где его застал приступ, если оно, конечно, не несет опасности для его жизни. Для предотвращения западения языка и попадания слюны в дыхательные пути надо повернуть голову пациента набок; если у него началась рвота, то следует повернуть его полностью на бок. Совершенно недопустимо пытаться разжать зубы больного или проводить ему искусственное дыхание. После оказания первой помощи необходимо вызвать врача.

Задачи эпилептологических центров:

- оказание лечебной и профилактической помощи лицам, страдающим эпилепсией, специалистами различных профилей: неврологи, психологи, психиатры, врачи функциональной диагностики;
- проведение военной экспертизы лицам с пароксизмальными состояниями допризывного и призывного возраста;
- проведение экспертизы качества оказания помощи больным эпилепсией в лечебно-профилактических учреждениях города.

Группы самопомощи. Одним из методов социальной реабилитации и сопровождения больных эпилепсией являются группы самопомощи, давно существующие во многих странах. Они объединяют как самих больных эпилепсией, так и их родственников. Необходимость в создании подобных групп исходит из насущных потребностей пациентов в общении, взаимодействии и взаимопомощи. Озабоченность едиными проблемами и возможность обсудить их с такими же больными, как они сами, не дает почувствовать отверженность и изоляцию от общества, помогает психологически адаптироваться к социуму.

Новой формой взаимопомощи больных эпилепсией является Интернет. Организованы многочисленные службы: серверы, телеконференции (Use Net) и списки-рассылки по эпилепсии. Посредством Интернета можно получить любую информацию по заболеванию как от врачей, так и от самих больных или их родственников, желающих поделиться своим опытом или просто оказать моральную поддержку.

1. *Болдырев А.И.* Эпилепсия у детей и подростков. М.: Медицина, 1990. 200 с.
2. *Болдырев А.И.* Психические особенности больных эпилепсией. М.: Медицина, 2000. 384 с.
3. *Карлов В.А.* Эпилепсия. М.: Медицина, 1990. 336 с.
4. *Киссин М.Я.* О некоторых психопатологических критериях диагностики эпилепсии // Психологические и психиатрические проблемы клинической медицины: Тр. СПбГМУ им. акад. И.П. Павлова. 2000. С. 82–84.
5. *Незнанов Н.Г., Громов С.А., Михайлов В.А.* Эпилепсия, качество жизни, лечение. СПб.: «Издательство ВМА», 2005. 294 с.

ДУДЧЕНКО ЗОЯ ФАДЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья, декан факультета психолого-социальной работы СПбГИПСР

ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ К ПРОБЛЕМЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ

АННОТАЦИЯ. В статье освещаются современные аспекты отношения населения к проблеме потребления алкоголя, делается ссылка на состояние дел по данной проблеме в недавнем прошлом, приводятся результаты исследования отношения населения к потреблению алкоголя, осведомленности населения о законодательных актах и постановлениях, направленных на профилактику алкоголизации населения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: алкоголь, алкоголизм, пьянство, отношение к потреблению алкоголя.

Потребление алкоголя, являясь средством удовлетворения определенных человеческих потребностей, во многих странах мира представляет собой неотъемлемый элемент образа жизни, культуры и быта большей части населения и в массовом сознании воспринимается как социально приемлемое явление. Потребление алкоголя выполняет определенные психологические функции (дает возможность расслабиться, отвлечься, снять напряжение, поднять настроение, доставляет удовольствие). Не менее важны его социальные функции. Прием алкоголя осуществляется обычно совместно с ровесниками, членами семьи, того или иного коллектива, команды, друзьями, что способствует социализации (общению, коммуникации, формированию общественных и индивидуальных связей, выражение доверия, гостеприимства, доброжелательности). Прием алкоголя – непременный атрибут празднования важных дат и событий в жизни людей.

Необходимо отметить, что рассуждения о пользе алкоголя уместны только в том случае, если мы ведем разговор о потреблении безопасных доз алкоголя (24 г абсолютного алкоголя для мужчин и 16,1 г абсолютного алкоголя для женщин в сутки). Взять хотя бы очевидный факт – возбуждение аппетита после стопки водки или вина. Но это только на короткое время, пока спирт вызвал «запальный сок», в дальнейшем прием алкоголя, в том числе пива, только вредит пищеварению [1].

Неумеренное потребление алкоголя вызывает многочисленные негативные социальные и медицинские последствия, приводит к физической и нравственной деградации человека. Значительная часть проблем здоровья связана с употреблением алкоголя. По данным ВОЗ, злоупотребление алкоголем является третьей по частоте (после сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний) причиной смертности в современном мире [5].

В 1990-е годы резкое увеличение доступности спиртных напитков на фоне снижения формального

контроля над их изготовлением, продажей и потреблением привело к росту негативных последствий алкоголизации. По последним данным, ежегодное потребление спиртного в современной России оценивается на уровне 10 литров абсолютного (100%) алкоголя на 1 человека в год, а по самым высоким оценкам, достигает 14–16 литров [4].

Потребление алкоголя в России насчитывает тысячелетнюю историю. Славяне, а еще ранее скифы использовали для получения спиртных напитков березовый сок, который позднее был вытеснен питейным медом и пивом. Затем был изобретен принципиально новый напиток, получавшийся не на основе брожения, а с помощью дистилляции (перегонки) – хлебное вино, впоследствии названное водкой. Новый продукт в предельно короткие сроки завоевал популярность: он был дешев и легкодоступен. В отличие от предшественников, его производство было возможно в течение всего года, а при транспортировке на большие расстояния и при длительном хранении он не терял своих потребительских качеств.

Массовое распространение хлебного вина (водки) имело далеко идущие последствия: произошло коренное изменение модели алкоголизации – от эпизодического, часто ритуального потребления слабоалкогольных напитков к потреблению крепкого алкоголя, которое зачастую сопровождалось тяжелой интоксикацией и агрессивным поведением.

С преобладанием крепких спиртных напитков алкоголизация населения стала угрожать экономическому развитию страны и сохранению здоровья нации. В отдельные, как правило, «смутные» исторические эпохи потребление спиртных напитков принимало характер эпидемии.

Широкая продажа и реклама алкогольных напитков, социальная, экономическая и психологическая напряженность, неорганизованность досуга и отдыха способствуют росту алкоголизации различных слоев населения в

нашей стране [2].

На фоне быстрого за последние годы распространения наркомании несколько ослабло внимание государства к другой, не менее острой проблеме – проблеме массовой алкоголизации населения, ее размеров и совокупности отрицательных последствий. Между тем здесь скрыта одна из угроз национальной безопасности, т.е. степени защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства. Практически по всем своим параметрам – уровню потребления алкоголя, заболеваемости, смертности, преступности на почве злоупотребления спиртными напитками, степени подверженности алкоголизации подростковой и женской части населения – пьянство достигло уровня, серьезно подрывающего социально-экономические, духовно-нравственные основы жизнедеятельности общества [3].

Обратимся к истории борьбы с пьянством в России. Законодательство России отличалось своей гуманностью: если в других странах вводились жестокие наказания за пьянство, то в России они в основном сводились к нравственно-воспитательным мерам и денежным штрафам в пользу потерпевших и казны.

При Петре I были изданы законы, согласно которым опьянение не только не служило смягчающим вину обстоятельством, а наоборот, отягощало ее.

В 1895 году царское правительство ввело в России государственную монополию на торговлю спиртными напитками. Продажа водки давала хорошую прибыль казне. Бюджет царской России на треть строился на доходах от продажи спиртных напитков.

Широкое распространение пьянства побудило народ к стихийному движению за трезвость. Первое общество трезвости официально было учреждено в 1854 году. К 1900 году в России действовало около 200 городских, церковно-приходских и фабрично-заводских обществ. К 1912 году уже было 1800 подобных обществ, объединявших около 500 тыс. человек.

Во избежание массовых беспорядков, вызванных стихийным протестом народа против начавшейся империалистической войны, царское правительство в 1914 году издало закон, запрещающий продажу спиртных напитков. Потребление алкогольных напитков в 1913 году составляло 4,7 л абсолютного алкоголя на душу населения. Как и в других странах, введивших «сухой закон» (государственный запрет), в России в течение первых двух лет отмечалось повсеместное уменьшение пьянства, сократилось число больных алкоголизмом, снизилась смертность. Однако очень скоро наладились самогонварение и контрабандный ввоз спиртных напитков, а также употребление различных суррогатов: пьянство приняло прежний размах.

После Великой Октябрьской революции до 1925 года действовал «сухой закон». В 1921 году разрешили продажу виноградного вина, в следующем году – пива, затем – наливки, а с августа 1925 года декретировалась продажа

сорокаградусной водки.

Борьба с пьянством и алкоголизмом при помощи введения «сухого закона» повторилась более чем через полвека, но, к сожалению, и в этот раз не принесла положительного результата. В мае 1985 года ЦК КПСС было принято постановление «О мерах по преодолению пьянства и алкоголизма». Это был первый «сухой закон» за всю историю СССР, и население восприняло его неоднозначно. Одним из существенных вопросов проводимого в то время социологического опроса был аспект отношения населения к мерам по борьбе с пьянством и алкоголизмом.

В постановлении «О мерах по преодолению пьянства и алкоголизма» содержится 20 мер наказания за злоупотребление и спекуляцию спиртными напитками, нарушение производственной и гражданской дисциплины в нетрезвом состоянии. К каждой из этих мер опрошенные выразили свое отношение.

В постановлении, в частности, указывается на семь наказуемых видов проступков, связанных со злоупотреблением спиртными напитками:

- а) появление в общественных местах в пьяном виде;
- б) употребление спиртных напитков на работе;
- в) изготовление спиртных напитков и их хранение в большом количестве;
- г) приобретение спиртных напитков домашнего приготовления;
- д) спаивание несовершеннолетних;
- е) спекуляция спиртными напитками;
- ж) нарушение работниками торговли правил продажи населению спиртных напитков.

Согласно данным опроса, общественное мнение в целом одобряет наказание за перечисленные проступки. Причем самый высокий процент одобрений приходится на наказание за распитие спиртных напитков на улицах, стадионах, в скверах (поддержали 85% респондентов) и на нарушение работниками предприятий торговли и общественного питания правил продажи водки и других спиртных напитков (80%). Меньше всего поддерживающих наказание за изготовление или хранение без цели сбыта самогона, чачи, араки, тутовой водки и других крепких напитков (69%) и за появление в общественных местах в пьяном виде (71%).

Отметим, что нет значительных различий по поводу наказаний в общественном мнении мужчин и женщин. А также нет значительных отличий по поводу наказания за злоупотребление алкоголем и среди представителей различных возрастных групп.

Таким образом, если в вопросе о подлежащих наказанию видах проступков общественное мнение в целом единодушно (одобряет), то в вопросе о мерах наказания такого единодушия не наблюдается.

В постановлении указаны три вида мер наказания за злоупотребление спиртными напитками:

- а) денежные штрафы;
- б) аресты для исправительных работ и

привлечение к уголовной ответственности;

в) административные взыскания.

В наименьшей степени волнуют опрошенных штрафы и административные взыскания, кроме перенесения очереди на получение жилья – эту меру поддерживают 62% опрошенных, в то время как лишение премии – 77%, лишение льготных путевок в дома отдыха и санатории – 72% опрошенных. Больше всего противников у такой меры, как исправительные работы на срок от 1 до 2 месяцев (поддерживают 63%) и ареста на срок до 15 суток (поддерживают 56%).

В среднем от 40% до 50% опрошенных считают штрафы как меру наказания недостаточно строгой, особенно за такие проступки, как спекуляция спиртными напитками (считают эту меру недостаточно строгой 58% респондентов); спаивание несовершеннолетних родителями (57%) или посторонними лицами (56%). 20% опрошенных считают слишком строгим наказанием за появление в общественных местах в пьяном виде исправительными работами на срок от 1 до 2 месяцев.

Такое же мнение высказали 22% опрошенных по поводу наказания за изготовление самогона, 21% – применения такой меры наказания, как перенесение очередности на получение жилья.

Из всего вышеперечисленного следует, что:

- население страны абсолютным большинством голосов одобряет наказание за перечисленные в постановлении виды злоупотребления спиртными напитками;

- общественное мнение поддерживает наказание за появление в общественных местах в нетрезвом виде, спаивание несовершеннолетних, спекуляцию спиртными напитками;

- скептически относятся опрошенные к действенности таких мер наказания, как денежные штрафы: каждый второй считает эту меру недостаточно строгой, а часть опрошенных, особенно женщины, считают, что ущерб будет нанесен только семьям, но не самим пьяницам;

- респонденты сомневаются в эффективности такой меры, как перенесение очередности на получение жилья: многие считают, что от этого будет страдать только семья.

В настоящее время на территории РФ действуют многочисленные законодательные акты, и законы,

принятые в субъектах РФ, которые также направлены на борьбу с чрезмерным употреблением алкоголя:

- Закон СПб от 07.06.2006 г. № 287-41 «Об обороте алкогольной и спиртосодержащей продукции в Санкт-Петербурге»;

- ФЗ «О рекламе» № 38 от 13.03.2006 г. ст. 21, 22.

- Кодекс РФ об административных правонарушениях (от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ) содержит статьи, запрещающие распитие пива и алкогольной спиртосодержащей продукции в общественных местах; предусматривающие меры наказания за появление в общественных местах в состоянии опьянения, в т.ч. несовершеннолетних (ст. 20.20; 20.21.; 20.22.).

В 2008 году в СПбГИПСР проводилось изучение отношения населения к проблеме потребления алкоголя в рамках выпускной квалификационной работы (Антонова Олеся – факультет психолого-социальной работы). Предметом исследования было отношение к проблеме потребления алкоголя у женщин и мужчин в возрастных группах до 35 и после 35 лет.

Случайным отбором была сформирована выборка респондентов в количестве 100 человек, дифференцированная по половому и возрастному признаку: женщины и мужчины до 35 лет (25 и 25 человек соответственно); женщины и мужчины после 35 лет (29 и 21 человек соответственно).

В ходе изучения были выдвинуты рабочие гипотезы, утверждающие, что гендерный и возрастной факторы влияют на отношение населения к проблеме потребления алкоголя.

В качестве основных методов исследования были выбраны анкетирование (авторская анкета состоящая из 35 вопросов) и тестирование (опросник «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой и тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевича).

Изучение осведомленности респондентов о законодательных актах и постановлениях показало, что население в достаточной степени осведомлено о законодательных актах, направленных на профилактику злоупотребления алкоголем (табл. 1). Большинство мужчин и женщин (> 70% мужчин и женщин до 35 лет и > 90% мужчин и женщин после 35 лет) знакомы с законодательным актом, запрещающим продажу крепких спиртных напитков с 23.00 часов до 7.00 часов утра.

Таблица 1

Осведомленность о законодательных актах и постановлениях, направленных на профилактику алкоголизации населения

Законодательные акты	Результаты (в % к числу опрошенных)			
	Мужчины		Женщины	
	до 35 лет	после 35 лет	до 35 лет	после 35 лет
О запрете продажи крепких спиртных напитков с 23.00 до 7.00	71,4	96	76	96,6
О запрете потребления алкогольных напитков в общественных местах	95,2	72,	80	62,1
О запрете продажи спиртных напитков несовершеннолетним (до 21 года)	81	72	92	69
О запрете рекламы спиртных напитков на телевидении до 22.00	66,7	60	68	41,4

О запрете потребления алкогольных напитков в общественных местах в большей степени осведомлены мужчины и женщины до 35 лет (> 90% мужчин и > 80% женщин); возможно, более молодые по возрасту респонденты чаще сталкиваются с подобной ситуацией в настоящее время или имели подобный опыт в недавнем прошлом.

В меньшей степени население осведомлено о запрете рекламы спиртных напитков на телевидении до 22.00 часов. Например, только 40% женщин после 35 лет ответило, что знают об этом.

Изучение мер профилактики алкоголизации населения свидетельствует о том, что наиболее целесообразными, по мнению респондентов (независимо от пола и возраста), являются такие меры профилактики, как популяризация здорового образа жизни, формирование культуры потребления алкогольных напитков, повышение уровня жизни и личная организация досуга (табл. 2). Женщины более молодого возраста (до 35 лет) называют административную и финансовую ответственность как эффективные меры профилактики.

Таблица 2

Меры профилактики алкоголизации населения

Варианты ответа	Результаты (в % к числу опрошенных)			
	Мужчины		Женщины	
	до 35 лет	после 35 лет	до 35 лет	после 35 лет
Административная и финансовая ответственность	33,3	32	56	41,4
Ограничительные меры по употреблению алкоголя	38,1	8	28	31
Повышение цен на спиртные напитки	19	16	32	3,4
Повышение уровня жизни	47,6	36	40	51,7
Популяризация здорового образа жизни	57,1	48	52	58,6
Личная организация досуга	38,1	28	52	37,9
Формирование культуры потребления алкогольных напитков	38,1	56	48	51,7

Характеризуя отношение мужчин к проблеме потребления алкоголя, следует отметить, что мужчины до 35 лет предпочитают пиво другим напиткам, при этом потребляют пиво до 1–4 раз в месяц (разовая доза – 0,5 л), мужчины после 35 лет потребляют в равной степени как крепкие спиртные напитки, так и пиво. Пиво они потребляют до 2–3 раз в неделю (разовая доза составляет 1 л).

У мужчин старшей возрастной категории возрастает частота и интенсивность потребления пива. Однако персональный уровень внутреннего пристрастия мужчин к алкоголю в возрасте до 35 лет и после 35 лет практически одинаков, и они попадают в градацию нормы. Признаков тенденции пристрастия к алкоголю нет.

Мужчины до 35 лет не выделяют положительных свойств алкоголя, и основной причиной потребления алкоголя у них является потребность расслабиться, в более старшем возрасте (после 35 лет) мужчины потребляют алкоголь для снятия стресса.

Изучение социальных ценностей мужчин в возрасте до 35 лет показало, что наибольшее значение для них имеет социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе;

приятное времяпрепровождение, отдых и познание нового в мире, природе и человеке. Возможно, этим и объясняется стремление мужчин до 35 лет к умеренному потреблению алкоголя. Алкоголь они рассматривают исключительно как средство, позволяющее расслабиться. Среди эффективных мер борьбы с алкоголизацией населения на первые позиции они ставят популяризацию здорового образа жизни и повышение уровня жизни.

В структуре социальных ценностей у мужчин после 35 лет доминируют общительность, приятное времяпрепровождение, отдых и познание нового в мире. Мужчины после 35 лет чаще и в больших количествах потребляют алкоголь, они в достаточной степени равнодушно относятся к злоупотреблению алкоголем лицами пожилого возраста. На первую позицию среди мер профилактики алкоголизации населения они ставят формирование культуры потребления алкогольных напитков.

Женщины независимо от возраста предпочитают потреблять вино до 1–2 раз в месяц с разовой дозой не более 100 граммов. Женщины до 35 лет потребляют вино для того, чтобы расслабиться, у женщин после 35 лет основным

мотивом потребления вина является общение. При этом женщины после 35 лет, так же как и мужчины этого возраста, чаще потребляют крепкие спиртные напитки в сравнении с женщинами и мужчинами до 35 лет.

Персональный уровень внутреннего пристрастия женщин к алкоголю в возрасте до 35 лет и после 35 лет практически одинаков и в пределах нормы, отсутствуют какие-либо признаки тенденции пристрастия к алкоголю.

Следует отметить, что эффективной мерой профилактики алкоголизма женщины до 35 лет считают введение административной и финансовой ответственности, а женщины после 35 лет – популяризацию здорового образа жизни, повышение уровня жизни.

В структуре социальных ценностей у женщин независимо от возраста лидируют общение, познание нового в мире, природе, человеке. При этом для женщин после 35 лет имеет определенное значение социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе. Возможно, поэтому женщины после 35 лет с осуждением относятся к потреблению алкоголя пожилыми людьми.

Безусловно, отношение к проблеме потребления алкоголя многогранно. Следует отметить влияние различных факторов на отношение населения к проблеме потребления алкоголя, в том числе возрастных, гендерных и индивидуально-психологических, что требует дальнейшего более углубленного изучения.

-
1. Веко А.В. Алкоголизм. Мн.: Современный литератор, 1999. 192 с.
 2. Дудченко З.Ф. Современные аспекты потребления алкоголя // Ученые записки СПбГИПСР. 2008. Вып. 1. С. 56–59.
 3. Заиграев Г.Г. Пьянство в России как реальная угроза национальной безопасности // Социологические исследования. 2001. № 11. С. 69–76.
 4. Модель потребления алкоголя в России // Вопр. социального обеспечения. 2006. № 24. С. 7–10.
 5. Тапилина В.С. Сколько пьет Россия? Объем, динамика и дифференциация потребления алкоголя // Социологич. исследования. 2006. № 2. С. 85–94.

КУЛИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
*кандидат педагогических наук, доцент факультета психологии и социальной работы
Московского гуманитарного университета*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями, даются рекомендации по составлению индивидуальной программы сопровождения, подробно рассматриваются этапы работы с ребенком в условиях образовательного учреждения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: комплексное сопровождение, индивидуальная программа сопровождения, дети с ограниченными возможностями, коррекционные программы.

Современная теория и практика работы с детьми с ограниченными возможностями выдвигает актуальную проблему комплексного непрерывного сопровождения данной категории детей в образовательном учреждении.

В связи с этим возрастает значимость исследований, направленных на обоснование и обеспечение реализации индивидуальных программ сопровождения детей, ограничения жизнедеятельности которых обусловлены различными биосоциальными факторами.

При разработке прикладного аспекта данного вида исследований целесообразно обосновать структурные компоненты, содержательно раскрывающие основные направления изучения особенностей развития детей с целью оказания социально-педагогической и медико-психологической поддержки.

1. Исходя из этого, в индивидуальной программе сопровождения выделяется ряд системных блоков:

- управление;
- содержание;
- технология.

Целесообразно отметить, что управление реализацией программы является энергоемкой деятельностью, от эффективности которой зависит результат сопровождения.

В контексте управления отрабатываются оптимальные организационные формы (подразделения), обосновывается специфика их взаимодействия, закладывается идеология координации ряда медико-социальных и психолого-педагогических служб в образовательном учреждении.

Конкретизация субъект-субъект, объект-субъектных отношений предоставляет возможность обосновать стратификационные связи учреждений партнеров на основе целевой установки программы, определяющей вектор многоплановой деятельности.

Бесспорно, значима отработка схемы планирования, позволяющая в индивидуальном темпе овладевать содержанием программы посредством ранжирования «первоочередных задач», исходя из приоритетов ребенка с ограничениями здоровья и «требованиями социума».

Активизация управленческого потенциала предоставляет широкие возможности руководства процессом сопровождения посредством адресной мотивации субъекта деятельности, базируясь на тщательном анализе социально-личностных интересов, потребностей и возможностей. Объективно востребованным является не только обоснование, но и реализация технологий контроля, основанных на принципах вовлеченности (образовательной инклюзии), целесообразности и развивающей проекции результатов.

Таким образом, логична взаимообусловленность координационно-управленческого потенциала сопровождения с системными видами деятельности их реализации в различных направлениях.

Как отмечалось ранее, рассмотрение в теоретическом аспекте феномена сопровождения как целостной системы, метода, средства в теоретико-методическом и прикладном ключе позволяет установить равновесие при обработке медико-социальных, психолого-педагогических технологий, нацеленных на решение проблем конкретного ребенка. Исходя из данного подхода, результат достигается за счет сочетания различных приемов работы, конкретизируемых в индивидуальном порядке.

Тем самым сложность задач порождает сложность содержания.

Исходя из этого, в индивидуальной программе сопровождения выделяется ряд сегментов, в соответствии с которыми предусматривается комплексная диагностика социально-

педагогических и медико-психологических областей развития детей:

1) выявление детско-родительских отношений (тип семьи, структура семьи, уровень образования родителей, учет стрессогенных факторов переселения, психологический климат в семье, количество детей в семье, отношение родителей к детям, отношение к данному ребенку со стороны родителей и других членов семьи: гиперопека, равнодушие, конструктивное партнерство, этнокультурные особенности внутрисемейного уклада);

2) выявление типа и уровня сложностей нарушений (интеллектуальные, сенсорные, моторные и т.д.); причины нарушений: травмы, интоксикация, социальная изоляция, психогенные, эндогенные и т.д.; структурная сложность дефекта, сочетанность патологического комплекса (синдром Ушера);

3) выявление включенности в систему социальных институтов образования; качества сформированности активной образовательной позиции субъекта деятельности, организация общеобразовательной и специально-педагогической поддержки, взаимодействие всех участников педагогического процесса.

В индивидуальной программе сопровождения предполагается координация деятельности специалистов с учетом первичных нарушений развития ребенка. Вся деятельность носит коррекционный характер и дифференцируется с учетом ряда параметров глубины и структурной сложности дизонтогенеза, а также характера социальной включенности субъекта.

Деятельность организуется по нескольким направлениям:

1) развивающее (гармонизация целостного развития ребенка как субъекта деятельности; установление адекватных связей с социумом);

2) коррекционно-развивающее (коррекция первичных нарушений, тренировка нарушенных функций, активная функциональная адаптация и гармонизация развития);

3) компенсаторно-коррекционное (поиск и установление обходного пути развития, систематизация на основе установления функционально-органических взаимодействий нового характера, расширение социальных контактов);

4) компенсаторно-абилитационное (восполнение и воссоздание несформированных функций и систем, создание условий биосоциальной адаптации субъекта, определение перспектив развития).

Программа предоставляет возможность изменения коррекционных воздействий, исходя из качества достижений образовательных результатов ребенка с учетом его успешности.

В рамках программы индивидуального сопровождения ребенка предусмотрена последовательная реализация трех этапов: диагностического; коррекционного; анализа отсроченных результатов.

Каждый из них включает в себя медицинский, психологический, социальный, педагогический

аспекты, реализация содержания которых позволяет получать эффекты, свидетельствующие о результативности процесса комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями в образовательных учреждениях.

Этапы разработки системы индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями в условиях Реабилитационного центра:

I. Диагностический этап включает следующие направления:

- медицинское (изучение психологического и соматоневрологического статуса);
- психологическое (изучение психологического развития, уровень актуального психологического развития, барьеры);
- социальное (изучение статуса семьи, внутрисемейных отношений и внешних социальных связей);
- педагогическое (соответствие уровня образованности нормативно-возрастному уровню).

После заполнения анамнестической карты разрабатывается комплексная программа, учитывающая все аспекты сопровождения.

Клинический анализ развития ребенка на диагностическом этапе позволяет в полной мере восстановить не только картину факторов, провоцирующих дизонтогенез (в данном случае базисный симптомокомплекс), но и сформировать целостное видение состояния здоровья на момент диагностики. Тем самым специалистами определяется объем медицинских мероприятий, обосновывается целесообразность медико-социальных психолого-педагогических действий.

Рассмотрение работы с позиций системной целостности, как показывает практика, позволяет избежать рассогласованности в деятельности медико-социальных и психолого-педагогических служб, дает основания для разработки и реализации адресных программ индивидуального сопровождения, которых, бесспорно, характеризует адресность. Исходя из системного подхода, на практике учитывается не только периферия нарушений, но и купируются ядерные поражения, что значительно повышает качество результатов.

Бесспорно диагностика требует глубокого всестороннего анализа психического развития ребенка, предполагающего определение актуального состояния и перспектив ближайшего функционального становления, относительной возрастной нормы, индивидуального потенциала, возможностями, обусловленными дизонтогенезом.

Значимость психологической диагностики не вызывает сомнения, так как в контексте дисгармоничного развития выявляются ключевые позиции, показатели сформированности функций, с учетом которых отрабатываются компоненты, ориентированные на программы конкретного ребенка.

Следует четко представлять, что в результате психологической диагностики фиксируется вектор психосоциального становления личности.

Однако только сбор социального анализа

и тщательное обобщение образовательных достижений ребенка позволяют судить о гармонизации развития, дифференцировать «отклонения», требующие коррекции.

Одновременно необходимо серьезно осмыслить тот факт, что многоплановость диагностических параметров дает ряд рабочих представлений о состоянии развития, только исходя из одного базисного постулата «нормативного качества жизни ребенка». Оно обусловлено гармоничным качеством психофизического, психосоциального развития и характером образовательной компетенции.

Как подчеркивалось ранее, с учетом обобщенных систематизированных данных разрабатывается программа индивидуального комплексного сопровождения ребенка.

II. Коррекционные программы включают в себя ряд видов сопровождения:

- медицинское (комплексные медицинские услуги и лечебно-профилактические мероприятия);
- психологическое (психологическая помощь, направленная на преодоление барьеров развития, обеспечивающих актуальный и ближайший уровни образования);
- социальное (расширение социальных связей, гармонизация социальных отношений);

- педагогическое (решение конкретных педагогических проблем, в соответствии с индивидуальными потребностями и требованиями образовательного стандарта).

III. Анализ отсроченных результатов включает следующие виды сопровождения:

- медицинское (стабилизация соматоневрологических состояний, снижение психофизиологических ограничений, повышение уровня здоровья);

- психологическое (определение перспектив психического развития, выявления комплекса сформированности психологических новообразований как базиса гармоничного развития ребенка);

- социальное (гармонизация социального взаимодействия ребенка, осознание социальной роли, принятие норм и правил поведения);

- педагогическое (достижение оптимального уровня нормативно-регламентируемой компетентности).

Технология реализации программы предполагает коррекцию в структуре каждого направления деятельности, уточнение перспектив развития и выработку стратегий комплексного сопровождения, закладывающего основы продуктивной социализации.

КУЧУКОВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА

старший преподаватель кафедры гендерологии и фамилистики СПбГИПСР

**СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

(выполнено в рамках НИР «Изучение психологических и социальных факторов
профессионального самоопределения подростков и юношей»)

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются современные подходы к организации социальной помощи учащимся старших классов на начальном этапе выбора профессионального пути. Рассматриваются учебно-профессиональные предпочтения юных петербуржцев во взаимосвязи с особенностями регионального рынка труда. Приводится описание структуры и содержания инновационной модели социального сопровождения старших школьников в период выбора будущей специальности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональный рынок труда, социальное сопровождение, мобильная психолого-социальная служба вуза, профессиональное самоопределение, профориентация, картина профессионального будущего.

В современном российском обществе задачи оптимизации системы профессиональной ориентации юношества приобретают особую актуальность. Это связано с рядом негативных явлений в сфере занятости, к которым в первую очередь следует отнести значительный дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда. Сегодня существует явное несоответствие между объективной потребностью в специалистах определенных профессий (квалифицированных рабочих, инженерных и конструкторских кадрах, технологах, медицинских работниках среднего звена и врачах, педагогах, работниках правоохранительных органов и т.д.) и тем учебно-профессиональным выбором, который осуществляет значительная часть выпускников школ.

В последние десятилетия социальная успешность, возможности карьерного роста, финансовая состоятельность ассоциируются в сознании молодежи с определенными профессиями, набор и иерархия которых жестко фиксированы. Еще в середине 90-х гг. прошлого века социологические исследования, проводившиеся под руководством В.Т. Лисовского, показывали, что наибольшей популярностью среди юношества наряду с профессией предпринимателя пользовались так называемые «офисные» специальности – менеджер, экономист, юрист [8, с. 181].

По результатам новейших исследований, посвященных профессиональному самоопределению подростков, проводившихся в школах Санкт-Петербурга, более половины из них ориентированы на поступление в вузы, лишь треть – на получение образования в средних специальных учебных заведениях, остальным трудно определиться с выбором [4]. В ходе эмпирического исследования,

проводившегося нами совместно с В.Л. Кокоренко и Е.А. Пенцовой среди учащихся 9–11-х классов ряда школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, были получены данные о структуре профессиональных предпочтений и мотивах выбора профессии старшеклассников. Диагностический инструментарий включал, помимо традиционных методик («Мотивы выбора профессии» О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова и др.), авторскую анкету, направленную на изучение представлений подростков о престижности, перспективности, социальной значимости различных профессий.

В целом картина профессионального будущего у наших испытуемых характеризуется отсутствием реалистичных представлений о потребностях рынка труда, о содержании профессиональной деятельности специалистов в избранных ими областях, возможностях самореализации, уровне заработной платы, потенциале карьерного роста и других важных составляющих профессиональной жизни.

Среди мотивов выбора профессии лидируют:

- высокая оплата труда и социальные перспективы;
- востребованность профессии (при этом чаще всего представления о рынке труда крайне нереалистичны);
- престижность и присутствие образа представителя профессии в СМИ, особенно в телевизионной продукции;
- близость к любимым школьным предметам;
- творческий интерес к определенной сфере

деятельности, потребность более глубокого ее изучения, освоения практических навыков и т.д.

- рекомендации родителей.

Результаты исследования показывают, что сегодня наряду со специальностями менеджера, юриста и экономиста, по-прежнему возглавляющими иерархию профессиональных предпочтений у большинства старших школьников, ориентированных на получение высшего образования, неоправданной популярностью пользуются такие профессии, как банковский служащий, специалист по PR и рекламе, дизайнеры различных направлений, журналист. При этом следует отметить, что профессия предпринимателя (бизнесмена, коммерсанта) утратила свою привлекательность. К востребованным на рынке труда специалистам без высшего образования наши испытуемые отнесли продавцов-консультантов, парикмахеров, поваров, автомехаников и представителей ряда других профессий, относящихся к сфере услуг.

Нами также прослежена динамика в установках относительно зависимости материального благополучия от уровня образования. Для старших школьников в начале 90-х гг. было характерно представление о том, что серьезных успехов в бизнесе и достойного уровня материальной обеспеченности можно добиться, не имея высшего образования. В исследованиях фиксировалось снижение интереса к образованию и профессиональной карьере у значительной части юношества [8, с. 181]. Однако уже в середине десятилетия наблюдалось резкое увеличение числа абитуриентов, в том числе поступающих в вузы на коммерческой основе. Сегодня в представлениях большинства выпускников школ социальный успех связан с наличием высшего образования, которое стало некой обязательной составляющей в картине профессионального будущего типичного современного подростка. Подтверждением этому служат данные, полученные при изучении факторов, влияющих на решение школьников о поступлении в вуз. Было выявлено, что, помимо семейных детерминант, а также высокого уровня интеллектуального развития, важной причиной выбора обучения в высших учебных заведениях является высокая социальная нормативность школьников [4, с. 263].

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, еще раз подтвердили, что подавляющее большинство подростков и юношей, проживающих в мегаполисах, не рассматривают возможность получения рабочей специальности. Создается впечатление, что молодые люди сегодня не приучены трудиться и особенно боятся труда в сфере производства, в реальных секторах экономики [8]. Между тем нехватка квалифицированных рабочих кадров стала в последние годы серьезной социальной проблемой.

На наш взгляд, Санкт-Петербург и Ленинградская область относятся к числу тех регионов России, для которых последствия дисбаланса на рынке труда носят угрожающий характер. Поскольку работников из числа

жителей региона не хватает, чтобы удовлетворить потребности рынка, рабочие места занимают мигранты из ближнего зарубежья, а также выходцы из экономически депрессивных регионов Российской Федерации. Это, прежде всего, касается сферы строительства и ряда отраслей производства, не предусматривающих использования высоких технологий. Сегодня в нашем регионе широко распространена нелегальная трудовая миграция, масштабы которой обусловлены в том числе и нежеланием молодежи мегаполиса трудиться в производственных отраслях.

В регионе неуклонно возрастает доля малоимущих, не имеющих социальных перспектив молодых людей среди местного населения. В то же время постоянно растет количество мигрантов, чьи базовые права грубо нарушаются работодателями. Зачастую они живут на грани нищеты, в тяжелых бытовых условиях, лишены возможности получить полноценную медицинскую помощь и не имеют доступа к другим социальным ресурсам. Представители как первой, так и второй категорий регулярно пополняют ряды криминалитета, при этом сами мигранты часто становятся жертвами преступлений со стороны экстремистских националистических группировок. Все это крайне деструктивно влияет на общие процессы социально-экономической жизни города и области, ставя под сомнение перспективы улучшения ситуации в сфере занятости как важнейшего условия социальной стабильности региона.

Результатом неадекватных представлений молодежи о мире профессий, востребованности и перспективности различных специальностей в современных социально-экономических условиях, а также о собственных возможностях как субъектов трудовой деятельности становится не только неспособность личности к ответственному выбору профессии, но и кризисные явления в важнейших сегментах регионального рынка труда.

Существуют различные категории юных петербуржцев, оказавшихся неподготовленными к профессиональному самоопределению. В одну из них входит значительная часть городской и областной молодежи, которая, ориентируясь на мнимый престиж, делает заранее бесперспективный профессиональный выбор и обрекает себя на социальное неблагополучие в будущем. Не обладая необходимыми способностями, знаниями и достаточной мотивацией к учебе, они тем не менее стремятся получить высшее образование в области менеджмента, юриспруденции, экономики и некоторых других профессиональных сферах. Получив диплом высшего образования, эти молодые люди пополняют ряды неконкурентоспособных специалистов и вынуждены работать в сфере обслуживания либо становятся офисными служащими с низким статусом. И в том и в другом случае у них отсутствуют возможности для профессиональной и личностной самореализации, а на внутриспсихическом уровне образуется экзистенциальный вакуум, поскольку деятельность, которой они заняты лишена смысла, плоды их труда не имеют никакой ценности, а будущее

представляется бесперспективным. В качестве другого примера можно привести тех молодых людей, которые в силу своей социально-психологической дезадаптации вовсе не задумываются о перспективах профессионального обучения. Сразу же после окончания школы они находят работу, не требующую даже начального профессионального образования. Будучи, как правило, выходцами из малоимущих, социально и психологически неблагополучных семей, они отрезают для себя последнюю возможность получить достойную профессию, изменить свой социальный статус и повысить уровень благосостояния.

Разрешение проблем в сфере занятости на системном уровне требует ряда последовательных шагов по усилению регулирующей роли государственного заказа на рынке образовательных услуг, возрождению системы среднего профессионального образования, организации эффективного взаимодействия между образовательными учреждениями различного типа и уровня с потенциальными работодателями. Однако перечисленные меры, которые необходимо принять на макро- и мезоуровнях, не дадут ожидаемых результатов без серьезной работы на уровне личности. При этом подростки нуждаются не только в профориентации и коррекции нереалистичных представлений о будущей трудовой деятельности, но и в более глубокой психолого-социальной помощи.

Период взросления является временем постоянного стресса и психологических проблем, обусловленных быстрым развитием, эмоциональной неуравновешенностью, ролевыми конфликтами, статусной неопределенностью, неустойчивостью системы ценностей и является критическим в процессе формирования личности. Именно на этом, кризисном для подростка, этапе общество требует от него совершить осознанный выбор будущей профессии.

Центральной психологической проблемой подросткового возраста является *личностное самоопределение*, связанное с выработкой зрелых форм индивидуальной и социальной идентичности и соответствующих этим формам механизмов самоорганизации и управления своим поведением. Устойчивая *личностная идентичность* подразумевает способность человека непротиворечиво отвечать себе на вопросы: «Кто я?», «Чего я хочу?», «Каковы мои цели, ценности, убеждения?», «Кто для меня значим, кого я люблю?», «Какая профессия мне интересна?» и т.п. Социальная идентичность связана с чувством принадлежности человека к различным социальным группам – семье, референтной группе сверстников, группам, связанным с учебной деятельностью и профессиональными интересами, и, шире, этносу, религиозному сообществу и т.п. По мнению Э. Эриксона, период обретения подростком идентичности является особой стадией личностного развития и периодом одного из нормативных кризисов жизненного цикла. Данный кризис связан с риском формирования диффузной или негативной идентичности. Диффузия идентичности заключается

в неспособности подростка в течение некоторого времени сформировать целостное представление о себе. Это выражается в социально-ролевой неопределенности (по Э. Эриксону – «путаница» социальных ролей), затруднениях в выборе идеалов, эталонных моделей поведения, необходимых для того, чтобы завершить психосоциальное самоопределение [9].

Процесс личностного самоопределения рассматривается в психологии как формирование «Я-концепции», тесно связанной с личностной и социальной идентичностью. По мнению Р. Бернса «Я-концепция» это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Можно рассматривать «Я-концепцию» как совокупность *установок* относительно самого себя [1].

Установка имеет три основных компонента:

- когнитивная составляющая установки – убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (применительно к «Я-концепции» – это «образ Я», т.е. система представлений индивида о самом себе);
- эмоциональное отношение к этому убеждению (эта компонента соотносится с *самооценкой*, как одной из важнейших составляющих «Я-концепции»);
- соответствующая поведенческая реакция, обусловленная «образом Я» и самооценкой.

Предметом самовосприятия и самооценки могут стать особенности характера, внешность, социальные отношения и множество других проявлений, в частности, интересы, способности, свойства, связанные с учебно-профессиональным потенциалом личности. Выбор профессии и первичная, дотрудовая, адаптация к ее основным требованиям и условиям – важнейшие факторы становления профессиональной «Я-концепции», а также персональной и социальной идентичности в целом. Именно этот шаг определяет будущее человека, его жизненный путь и возможности самореализации.

Согласно концепции Г.С. Никифорова, помощь молодежи в профессиональном самоопределении является первичным этапом системы непрерывного психолого-социального сопровождения субъектов трудовой деятельности на протяжении их жизненного пути [7]. Основные цели психолого-социального сопровождения подростков на данном этапе – обеспечение оптимальных условий для развития у них готовности к осознанному выбору профессии, а впоследствии формирование устойчивой учебно-профессиональной мотивации.

Можно выделить три наиболее значимых фактора, определяющих степень готовности к ответственному профессиональному выбору. Первым из них, безусловно, является устойчивый интерес к будущей специальности, реалистичное представление о ее сущности и содержании, осознанное желание получить необходимые знания

и освоить навыки, для того чтобы впоследствии успешно трудиться в данной сфере. Другим, не менее важным, фактором является адекватная картина возможности трудоустройства и потенциала развития индивидуальной карьеры. И наконец, третий фактор – объективная оценка собственных профессиональных способностей, и, соответственно перспектив творческой самореализации в избранной области [2, с. 650].

Сегодня становится очевидным, что психолого-социальное обеспечение трудовой деятельности следует рассматривать не только как отрасль прикладной психологии, но и как важнейшее направление в практике регуляции общественных процессов. Нами, совместно с В.Л. Кокоренко, Е.А. Пенцовой и другими авторами, разработана модель школьной профориентации на основании комплексного подхода к социальному и психологическому сопровождению раннего профессионального самоопределения, учитывающая как основные личностные факторы становления профидентичности, так и особенности современной ситуации на региональном рынке труда [3]. В основу данной модели заложена трехкомпонентная структура, сочетающая **аналитико-прогностический, диагностический и коррекционно-развивающий блоки.**

Аналитико-прогностический блок включает:

- изучение динамики регионального рынка труда и структуры занятости в режиме мониторинга;
- прогноз профессиональных перспектив молодежи в соответствии с региональной спецификой с предоставлением аналитических отчетов администрациям заказчиков;
- содействие школам в установлении отношений социального партнерства с перспективными учреждениями начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования;
- помощь в организации эффективного взаимодействия школ с предприятиями города и области.

Диагностический блок включает методы выявления личностного и учебно-профессионального потенциала подростков, а именно:

- личностной и профессиональной направленности;
- структуры познавательных интересов;
- уровня интеллектуального развития;
- уровня креативности;
- особенностей мотивационной сферы;
- ценностно-смысловых детерминант предрасположенности к различным видам трудовой деятельности;
- влияния на профессиональное самоопределение подростков и юношей средовых факторов, социальной ситуации развития, особенностей семейной и внесемейной социализации.

Коррекционно-развивающий блок предполагает использование активных психолого-социальных технологий, позволяющих:

- сформировать в сознании подростков и юношей реалистичную картину своего профессионального будущего;

- скорректировать неадекватные представления относительно собственного учебно-профессионального потенциала и возможностей его реализации в зависимости от ситуации на рынке образовательных услуг и в сфере занятости;

К наиболее эффективным мероприятиям данного блока можно отнести:

- профессиональное информирование;
- групповое и индивидуальное профессиональное консультирование, в частности, в форме обратной связи по результатам диагностического обследования;
- профессиональное консультирование подростка и членов его семьи;
- тренинги профессионального самоопределения;
- виртуальные экскурсии по учебным заведениям и предприятиям города;
- визиты в учебные заведения и на предприятия с краткими практическими занятиями;
- встречи с представителями различных профессий, достигших высот мастерства в своем деле и др.

Коллективам школ не под силу самостоятельно решать задачи внедрения и реализации подобной комплексной программы. С учетом специфики современной образовательной среды высших учебных заведений социогуманитарного профиля, реализующих модель практико-ориентированного обучения, целесообразно создание на их базе соответствующих подразделений. Наиболее перспективным можно считать **инновационный подход** к организации системы сопровождения профессионального самоопределения подростков и молодежи в школах и других учебных заведениях силами **мобильных психолого-социальных служб (МПСС)**, постоянно функционирующих при профильных вузах и факультетах. Основным принципом деятельности МПСС является командная работа на выезде, по программе составленной в соответствии с потребностями заказчика. Несомненными преимуществами данной формы психолого-социального сопровождения является работа в режиме быстрого реагирования, наличие объективной картины динамики на региональном рынке труда, принцип модульного составления программы, возможности экспресс-анализа большого массива диагностических данных, а также высокая профессиональная компетентность при использовании коррекционно-развивающих технологий. К работе в мобильных службах привлекаются преподаватели, аспиранты и студенты старших курсов.

Предложенная нами модель школьной профориентации строится на паритетном сочетании социальных и психологических технологий, что отражено в ее структуре и содержании. Сегодня стало очевидным, что только комплексный подход к организации сопровождения учащихся школ на начальном этапе становления профессиональной

идентичности позволит оптимизировать ситуацию в сфере занятости. Необходимо способствовать формированию у школьников готовности к ответственному, прагматичному, но при этом творчески перспективному выбору будущей

профессии. Одновременно с этим важно осознавать и стратегическую значимость эффективной системы профориентации юношества для социально-экономического развития отдельных регионов и государства в целом.

-
1. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
 2. Диагностика здоровья. Психологический практикум. СПб, 2007.
 3. Кучукова Н.Ю., Крылова Н.С. К вопросу о комплексном психолого-социальном сопровождении подростков на этапе профессионального самоопределения // Первый молодежный психолого-социальный Конгресс: Материалы. 14–15 мая 2008 г. СПб.: СПбГИПСР, 2008.
 4. Москвичева Н.Л., Данилова М.В. Выбор профессии в подростковом возрасте. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения–2006» / Под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крылова. СПб., 2006.
 5. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. СПб., 1996.
 6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб., 2001.
 7. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. Л., 1991.
 8. Социология молодежи / Под ред. проф. В.Т. Лисовского. СПб., 1996.
 9. Эриксон Э. Ребенок и общество. М., 1996.

НЕСТЕРОВА ГАЛИНА ФЕДОРОВНА

*кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

НЕЗАВИСИМАЯ ЖИЗНЬ ИНВАЛИДОВ – ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

***АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются возможности интегрированной социальной жизнедеятельности инвалидов при условии минимального участия систем социального обслуживания в качестве одного из направлений реализации концепции независимой жизни. Обсуждаются особенности осуществления этой концепции с учетом специфики статуса, активности и инициатив инвалидов как социальной категории. Прогнозируются основные характеристики системы самообеспечения и организации независимой жизни инвалидов.*

***КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** группы взаимопомощи, индивидуальные ассистенты, комплементарные взаимодействия, принцип дополтельности, самообеспечение, социальное сопровождение, философия независимой жизни, центры независимой жизни.*

Социальная интеграция инвалидов неразрывно связана с проблемами их социального обслуживания и индивидуализации реабилитационных мер. При ограничениях жизнедеятельности, вызванных нарушениями ориентации или передвижения, которые являются достаточно частой причиной инвалидности, для полноценного участия в жизни общества требуется индивидуальное сопровождение. Постоянное сопровождение или домашнее сопровождение относится к тем индивидуальным услугам, при оказании которых социальные службы встречаются с рядом затруднений. Прежде всего необходимо подготовить и содержать значительный штат индивидуальных ассистентов, осуществляющих постоянное сопровождение. Необходимо нормировать и контролировать их работу, которая далеко не всегда укладывается в рамки нормативов рабочего времени и спектра социальных услуг.

Социальное сопровождение требует более серьезной подготовки персонала по сравнению с социально-бытовым обслуживанием на дому. Характер этой деятельности предполагает высокий уровень психологической нагрузки. Нужна психологическая подготовка к длительному по времени и долгосрочному общению с клиентом, поскольку индивидуальный ассистент должен в течение дня находиться около клиента для оказания ему необходимого содействия. Она предполагает обучение элементам аутотренинга во избежание профессионального выгорания. Требуется, наконец, существенный объем знаний по оккупациональной терапии для индивидуального подхода к клиенту с учетом его возможностей.

В то же время оплата этой деятельности не превышает квалификационных тарифов социальных служб в любой стране с развитым социальным обслуживанием.

Все эти факторы делают социальное сопровождение малопривлекательным занятием, вызывающим наименьшую мотивацию в среде социальных работников по сравнению с социально-бытовым обслуживанием на дому, которое работники предпочитают из-за свободы распоряжения своим временем и меньшей ответственности за жизнь и состояние клиентов. Услуги частных ассистентов недоступны большинству нуждающихся в сопровождении инвалидов по экономическим причинам.

В странах, где социальное обслуживание включает традиционную деятельность индивидуальных ассистентов, например в Швеции и Германии, недостаток профессиональных кадров восполняется привлечением молодых людей, состоящих на альтернативной военной службе, и студентов профессиональных учебных заведений социального профиля. Среди этой категории ассистентов высока текучесть, и их профессиональная подготовка, равно как и мотивация, недостаточны для полноценного контакта с клиентами. В значительно меньшем количестве персональные ассистенты волонтируются в религиозных общинах, где эта деятельность приобретает характер служения.

Следует подчеркнуть, что социальное обслуживание при идеальном воплощении услуг социального сопровождения, предполагающем профессиональное персональное ассистирование, представляло бы громоздкую дорогостоящую систему, недостатки которой, рассмотренные выше, было бы весьма трудно искоренить.

С этой точки зрения привлекает все большее внимание социальная инициатива самих инвалидов, провозглашающая их независимость от сложившегося к настоящему времени профессионального института социального обслуживания. Идеологической базой ее служит

философия независимой жизни. Это направление прикладной социальной философии разработано в 1978 г. Гербеном Делонгом. Согласно его идеям, общество обязано организовать людям с ограниченными возможностями условия повседневного быта, при которых они в минимальной степени зависели бы от чьих-то услуг, могли бы себя содержать и обслуживать, самостоятельно принимать решения, влиять на государственную политику и наравне с другими заниматься общественной деятельностью. К людям с ограниченными возможностями эта концепция относит любую категорию людей, ограниченных в своем психофизическом статусе: инвалидов, престарелых, матерей с младенцами и т.п.

В политическом плане независимая жизнь – это право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социальных, политических и экономических процессах. В социальном плане – это свобода выбора и доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, страхованию, труду и образованию. Это возможность принимать решения и управлять жизненными ситуациями. Независимо живущему человеку не нужна посторонняя помощь для его физического функционирования.

Философия независимой жизни ориентирует людей с ограниченными возможностями на то, чтобы они ставили перед собой такие же задачи, как и любой другой член общества. Ограниченные возможности рассматриваются как неумение человека передвигаться, слышать, видеть, делать, говорить или мыслить обычными категориями. В обществе это ставит его в зависимость от услуг других людей. Чтобы он сам мог принимать решения и определять свои действия, нужны службы, которые компенсируют его неумение соответствующими техническими средствами.

Включение в инфраструктуру общества таких служб сделало бы людей с ограниченными возможностями равноправными членами общества, приносящими пользу государству, и высвободило бы людей, ухаживающих за ними.

В конце прошлого века общественные объединения инвалидов сформулировали *политико-правовую модель* инвалидности, базирующуюся на принципах философии независимой жизни. Согласно этой модели, инвалиды представляют собой социальное меньшинство, права и свободы которого ущемляются различными барьерами между ними и обществом: недоступностью архитектурной среды, ограниченным доступом к участию в различных аспектах жизни общества.

Реабилитация инвалидов – это система мер по обеспечению им равных прав на участие в общественной жизни. Она должна быть закреплена законодательно, конкретизирована с помощью разработки стандартов и правил во всех сферах жизнедеятельности и обеспечена путем создания инфраструктуры, позволяющей снять барьеры между инвалидами и обществом. К объектам такой инфраструктуры относятся, например, общественный транспорт, учитывающий

возможности инвалидов на колясках, стоянки для личного транспорта инвалидов, фабрики, выпускающие приборы и приспособления для облегчения передвижения, социальных контактов, ориентации в пространстве, получения информации, а также издательства, выпускающие литературу для слепых и людей с задержкой психического развития.

Дальнейшее развитие и реализация концепции независимой жизни показывают, однако, что, в отличие от других категорий людей с ограниченными возможностями, инвалиды способны обрести независимость от специализированных социальных услуг, инфраструктуры и технических приспособлений путем правильной организации бытовой и профессиональной взаимопомощи. Специфика идеологии независимой жизни в отношении инвалидов состоит в формировании и развитии *принципа дополнительности* или *комплементарности* в групповых взаимодействиях. Первые опыты ее применения содействуют возникновению групп взаимопомощи инвалидов с разными комплементарными друг другу ограничениями жизнедеятельности таким образом, чтобы ограничение определенных возможностей у одних членов группы восполнялось отсутствием данного ограничения у других ее членов, и в сумме группа обладала бы всей необходимой полнотой возможностей. Подобные группы взаимопомощи начинают возникать при центрах независимой жизни.

За последнее десятилетие в разных странах появились организации инвалидов, которые специально занимаются продвижением идеологии и практики независимой жизни. Они называются центрами независимой жизни (ЦНЖ). Такие центры работают в Канаде, Бельгии, США и ряде других стран. Центр независимой жизни – это инновационная технология самозанятости, которая создает для людей с инвалидностью режим равных возможностей. Деятельность центров основана на самопомощи и взаимопомощи. Люди с разными нарушениями жизнедеятельности помогают друг другу в осуществлении повседневных занятий, получении нужной информации, решении правовых вопросов, занятости с оплатой труда. Члены ЦНЖ теми возможностями, которые у них развиты, компенсируют социальную недостаточность других участников центра. В итоге все участники обходятся без медицинского персонала и социальных работников.

ЦНЖ развивают следующие виды деятельности:

1. Информирование и предоставление справочной информации. Не обращаясь в социальную службу, инвалид получает доступ к источникам информации по базе данных, созданной членами ЦНЖ. Доступ к информации повышает способность человека управлять своей жизненной ситуацией.

2. Консультирование «равными» и организация групп самоподдержки. Консультантом выступает инвалид, который делится своим опытом и навыками независимой жизни. Он демонстрирует

пример человека, который сумел преодолеть преграды, чтобы жить полноценно. Пример более опытных товарищей подталкивает новичков к активному принятию ответственности за свою жизнь. Проводятся семинары по обмену опытом, занятия групп самоподдержки, индивидуальные занятия по развитию навыков независимой жизни, использованию технических средств, управлению стрессом, общению с окружающими людьми.

3. Индивидуальные консультации по защите прав и интересов инвалидов. Консультирование проводится по финансовым вопросам, жилищному законодательству, вопросам социального обеспечения и медицинских услуг. В дополнение к передаче сведений о том, что делать в данном случае и куда обращаться, координатор обучает человека говорить от своего имени, выступать в свою защиту, самому отстаивать свои права. Основу такого подхода составляет мнение, что сам человек лучше знает, какие жизненные интересы ему надо защитить в первую очередь. Как правило, большинство консультантов – слепые и слабовидящие люди с юридическим образованием.

4. Предоставление услуг и обмен услугами. Проводятся исследования результативности услуг, предоставляемых добровольцами – членами ЦНЖ, например, помощи на дому, услуг по сопровождению, оказываемых персональными ассистентами, транспортных услуг, ссуд для приобретения технических средств помощи. Многие персональные ассистенты – люди с выраженными умеренными нарушениями интеллекта. На основании анализа разрабатываются и планируются новые подходы и методы услуг. Для ввода новых услуг проводят демонстрационные программы и получают ресурсы благодаря использованию сети контактов с государственными и благотворительными организациями.

Например, в канадских ЦНЖ предоставляются следующие виды услуг:

- демонстрация оборудования;
- информация и консультации;
- компьютерная база данных;
- мобильный информационный и демонстрационный стенд;
- услуги в области коммуникации;
- консультирование по вопросам доступности и дизайна;
- образование и обучение (навыки независимой жизни, умение пользоваться техническими приспособлениями);
- публикации;
- прокат оборудования;
- справочная библиотека.

Услуги персональных помощников. Кандидаты на эту должность отбираются, с ними проводится собеседование. Персональные помощники помогают своим клиентам в ведении хозяйства и обслуживании, что позволяет тем быть более независимыми.

Обслуживание слепых. Предлагаются группы взаимного консультирования и поддержки, персональные ассистенты, тренинг навыков независимой жизни, оборудование для чтения.

Имеется специальный магазин и пункт проката этого оборудования и аудиозаписей.

Обслуживание глухих и глухонемых. Предлагаются группы поддержки и консультирование, перевод на язык жестов, перевод корреспонденции на язык жестов, помощь в общении, тренинг навыков независимой жизни, индивидуальная помощь.

Помощь в трудоустройстве. Предлагаются услуги по поиску работы для инвалидов, подготовке к собеседованию, написанию резюме, отработке навыков поиска работы, информация и последующее консультирование, «рабочий клуб».

Консультирование по финансовым вопросам. Проводится справочное консультирование, просвещение по вопросам финансовых льгот, страховки и другим социальным программам.

Консультирование по жилищным проблемам. Оказание помощи в поиске и содержании доступного жилья, справки о программах найма, переселения, скидок и льгот. Консультанты Центра имеют базу данных о федеральном и местном жилищном законодательстве, помогают связаться с адвокатскими конторами, писать письма и вести переговоры с землевладельцами. Клиентам с низкими доходами Центр помогает оборудовать имеющееся жилье разборными пандусами и другими техническими удобствами.

Помимо оказания услуг существует ряд проектов поддержки инвалидов, не являющихся участниками ЦНЖ:

- Проект клиентской помощи: часть программы защиты прав потребителей в рамках их реабилитации.
- Проект «Выбор клиента»: демонстрация способов расширения возможностей выбора в процессе реабилитации инвалидов, в том числе из числа национальных меньшинств и людей с ограниченным знанием языка.
- Проект «Двигаться дальше»: программа развития навыков независимой жизни, разработанная для подростков и молодежи, которая предусматривает индивидуальные занятия с тренером.
- Юридическая консультация: раз в месяц с клиентами встречаются юристы, в том числе адвокаты.

Первый в России ЦНЖ был организован на базе московского клуба инвалидов «Контакты-1». Направление его работы – обучение детей с ограниченными возможностями и их родителей навыкам независимой жизни с помощью таких же родителей.

В 1996 году Новосибирский областной спортивно-реабилитационный клуб инвалидов-колясочников «Финист» был преобразован в Центр независимой жизни, ориентированный на взаимопомощь взрослых людей с ограниченными физическими возможностями. При этой общественной организации действуют клуб общения, спортклуб, отделение медицинской реабилитации, отделение по переделке и ремонту инвалидных колясок. Помимо этого, Центр организует получение дополнительного

профессионального и доступного высшего образования инвалидам с проблемами передвижения.

В 1997 г. по инициативе актива и лидеров Всероссийского общества инвалидов на основе российского филиала международной общественной организации Всемирный институт по проблемам инвалидности была сформирована Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива». Эта организация содействует активной социальной интеграции молодых инвалидов. Ее задачи аналогичны задачам ЦНЖ. «Перспектива» осуществляет:

- поддержку организаций инвалидов в их движении за равные права и возможности инвалидов;
- помощь инвалидам в освоении навыков и приобретении знаний для обеспечения возможности стать полноправными членами общества;
- содействие изменению общественного мнения по отношению к инвалидам, преодолению стереотипов, физических и психологических барьеров.

Некоторые российские ЦНЖ действуют в виртуальном режиме, предоставляя нормативно-правовую информацию, информацию о возможностях образования и занятости, содействуя трудоустройству инвалидов через территориальную сеть своих координаторов, которые, как правило,

являются инвалидами-колясочниками. Оказывает интернет-услуги этого рода, например, Виртуальный центр независимой жизни молодых инвалидов Магаданской области. Этот центр организовал также виртуальную службу знакомств, проводит тематические дискуссии и обмен мнениями по вопросам, интересующим молодежь. Аналогичную работу проводит Санкт-Петербургский благотворительный фонд «Общение», координаторы которого функционируют во всех районах города. Они связывают инвалидов, занимающихся ручным кустарным трудом, с работодателями и заказчиками, помещая на интернет-сайтах соответствующие объявления.

При анализе этих примеров правомочен вывод, что общество находится накануне существенных перемен в образе жизни инвалидов и социальных стереотипов отношения к ним.

Принцип комплементарности дает возможность полноценного участия организаций инвалидов во всех областях деятельности, и это изменит традиционные стигмы отношения к ним как к социальному балласту, нуждающемуся в милосердии. Социальный институт, в рамках которого они будут осуществлять независимую жизнь, будет несравненно менее затратным, более мотивированным, гуманным и компактным, чем самая совершенная система социального обслуживания. Общество получит стимул для дальнейшего развития демократических норм и идеологии. Будут направлены на его совершенствование свободные и организованные человеческие ресурсы.

-
1. Зозуля Т.В., Свистунова Е.Г., Чешихина В.В. и др. Комплексная реабилитация инвалидов. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
 2. Нестерова Г.Ф., Безух С.М., Волкова А.Н. Психолого-социальная работа с инвалидами: Абилитация при синдроме Дауна. СПб.: Речь, 2006.
 3. Общество для всех к 2010 году: Резолюция ООН // Международные нормы и стандарты, касающиеся проблем инвалидов: обзор. М., 2000.
 4. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов: Учебное пособие / Под ред. С.М. Безух, С.С. Лебедевой. СПб., Речь, 2007.
 5. Трудотерапия как метод реабилитации инвалидов / Под ред. И.В. Лебедева, А.Н. Дашкиной и др. М.: СТИ, 2001.
 6. Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.95 № 181-ФЗ в ред. от 22.08.04 № 122-ФЗ.
 7. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами. М.: Дашков и Кс, 2006.
 8. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация. М.: Дашков и Кс, 2004.
 9. Храпылина Л.П. Основы реабилитации инвалидов. М., 1998.
 10. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. СПб.: Питер, 2004.

ПЛАТОНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

ФАНДРЕЙЗИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена разбору применения новой инновационной технологии фандрейзинга в деятельности социальных организаций. Рассмотрены основные подходы к определению фандрейзинга, основные направления финансирования некоммерческих организаций, а также описаны главные принципы применения технологий фандрейзинга.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фандрейзинг, некоммерческие организации, принципы фандрейзинга, классификация некоммерческих организаций, классификация источников финансирования некоммерческих организаций.

Формирование рыночных отношений в обществе оказало влияние на работу учреждений некоммерческой сферы, в том числе и организаций системы социального обслуживания. Термины рыночной экономики: маркетинг, менеджмент, фандрейзинг, имидж стали активно внедряться в их практическую деятельность. Изменившиеся социально-экономические условия поставили перед социальными организациями проблему – не только существовать на средства, выделяемые государством, но и искать другие, современные способы обеспечения своего функционирования. В таких условиях крайне важным становится привлечение и аккумуляция внешних источников финансирования, таким как благотворительные и спонсорские взносы, государственные субсидии, гранты и т.д. Одной из эффективных инновационных технологий поиска и привлечения дополнительных источников финансирования являются широко используемые в опыте зарубежных социальных организаций технологии фандрейзинга.

В современной литературе можно встретить различные определения фандрейзинга. Так, известный экономист А. Бондунген определяет фандрейзинг как «специально организованный процесс сбора пожертвований для некоммерческих и благотворительных организаций или для обеспечения социально значимых программ». По его мнению, «это – не выпрашивание денег, как часто думают! Выпрашивают милостыню, а организация, которая работает в социальной сфере, нуждается не в подачках, а в жертвованиях, сделанных осознанно» [1, с. 53].

Бадылевич Л.В. в своей работе дал следующее определение фандрейзинга – «это наука и искусство систематической работы с многообразными источниками финансирования по сбору средств и привлечению ресурсов для обеспечения

финансирования некоммерческих организаций, выполнения благотворительных акций, поддержки иной некоммерческой деятельности или финансирования деятельности индивидуальных лиц, ведущих значимые исследования или обучающихся по социально значимым специальностям» [1, с. 2].

Ряд специалистов под фандрейзингом понимают поиск источников финансирования, необходимых для осуществления деятельности неприбыльных организаций, включая реализацию неприбыльных программ и проектов.

Наиболее структурированное определение дано Е.И. Холодовой, где фандрейзинг представляет собой:

- многоэтапный или разовый процесс;
- взаимодействия, с предысторией или без нее, как правило, двух сторон физических или юридических лиц – просителя и спонсора;
- процесс, имеющий целью сбор средств и привлечение ресурсов на реализацию социально значимой деятельности одной стороной и принятия решения об их предоставлении другой стороной;
- процесс, проходящий в присутствии консультантов, посредников и соперников;
- в атмосфере конкуренции (очной, явной или заочной), конкурентной борьбы за ограниченный ресурс или средства;
- процесс, в рамках согласованной или предложенной одной из сторон процедуры;
- процесс в форме, являющийся в данное время легитимной для среды, где он осуществляется [5, с. 46].

Фандрейзинг рассматривается нами как целенаправленный систематический поиск спонсорских средств для осуществления тех или иных проектов, программ, акций и поддержка тех или иных социальных институтов, который может осуществляться в виде бизнеса, благотворительной и спонсорской деятельности [3, с. 16].

В социальной сфере фандрейзинг непосредственно связан с благотворительностью и деятельностью некоммерческих организаций. **Некоммерческая организация**, в соответствии с Федеральным Законом РФ, – это организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками [4].

Основная задача некоммерческих организаций в сфере фандрейзинга – разработка и реализация разнообразных фандрейзинговых стратегий: подготовка проектов на донорские организации, социальное партнерство с органами власти, корпоративный фандрейзинг и т.д.

Под **донором** некоммерческой организации понимают юридическое или физическое лицо, оказывающее материальную, финансовую, организационную и иную благотворительную помощь неприбыльным организациям на добровольной бескорыстной основе. Как показывает практика фандрейзинга, донор сам находит проекты или организации, которым он хочет помочь, но чаще организации сами приходят к донорам.

Технологии фандрейзинга в социальной сфере могут реализовывать различные некоммерческие организации, которые можно разделить на шесть групп:

- 1) производители и одновременно потребители фандрейзинговых услуг;
- 2) разнообразные по своим целям, задачам и характеру деятельности финансирующие (в том числе донорские) организации;
- 3) оказывающие дополнительные услуги коммерческие и некоммерческие структуры;
- 4) фандрейзинговые фирмы (консалтинговые услуги);
- 5) консалтинговые школы (обучение);
- 6) фандрейзинговые информационные центры (предоставление информации).

Как показывает практика, основными источниками финансирования некоммерческих организаций, является следующее:

- привлеченные средства – к ним относятся благотворительные, спонсорские средства, средства доноров, гранты фондов, членские взносы и т.д.;
- государственные средства – прямое финансирование (регулярные субсидии государства на содержание и развитие некоммерческих организаций, разовое финансирование отдельных проектов, программ и т.д.) и косвенное (государственные дотации частным лицам на культурно-просветительские цели, отчисление местных властей по их усмотрению на различные социальные цели, льготы некоммерческих организаций по уплате налогов и т.д.);
- собственные средства – доходы от основной (выставочная, социальная, образовательная) и коммерческой деятельности.

Фандрейзинговая политика некоммерческих организаций как эффективная форма привлечения финансирования в рыночных условиях приобретает в российских условиях большое значение. Сложное финансовое положение отечественных некоммерческих организаций заставляет

последних заниматься поиском новых источников доходов, особое место среди которых занимают привлеченные источники финансирования.

Для коммерческих организаций участие в социальных проектах, программах является на сегодняшний день основным признаком лояльности бизнеса к населению. Современные компании и организации воспринимают участие в донорских проектах как наиболее эффективный путь достижения некоторых своих целей, среди которых:

- ✓ донорство как вид альтернативной прибыли;
- ✓ формирование положительной репутации;
- ✓ формирование нужного информационного пространства вокруг компании;
- ✓ поиск новых партнеров, налаживание связей и уровней взаимодействия.

При этом ожидаемый эффект для коммерческих организаций от участия в социальных акциях, программах, проектах зависит от:

- масштабы и актуальности самой акции, программы, проекта;
- целей акции, программы, проекта;
- программы действий некоммерческой организации.

Для повышения привлекательности социальной программы (акции) в глазах потенциальных доноров, приступая к деятельности по привлечению дополнительных средств некоммерческим организациям, исходя из основных принципов фандрейзинга:

1. Всегда нужно знать свой «продукт», который состоит из миссии самой организации, ее проектов, программ и услуг, а также выгод, которые может получить конкретный спонсор (донор) взамен на свою помощь.

2. Настраиваться на победу, думать не только о деньгах, но и об уникальном опыте, который можно приобрести.

3. Установить финансовые цели, проработать бюджет проекта или программу всей организации.

4. Продумать стратегию фандрейзинга, определить все финансовые источники и разработать творческие способы работы с ними.

5. Установить план по поиску средств, а именно составить фандрейзинговый план, в котором будут прописаны все действия организации по сбору средств и привлечению ресурсов.

В 2008 году Санкт-Петербургским государственным институтом психологии и социальной работы было проведено исследование опыта использования технологий фандрейзинга в деятельности. В исследовании приняли участие руководители восемнадцати социальных и некоммерческих организаций различного профиля г. Санкт-Петербурга.

Результаты исследования показали, что среди руководителей некоммерческих и социальных организаций знание технологий фандрейзинга присутствует (100%). В то же время около 60% руководителей уточнили, что их знаний фандрейзинга недостаточно для правильной и приносящей плоды работы. Это связано с тем, что фандрейзинг – новый

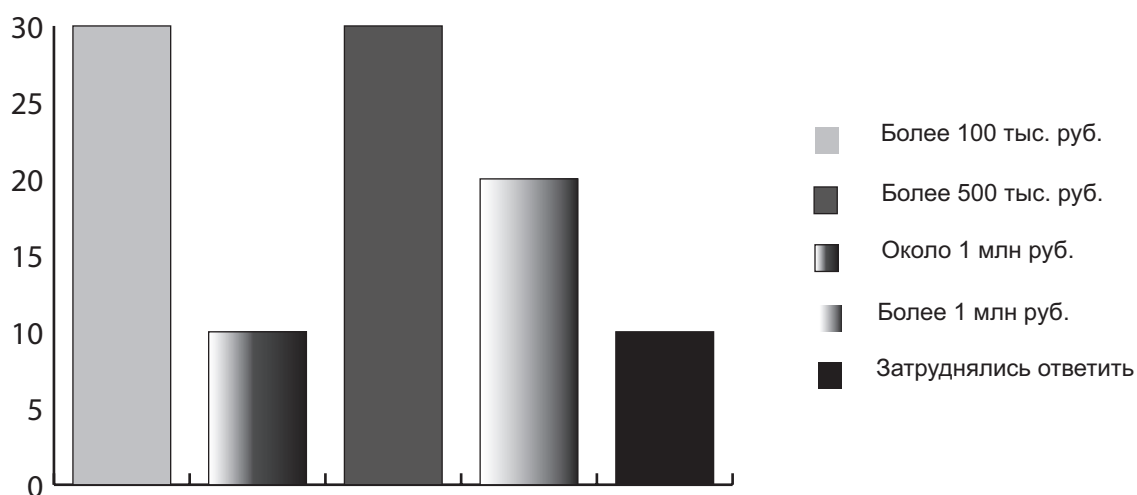
метод сбора средств и привлечения ресурсов на реализацию некоммерческих проектов, и интерес и желание продолжить свое обучение навыкам фандрейзинга выразили около 80% респондентов.

Все опрошенные руководители некоммерческих и социальных организаций признали, что в фандрейзинг присутствует в деятельности социальных организаций в различных его направлениях. В своей деятельности организации – респонденты также используют элементы фандрейзинга. В основном это долгосрочное и стратегическое планирование, проведение благотворительных и фандрейзинговых мероприятий, различные способы сбора средств, публикации в специальной литературе о деятельности учреждений по привлечению потенциальных доноров. Некоторые члены некоммерческих организаций посещают семинары по фандрейзингу. Наиболее известным семинаром является «Белые ночи фандрейзинга», который проводится в Санкт-Петербурге ежегодно.

Как показало исследование, у каждой организации имеется своя база доноров и меценатов,

оказывающих нематериальную и финансовую помощь в реализации некоммерческих проектов, но не все организации предлагают что-либо взамен. Большинство некоммерческих организаций упоминает имя дарителя, рекламирует его или другими методами сообщает, что именно этот донор оказал помощь данной организации в реализации конкретного проекта.

Большинство исследуемых некоммерческих и социальных организаций собирают достаточно большое количество средств. Однако каждая собирает сумму, свойственную только ей. Около 30% собирают около 100 тысяч рублей в месяц, примерно столько же собирает около одного миллиона рублей. 20% некоммерческих организаций собирают около 500 тысяч рублей, и только 10% собирают более 1 миллиона рублей. Сумма, собираемая некоммерческими организациями различной социальной направленности, зависит от количества постоянных спонсоров и меценатов, от суммы их пожертвований и от того, насколько успешно были проведены фандрейзинговые мероприятия.



Исследование показало, что на сегодняшний день для социальной сферы очень важно качественное развитие, для которого важны новые ресурсы и новые тенденции. Фандрейзинг для России достаточно новое направление, которое захватывает все новые и новые области деятельности в социальной сфере, при помощи фандрейзинга можно привлечь большее количество ресурсов и привлечь больше средств. Использование технологий фандрейзинга позволяет сделать социальную работу более интересной и в некотором

смысле более простой.

В настоящее время все больше некоммерческих организаций различного профиля прибегают к современным методам управления и развития для более успешной реализации своей деятельности. Использование технологий фандрейзинга позволяет сделать работу некоммерческих организаций более открытой и доступной как для непосредственных потребителей их услуг (обычных людей), так и для коммерческих организаций и государства в целом.

1. *Бадылевич Л.В.* Фандрейзинг как средство развития научно-исследовательской деятельности будущих социальных работников / Автореферат. Тамбов, 2004.
2. Основы фандрейзинга и процесс соискания грантов Пособие для общественных организаций Минск, 2002.
3. *Папкова О.* Честное партнерство вместо закулисных интриг. // Вестник благотворительности. № 4 (46), апрель 2000.
4. ФЗ РФ «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996. № 7-ФЗ.
5. *Холостова Е.И.* Генезис социальной работы в России: Учебное пособие. М., 2006. 232 с.
6. *Шекова Е.Л.* Экономика и менеджмент некоммерческих организаций: Учебное пособие. СПб., 2003 г.

ТЮРИНА ЭЛЕОНОРА ИГНАТЬЕВНА

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой гендерологии и фамилистики
СПбГИПСР*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕМЬИ – МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению развития системы подготовки студентов социального профиля к освоению целенаправленной работы с семьей и ее членами по передаче семейных ценностей подрастающим поколениям. Представлено описание учебного курса «Технологии социокультурной работы с семьей».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейные ценности, социокультурная деятельность, преемственность поколений, народная педагогика, этнокультурная самоидентификация, технологии социокультурной работы, дополнительное образование, служба семейного досуга.

Семья и все ее ценности порождены культурой. Эти ценности уникальны, неповторимы, их не могут заменить никакие блага. На протяжении веков людей связывали родственные отношения. Родство и семья – неразрывные социальные институты, ставшие фундаментом построения культуры человечества. Через них воспринимается многовековой опыт, традиции и обычаи, то есть реализуется закон преемственности и сохранения постоянства в культуре. Вместе с тем им свойственен динамизм, и с помощью родственных связей осуществляется закон развития в культуре.

В современном обществе, когда идет процесс формирования глобальных информационных полей, общеинтеграционные тенденции охватывают все больше стран и народов, получает признание приоритет общечеловеческих ценностей, потеря, утрачивание «своих» ценностей в культуре оборачивается нарастанием ряда противоречий. Среди них нельзя не назвать противоречия между признанием особой важности трех основ благополучной семьи: супружество, родительство, родство – и недостаточным использованием лучшего нравственного опыта семейных отношений и передачи его из поколения в поколение; между культивируемым в образовательном процессе и лучшей практике семейного воспитания общепризнанных ценностей семьи и дискредитацией в ряде случаев этих ценностей средствами массовой информации; между стремлением старших поколений передавать свои ценности культуры и нежеланием молодых их принимать вследствие своеобразия новых социокультурных условий и неосознанности ценностей родителей и прапородителей.

Между тем потенциал семьи безграничен. Необходимо создавать условия, в которых члены каждой семьи смогли бы в первую очередь реализовать свои творческие начала, неповторимые особенности, что сделает общую культуру богаче

и многообразнее. Семья всегда была тесно связана с прошлым, она относится к инерционным институтам. Естественно, что для ее развития необходимо осмысление того, что из прошлого работает на расширение возможностей для гуманных отношений между людьми. Не случайно немецкий социолог М. Вебер считал, что человеческое поведение только тогда становится осмысленным, когда соотносится с ценностями. Поэтому важно понять, что ценность – это элемент культуры, разделяемые всеми убеждения относительно целей, к которым следует стремиться.

Исторические развития культуры подтверждает идею о том, что человечество нуждается в единстве, однако внутри обретенного единства люди должны опираться на многообразие ценностей. Человек предстает творцом всех ценностей, но созидает их не на пустом месте, основа их заложена предыдущими поколениями. Вот почему социокультурная деятельность семьи направлена на обновление культуры человечества с опорой на вечные ценности. Передача опыта, традиций, обычаев от старшего поколения к младшим реализует закон преемственности. Исходя из этого, К.Д. Ушинский называл народными педагогами деда, бабушку, людей старшего поколения, умудренных жизненным опытом.

Смысл воспитания семьи – это укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа. А семейная традиция – это ценность, благодаря которой происходит сознание принадлежности к своим корням. Чем дальше, глубже в прошлое проложены эти корни, тем они сильнее. Это основополагающий принцип народного воспитания. Народная педагогика близка к природе и человеку, и она воспринимается как природная и естественная. Знание традиционной духовной культуры своего этносоциума способствует зарождению интереса к

традициям и культуре других народов, что является основой формирования социально-этнических норм поведения с высокой культурой межличностного общения и межнациональных отношений.

К сожалению, в последние годы культурологическая, добротворческая, совместная со взрослыми созидательная деятельность, основанная на народных традициях, утрачена. Кризис 90-х годов спровоцировал резкое сокращение количества учреждений культуры, развал системы профессионально-технических училищ, спортивных объектов и ограниченное финансирование имеющихся, свертывание воспитательной работы в школах и вузах, уменьшение секций и кружков, оздоровительных клубов, работающих на бесплатной основе, удаленность объектов досуга от новых жилых районов, единичные случаи организации новых клубов в только что построенных спальных районах приводит к тому, что большая часть детей, молодежи и других членов семей не включены в систему организованных форм досуга. Основные направления досуга молодежи имеют преимущественно развлекательно-рекреативную направленность – «Вестернизация» – американизация культурных потребностей и интересов, приоритет потребительских ориентаций над креативными, слабая индивидуализированность и изобретательность культуры, отсутствие этнокультурной самоидентификации вне национальной культуры, традиций, обычаев, фольклора.

Передача художественного опыта, народных традиций, этических норм, возрождение утраченных ценностей культуры и искусства, вовлечение молодежи в процесс возрождения духовной культуры России – вот далеко не полный комплекс задач, решение которых невозможно и без активного участия территориальных социальных служб.

Вот почему в настоящее время актуальность психолого-педагогической и социальной помощи семье возрастает. Все больше проблем в разных областях социальной жизни связано с вопросами дестабилизации семейной системы. Подготовка специалистов социальной сферы к работе с семьей становится все востребованнее, между тем она не стала обязательной частью обучения студентов разных профессиональных областей, что связано с отсутствием мобильных педагогических технологий.

Сегодня назрела необходимость в разработке курса или модуля «Технологии социокультурной работы с семьей».

Социально-культурная деятельность семьи определяется как интегративная многофункциональная сфера деятельности. Ее целью является организация рационального и содержательного досуга всех поколений семьи, удовлетворение и развитие их культурных потребностей, создание условий для самореализации каждого члена семьи, развитие способностей, самосовершенствования и любительского творчества в рамках свободного времени.

Служба семейного досуга предусматривает участие в развитии социально-культурной среды,

внешкольных, культурно-спортивных, центров самодеятельного творчества и иных учреждений; создание центров семейного досуга, семейных клубов.

Занятие с детьми и их родителями в условиях ОУ (образовательные учреждения), УДОД (учреждения дополнительного образования детей), ТСС (территориальные социальные службы) социальных домах и центрах дневного пребывания творчеством малого вида является необходимой задачей социализации. В процессе творческой деятельности членов семьи, с одной стороны, происходит взаимосвязь поколений, передача и освоение социального опыта, укрепление семейных отношений, повышение ответственности родителей за воспитание своих детей, а с другой стороны, происходит разностороннее психическое развитие участников творческого процесса, раскрывается личность каждого, воспитывается осмысленность, легкость и быстрота овладения знаниями, умениями и навыками; развивается образное, конструктивное и аналитическое мышление, воображение, зрительная память и прочее. Совместная работа со взрослыми для детей является одним из путей социализации и решения задач социальной педагогики в осуществлении социально-культурной деятельности каждой личности на перспективу его жизненного цикла.

Педагогический аспект социально-культурной деятельности заключается в регулировании процессов социализации и индивидуализации человека, то есть в социальном воспитании и развитии.

Цель курса «Технологии социокультурной работы с семьей» направлена на воспитателей, социальных педагогов, методистов и организаторов дополнительного образования, проводящих дополнительные уроки, факультативные занятия в рамках клубных форм работы с семьей, подростками или пенсионерами.

Задачи курса или модуля предполагают:

- осознать негативные тенденции, трудноразрешимые проблемы и причины заметного спада общественной активности и инициативы семьи в досуговой среде;
- активизировать потребность осуществлять и обеспечивать культурную преемственность поколений через работу с семьей;
- определить объектом социокультурной работы образованных людей, способных к самоорганизации в любительских объединениях;
- определить первоочередным объектом социокультурной работы малообеспеченные слои населения, инвалидов, пенсионеров, неблагополучных контингентов;
- целенаправленно приобщать семейные группы к богатствам культуры традиционных народных промыслов;
- формировать в семье ценностные ориентации и «возвышение» духовных потребностей;
- повсеместно создавать условия для полноценного социального функционирования семьи в области культуры и досуга;

- стимулировать социальную активность, инициативу и самостоятельность в сфере досуга, развивать умения рационально, содержательно и разнообразно организовывать свое свободное время в целях поддержания физического, духовного здоровья и самосовершенствования.

Конкретные задачи практических занятий:

- формировать общетрудовые знания и умения;

- формировать навыки культуры труда: работать по правилам, в определенной последовательности, соблюдать порядок на рабочем месте, выполнять правила техники безопасности;

- развивать эстетические знания, позволяющие ориентироваться в мире художественных изделий;

- создавать условия для передачи опыта изготовления изделий мастеров предшествующих поколений;

- учить анализировать конкретные изделия, понимать устройство изделий, выделять детали, элементы;

- побуждать членов семьи к изготовлению своими руками сувенирных и утилитарных красивых вещей;

- упражнять в работе с разным сырьем и инструментами;

- создавать условия, при которых возможен эксперимент с материалами;

- изучать инновационные социально-культурные технологии и технологии изготовления художественных изделий;

- изучать технологии этнохудожественного образования в условиях региональной социокультурной политики.

Данная дисциплина относится к блоку дополнительного образования специалистов ГОС по специальности 350500 «Социальная работа». Программа дисциплины ориентирована на интенсивный профессиональный и личностный рост будущих специалистов социального профиля, на формирование у студентов знаний, умений и навыков социально-культурного сопровождения различных контингентов, клиентов и, прежде всего, семейных групп.

В рамках межпредметных связей программа дисциплины скоординирована с дисциплинами общепрофессионального блока, входящими в ГОСТ по специальности «Социальная работа».

В результате изучения данной дисциплины студент должен знать:

- основные этапы развития межпоколенного социокультурного потенциала семьи;

- тенденции решения некоторых педагогических и андрогогических проблем семьи;

- особенности художественной деятельности трех поколений семьи;

- технологии развития познавательного интереса и самостоятельной творческой деятельности в семье.

Содержание курса или модуля может быть представлено следующими темами:

Тема 1. Семья как источник развития подрастающего поколения.

Межпоколенные отношения. Социокультурный потенциал членов семьи: прародителей (традиции, семейный архив, семейная память); родители, андрогогические проблемы, геронтокультура общества. Проблема адаптации детей в семье. Индивидуально-типологические и структурно-личностные характеристики прародителей, родителей, детей.

Тема 2. Особенности художественной деятельности трех поколений.

Сущность, основные понятия и функции семейного самостоятельного творчества. Творчество и мастерство как факторы формирования личности. Классификация семейного самостоятельного творчества. Этнокультурное образование, сущность, функции, понятия и социально-педагогический аспект. Использование этнокультурных технологий.

Тема 3. Технологии организации социокультурной работы с семьей.

Влияние современной социокультурной ситуации на развитие личности членов семьи. Пути оптимизации ОУ, УДОД, социальных центров на работу с семьей. Современные социокультурные технологии реабилитации в работе с семьей: арттерапия, куклотерапия, рисуночная терапия, тестопластика и др.

Тема 4. Развитие познавательного интереса к природному и культурному наследию у членов семьи.

Керамические художественные изделия. Художественная обработка дерева, металла, ткани и волокон. Миниатюрная живопись на папье-маше. Художественная обработка кожи, природного материала, тестопластика, оригами.

Тема 5. Особенности семейной художественной деятельности.

Выбор направлений для самостоятельной художественной деятельности. Индивидуальный и дифференцированный подход, индивидуальные занятия. Совместные работы. Поисковая деятельность. Овладение знаниями и умениями в процессе рукотворчества. Выбор методов. Структура занятий по художественному труду и конструированию.

Тема 6. Самостоятельная творческая деятельность в семье.

Самостоятельная творческая деятельность детей, родителей и прародителей. Организация и проведение семейных праздников. Создание и передача семейных традиций. Семейная печать, семейный архив.

Тема 7. Эффективные формы подведения итогов творческой деятельности семьи.

Программы, технологии, методики. Интернет-технологии, создание слайдов в режиме презентации. Защита проекта, круглый стол, чаепитие, выпускной ринг. Проведение конкурсов, выставок. Создание музея.

Тема 8. Практическая работа.

Составление дневника наблюдений за работой участника творческого семейного объединения. Предметное творчество. Творчество в

саморазвитии.

Итоговый контроль: тестирование.

Перечень заданий для самостоятельной работы:

1. Разработать алгоритм производства одного изделия художественного промысла.
2. Дать описание урока дополнительного образования.
3. Составить библиографию методических пособий по выбранному Вами направлению художественного промысла.
4. Оформить фотоальбом семейного творчества.
5. Описать методические приемы комплексного использования технологий изготовления изделий художественных промыслов.
6. Представить описание этапов поисковой деятельности семейных объединений по созданию музея истории народных промыслов своего края.
7. Авторская работа.

Проведение подобных занятий в условиях СПбГИПСР показало, что в процессе творческой деятельности у студентов – будущих специалистов по социальной работе – развивается образное, конструктивное и аналитическое мышление, познавательный интерес и активность.

Социально-психологический аспект познавательности заключается в регулировании процессов социализации и индивидуализации, в социальном воспитании и развитии, осуществляемых в форме индивидуальных и коллективных дел. Творческая деятельность является одним из путей социализации и решения задач социальной педагогики в осуществлении социально-культурной деятельности каждой личности на перспективу ее жизненного цикла.

Помимо учебных задач решается ряд социальных задач. Среди них:

- приобщать и развивать умения и навыки социокультурной деятельности;
- создать условия для гуманизации среды социальной адаптации средствами дополнительного образования;
- активизация творческого потенциала людей старшего возраста;
- расширение контактов родителей с детьми и прародителями;
- преодоление одиночества у детей и пожилых членов семьи;
- расширение духовных контактов людей старшего поколения с другими возрастными группами и объединениями.

Изучив курс «Технологии социокультурной работы с семьей» наряду с усвоением технологий изготовления художественных изделий, студенты обновили тематику дипломных исследований. Успешно защищены выпускные квалификационные работы на темы: «Проектирование социально-культурной деятельности в семейном досуге», в рамках которых разработаны социальные проекты «Народные промыслы как фактор интеграции семей в общество». Студенты стали проявлять заинтересованное участие в привлечение их к выставкам и ярмаркам, активно приобрели новые

материалы и методические пособия по разным видам художественного творчества, выразили желание творить самостоятельно, участвовали в организации выставки к году семьи – 2008.

Учебные задачи курса «Технологии социокультурной работы с семьей» предполагали целый ряд мероприятий:

1. Разработка пакета образовательных программ по направлениям: «Технологические процессы направлений декоративно-прикладного творчества, на примере Русской кистевой росписи; гильоширования (выжигание по ткани), квилт-техник (лоскутного шитья), народной игрушки, мягкой игрушки как основы первичных навыков шитья и оформления изделий».
2. Отбор содержания программ, определение материалов, инструментов, видов работ, образцов, формирования знаний и умений.
3. Разработка и апробация методик, изучающих эффективность учебных занятий.
4. Презентация программ. Выставки для специалистов социальной работы, трудотерапевтов и педагогов дополнительного образования.
5. Участие в районных и городских выставках-ярмарках народного творчества.

Учебный курс «Технологии социокультурной работы с семьей» направлен на расширение сферы деятельности специалиста по социальной работе. Освоив этот курс, студенты смогут успешно применять свои знания и умения в качестве инструкторов трудотерапии, организаторов созидательной деятельности клиентов в ТСС, создавать условия социализации населения микрорайона, прежде всего семьи и в рамках Центров социальной помощи семье и детям. Наболевшие проблемы семей настоятельно требуют возрастания усилий служб социальной защиты населения и занятости в организации новых социальных клубов – художественных студий с внедрением новых социально-психологических методов работы. Полезная деятельность инструктора направлена на удовлетворение определенных потребностей семей, трудотерапии в ТСС Социальный проект интеграции семей в общество посредством занятий народными промыслами – это новые авторские конструкции позитивного социального нововведения при ограниченности ресурсов его осуществления. Тип подобных проектов – поддерживающий. Он направлен на сохранение и использование культурного достояния и развития идей концепции модернизации дополнительного образования семей Российской Федерации. Под дополнительным образованием понимается мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно. Информационно-просветительная, социально-психологическая работа и совместное творчество с семьей – вот основные звенья многофункциональной сферы деятельности специалиста по социальной работе.

ДМИТРИЕВ МИХАИЛ ГЕОРГИЕВИЧ

директор специального предприятия по работе с трудными подростками ООО «Новое поколение», соискатель ученой степени кандидата психологических наук СПбГИПСР

ФЕДОРЕНКО ВИКТОРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

старший преподаватель кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, аспирант кафедры психологии Санкт-Петербургской академии управления и экономики

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

АННОТАЦИЯ. В данной статье анализируются основные направления социальной работы с проблемными подростками. Обосновывается положение о необходимости комплексного подхода при реализации профилактических мероприятий по предупреждению девиантного поведения в подростковой среде в рамках социальной работы. Показываются основные пути взаимодействия различных ведомств в процессе реализации профилактических мероприятий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: девиантное поведение, социальная работа с проблемными подростками, коррекция отклоняющегося поведения, системный подход при работе с проблемными подростками, межведомственное взаимодействие.

Социально-экономические изменения, происходящие в России в последние годы, характеризуются кризисом в экономике, науке, культуре, в сферах социального и духовного развития. Обострились ранее скрывающиеся нужда, бедность, инвалидность, национальные и психологические конфликты, стрессовые ситуации, безработица, алкоголизм и преступность. Под сомнение поставлены идейные и нравственные ориентиры предшествующей эпохи. Рост социальной напряженности и углубление экономического кризиса затронули коренные основы жизни всего населения, в том числе детей и подростков.

Резкое ухудшение материального уровня жизни существенно сказывается на здоровье населения. Среди подростков получили широкое распространение наркомания и токсикомания. Резко ухудшились условия отдыха школьников, полноценно им охвачены лишь дети состоятельных родителей. Идет стремительная коммерциализация досуга. Немало подростков уверовали в возможность безбедно жить, не имея ни знаний, ни профессиональных навыков. Тысячи детей оставляют школу, не закончив даже 9 классов. Это усугубляет криминогенную обстановку.

Резко уменьшилось количество людей, работающих с детьми. Сократилось число детских клубов по месту жительства, внешкольных учреждений, летних лагерей, практически отсутствует база внеурочной работы. Из-за напряженности в экономической сфере родители меньше внимания уделяют своим детям.

Увеличивается число неполных семей. В итоге многие дети и подростки оказались по существу в социальном вакууме, где они никому не нужны. Снижается роль родителей в воспитании.

В связи с этим весьма актуальной тематикой является рассмотрение подростка в аспекте социально-негативных проявлений, определение сущности негативного поведения и принципов социально-профилактической работы по предупреждению негативного поведения детей и подростков.

Сегодня, как никогда, очень важно проводить профилактику правонарушений среди подростков. Эта социальная функция возложена на специальные подразделения по делам несовершеннолетних в структуре органов внутренних дел. Их полномочия и ответственность определены инструкцией по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних ОВД на основании приказа МВД РФ № 569 от 26.05.2000 г. В частности, там говорится, что эти подразделения отвечают за организацию работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних подведомственных районов и обеспечивают повышение эффективности работы по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. К этим мероприятиям относятся:

- предупреждение групповой и повторной преступности несовершеннолетних;
- выявление лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий;

- профилактика пьянства, наркомании и токсикомании среди несовершеннолетних;
- предупреждение общественно – опасных деяний несовершеннолетних;
- организация работы с родителями или законными представителями несовершеннолетних, не исполняющими своих обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию детей и отрицательно влияющими на их поведение либо жестоко обращающимися с ними;
- организация и проведение профилактических рейдов и операций;
- организация работы с кадрами аппаратов МВД субъектов Российской Федерации, МВД России.

Сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних анализируют состояние, структуру и динамику правонарушений несовершеннолетних на территориях и объектах, обслуживаемых подведомственными органами, а также осуществляют оценку эффективности принимаемых органами мер по их предупреждению и пресечению.

В предупреждении правонарушений несовершеннолетних участвуют все подразделения органов внутренних дел. Обеспечение мер по оказанию ими постоянного содействия подразделениям по делам несовершеннолетних в этой работе возлагается на министров внутренних дел, начальников управлений (главных управлений) внутренних дел субъектов Российской Федерации, начальников отделов (управлений) внутренних дел в районах, городах и иных муниципальных образованиях, начальников органов внутренних дел на железнодорожном, водном и воздушном транспорте, в закрытых административно-территориальных образованиях, на особо важных и режимных объектах.

В дополнение к перечисленным мероприятиям, проводимым под эгидой МВД России, выдвигаются на передний план следующие основные направления педагогической деятельности по профилактике и преодолению социально-негативных форм девиантного поведения детей и подростков:

1. Повышение роли семьи в профилактике социально-отклоняющегося поведения у детей.

Это одно из наиболее важных направлений в деле профилактики формирования отклоняющегося поведения у детей и подростков. Многие проблемы можно решить, если создать наиболее благоприятные возможности семейной жизни и семейного воспитания для детей. Реализация этого направления требует решения комплекса проблем внесемейного и внутрисемейного характера, среди которых важнейшими являются следующие:

1. Создание благоприятной нравственной обстановки в семье и во внутрисемейных взаимоотношениях.

Обстановка в семье – это та среда, где прежде всего формируются основы мировоззрения растущего человека. С раннего детства ребенок именно в семье, в той обстановке, в которой он живет, развивается и воспитывается, усваивает то, какими должны быть отношения между людьми

(мужчины к женщине, взрослых к детям, детей к взрослым), знакомится с основами культуры общения и поведения, проведения досуга и пр. Одновременно в семье формируется будущий потенциал семьи в соответствии с ее социальным предназначением.

Следует подчеркнуть, что безнравственная обстановка (пьянки, драки, истерические крики, грубость) помимо отрицательного примера может привести к серьезным психическим травмам ребенка, преодолеть которые в последующем исключительно трудно. Негативные проблемы семьи и семейного воспитания отрицательно сказываются на физическом, психическом и социальном развитии растущего человека.

2. Предупреждение ошибок в семейном воспитании. Как правило, в каждой нормальной семье родители заинтересованно относятся к воспитанию своих детей. Однако педагогическая неподготовленность нередко приводит к типичным ошибкам. Такие ошибки описаны в литературе. К наиболее характерным из них можно отнести:

- антипедагогическое поведение родителей как пример для подражания. Характерное проявление поведения родителей через так называемые «ложные авторитеты» описал А.С. Макаренко. Он, в частности, выделял авторитеты подавления, чванства, педантизма, резонерства, подкупа;

- утрата связи между родителями и детьми. Сохранить нормальные взаимоотношения между детьми и родителями удается, к сожалению, далеко не всем родителям. Утрата внутренней связи значительно снижает возможности целесообразного педагогического воздействия родителей на детей особенно в подростковом возрасте, когда оно наиболее важно;

- типичные ошибки, совершаемые родителями в процессе воспитания: попустительско-снисходительный тон; позиция круговой обороны: «наш ребенок всегда прав»; демонстративность – активное утверждение «достоинств чада» в его присутствии; педантичная подозрительность; жестко-авторитарный стиль; постоянное увещание; равнодушие; воспитание по типу «кумир семьи»; непоследовательность, несогласованность воспитателей и др.

3. Формирование у ребенка твердых нравственных ориентиров, нравственной позиции.

Нравственное воспитание начинается с самого раннего возраста. Упущение в этом отношении приводит к невосполнимым последствиям в воспитании человека.

4. Воспитание с раннего детства волевых качеств и чувства собственного достоинства, что позволит сформировать у человека нравственно-волевые качества.

Волевые качества – это тот инструментарий, который позволит человеку самореализоваться, отстоять свою позицию, сохранить свое «Я». Отсутствие волевых качеств превращает человека в стадное существо и может привести его под влияние другого, нередко социально-негативного лидера. В такой ситуации безвольный человек

вполне может оказаться соучастником социально опасных действий группы. Нравственная основа развития личностных качеств человека определяет направленность его волевой активности.

5. Недопущение насилия над ребенком, подавляющего волю либо, наоборот, формирующего культ силы, стимулирующего воспитание агрессивности к слабым, немощным.

Специалисты-психологи рекомендуют воспитателям в процессе применения принуждения в воспитании:

- не применять физическое наказание для детей младше 3 лет, так как это влияет на проявление их активности; воздерживаться от наказания детей и особенно подростков в присутствии сверстников. Публичное унижение подавляет волю, травмирует психику;

- не наказывать с применением силы за любую вину девочек старше 10 лет и мальчиков старше 14 лет. Переходный возраст особенно нетерпим к таким воздействиям и может приводить к серьезным психическим травмам, формировать отчуждение родителей от детей;

- не наказывать ребенка хладнокровно, безжалостно, не устраивать своего рода экзекуции как какою-то работу.

Следует знать, что на воспитании ребенка отрицательно сказывается также постоянная угроза родителей наказанием, считающих, что этого достаточно. Ребенок в этом случае привыкает к угрозам и не реагирует на них.

Применяя наказание, важно ни в коем случае не допускать унижения достоинства ребенка. Необходимо сделать все возможное, чтобы ребенок не совершил действий и поступков, за которые бы следовало его наказывать.

6. Недопущение приобщения детей и подростков к спиртным напиткам, курению, азартным играм.

7. Побуждение ребенка к самовоспитанию и обучение его методике работы над собой.

II. Повышение воспитательной роли образовательных учреждений в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей у подростков обеспечивается тем, что в школе работают специально подготовленные педагоги. Этим специалистамверяются дети и подростки для дальнейшего обучения и воспитания. Ошибки и упущения в педагогической деятельности преподавателя дорого обходятся их воспитанникам. В условиях образовательного учреждения ребенок сталкивается с еще одним воспитателем – коллективом. Он входит в различные группы, ощущает на себе их влияние. Учитель, воспитатель образовательного учреждения имеет возможность влиять на воспитанника не только непосредственно, но и опосредованно: через преподаваемый учебный предмет, коллектив класса, товарищей, микрогруппы и т.д. Пути повышения воспитательной роли образовательного учреждения выступают:

- повышение качества подготовки преподавательского состава, формирование у него высокой педагогической культуры;

- создание наиболее благоприятной

обстановки в условиях образовательного учреждения для педагогической деятельности;

- побуждение преподавательского состава к самосовершенствованию, повышению своего педагогического мастерства и педагогической культуры;

- создание при образовательных учреждениях социальной службы, способствующей индивидуализации работы с детьми и подростками с девиантным поведением, оказывающей помощь учителю и родителям в работе с ними;

- развитие системы внеучебной воспитательной работы с детьми и подростками в условиях образовательного учреждения.

III. Развитие целесообразного взаимодействия семьи и школы; семьи, школы и административных органов по месту жительства в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков. Семья и школа должны объединиться и усилить воспитательное влияние на детей и подростков. С этой целью необходим комплекс следующих мероприятий:

- организация методических семинаров при школах для родителей (родительский лекторий, родительский семинар);

- повышение роли родительских комитетов в жизни школы, детского сада, усиление связи родителей и учителей;

- создание попечительских родительских организаций при образовательном учреждении;

- приобщение к активному участию родителей в мероприятиях класса, школы;

- посещение учителями детей на дому (проявление заинтересованного участия в том, как живут ученики);

- помощь и поддержка родителей в воспитательной работе с детьми со стороны учителя, социального педагога школы.

Важно также управление наиболее целесообразным влиянием на круг общения, взаимодействия ребенка в процессе его развития, воспитания.

Значительное влияние на развитие и воспитание ребенка оказывают те люди, которые непосредственно взаимодействуют с ним. Их авторитет, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют то, как они будут влиять на ребенка, подростка, в каком направлении они будут его вести.

Ребенок уже в детском саду оказывается в окружении определенного круга лиц, впоследствии он становится членом коллектива, различных сообществ, каждое из которых имеет свои традиции, обычаи, воспитательные возможности. К сожалению, далеко не каждое сообщество в воспитательном отношении носит положительный характер. Поэтому от родителей, воспитателей требуется большое искусство при управлении воспитательным процессом ребенка, подростка через тех людей, которые его окружают, те группы, коллективы, в которые он входит. От них требуется умение ограничить взаимодействие их воспитанника от влияния негативных (девиантных, криминогенных) лиц, групп, сообществ или,

наоборот, стремиться обеспечивать целесообразное влияние на него лиц позитивных, положительных групп, коллективов.

При работе с проблемными детьми следует всемерно развивать внешкольную систему консультирования и помощи семье и детям в преодолении девиантного поведения.

В настоящее время создаются как государственные, так и негосударственные центры по работе с семьей. Эти центры состоят из квалифицированных специалистов, которые готовы провести диагностику и дать рекомендации для работы с детьми в домашних условиях либо рекомендовать специализированные центры по работе с детьми девиантного поведения. Значительная часть обращений в центры по работе с семьей относится к матерям. Их волнуют преимущественно вопросы дезадаптации детей в школе, в среде общения, личностные проблемы детей и подростков, взаимоотношения с ними, нарушения взаимопонимания, конфликтность и др.

При центрах по работе с семьей открываются отделения дневного пребывания для детей. В них дети имеют возможность в благоприятных условиях проявить свои личностные возможности, получить консультации, помощь в подготовке к занятиям, приобрести новых товарищей, приобщиться к культуре. Особенно важно, что отделения работают бесплатно и ориентированы на самые малообеспеченные слои населения.

Однако таких центров и отделений дневного пребывания при них еще мало и многие только приобретают опыт работы с родителями и детьми.

IV. Повышение роли специальных учреждений по перевоспитанию и исправлению девиантного поведения детей и подростков.

В настоящее время существуют различные специальные образовательные учреждения, в которых проводится перевоспитательная, реабилитационная работа с дезадаптированными детьми и подростками. Многие из них являются учреждениями закрытого или полузакрытого типа. Дети поступают туда либо по приговору суда, либо по направлению отдела по делам несовершеннолетних. Для перевоспитания и исправления используются различные возможности по работе с детьми и подростками, в том числе трудотерапия, образовательный процесс, культурно-досуговая деятельность, воспитательное воздействие коллектива, индивидуальная работа.

V. Развитие сети центров по преодолению социально-педагогических проблем детей, подростков; юношества; педагогической коррекции, педагогической реабилитации; медико-социально-педагогических по преодолению детского и юношеского алкоголизма, наркомании, а также реабилитации жертв насилия, социальной виктимологии.

В современных условиях растет преступность среди молодежи. Анализ причин девиантного поведения детей и подростков и возможностей его профилактики и преодоления показывает, что необходимо создание широкой сети центров, которые могли бы предметно заниматься

дифференцированными группами молодежи.

Центры педагогической коррекции. Они работают с детьми раннего возраста. Ранняя педагогическая коррекция ребенка способствует его наиболее полному развитию, а в последующем его нормальной адаптации в обществе, предупреждению отклоняющегося развития. Для эффективной работы такого центра необходимы:

- структурные подразделения, работающие по определенным направлениям в зависимости от проблем детей (их пока очень мало);

- специально подготовленные специалисты широкого профиля: медицинского, психологического и педагогического направлений, а также специалисты, способные обеспечить комплексную диагностику ребенка. Диагностика позволяет выявить глубину недуга, отклонения в развитии ребенка, а также резервы, несущие в себе, как отмечал Л.С. Выготский, компенсаторные возможности, при опоре на которые обеспечивается индивидуальное развитие и коррекция;

- техническое оснащение диагностического центра и педагогических кабинетов. Без этого в современных условиях невозможно провести ни квалифицированной и достаточно полной диагностики, ни педагогической коррекции, а следовательно, и добиться наиболее оптимального результата;

- широкая информация учителей, социальных служб, семей, педиатров о центрах педагогической коррекции и их возможностях. Это позволит своевременно, на ранних этапах выявлять у детей отклонения и направлять их в соответствующие центры для педагогической коррекции;

- взаимосвязь центров педагогической коррекции со специальными детскими садами и школами для взаимодействия и способствования своевременной адаптации детей, проходящих или прошедших педагогическую коррекцию.

Центры педагогической реабилитации. Потребность в них также велика. Они могут быть ориентированы на работу с различными категориями людей, нуждающихся в педагогической реабилитации, – восстановлению утраченного опыта общения, поведения, профессиональной деятельности и пр. Предметом особого внимания является реабилитация дезадаптированных детей и подростков вследствие трудностей учебы, проблем, возникших во взаимоотношениях со сверстниками. Каждая из категорий дезадаптированных детей и подростков требует особой индивидуальной или групповой диагностики и определения методики реабилитации.

Особого внимания заслуживают педагогические проблемы работы с жертвами насилия. В современных условиях детей, ставших жертвами, к сожалению, становится все больше. В международной практике имеется опыт реабилитационной работы с жертвами насилия, кое-какие ростки пробиваются и в нашей стране. Число пострадавших растет, а следовательно, растет и необходимость развития специальной реабилитационной работы с такой категорией детей. Это, в свою очередь, требует специальных

теоретических разработок и практического опыта работы с различными категориями жертв насилия.

Все сильнее становится алкоголизация и наркомания молодежи. Данный факт также требует открытия специальных центров медико-социально-педагогического характера. В таких центрах нужны комплексные усилия врачей, психологов и социальных педагогов. Полезным в работе с наркоманами может оказаться соответствующий зарубежный опыт.

Современная практика свидетельствует о необходимости создания специальных реабилитационных центров для адаптации лиц, вышедших после завершения срока нахождения в специальных образовательных учреждениях, в пенитенциарных учреждениях. Необходимость таких центров велика и потому, что подростки чаще всего возвращаются в прежнюю среду. Данный факт очень часто имеет негативные последствия для бывших осужденных.

В условиях адаптации в специальном реабилитационном центре специалисты могли бы обеспечить квалифицированную помощь такому подростку в этот сложный период, помогли бы обрести уверенность в себе, найти сферу самореализации и таким образом получить возможность нормальной жизнедеятельности по месту жительства либо в ином месте.

Для прибывших из заключения также нужна адаптация и помощь в трудоустройстве, в противном случае человек оказывается в исключительно сложных условиях, побуждающих его вернуться на прежний путь.

VI. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.

Известна большая роль средств массовой информации (СМИ) в формировании мировоззрения детей и подростков. Современные СМИ несут исключительно многообразную, многоплановую информацию без учета особенностей аудитории. Активно внедряется в быт современной семьи видеотехника с ее многообразными информационными возможностями.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют о пагубном влиянии на молодежь информационной и видеопродукции, пропагандирующей насилие, свободный секс, идеи легкого бизнеса. Следует, однако, подчеркнуть, что ежедневно по телевидению предлагается и много полезной информации для развития детей и подростков; безусловно, имеются интересные, поучительные видеозаписи. В этих условиях резко возрастает роль родителей в управлении процессом общения ребенка с телевидением. Педагогически целесообразное руководство поможет способствовать разностороннему развитию детей и подростков и одновременно предупреждать их нравственное развращение. Сегодня издается множество разнообразной печатной продукции, которая может как использоваться в воспитании, так и способствовать извращению духовных взглядов и интересов детей и подростков. Данный факт диктует необходимость повышения роли

семьи и школы в направленном использовании печатной продукции в разностороннем воспитании подрастающего поколения и защиты его от низкопробной, разлагающей, не соответствующей возрасту и уровню его духовного развития.

Одним из направлений, способствующих повышению воспитательной роли СМИ, по международному опыту, является создание общественного центра контроля за нравственной направленностью их деятельности. Такой общественный орган мог бы способствовать повышению положительных воспитательных возможностей СМИ и той информационной продукции, которую они предлагают на всю Россию, для всей российской молодежи.

В современных условиях особенно остро стоит вопрос о формировании информационной культуры у подрастающего поколения, которая позволит в определенной степени оградить молодежь от всеядности и научит ее более избирательно подходить к информации, которую предлагают СМИ. Данная задача решается не только семьей, но и всеми образовательными учреждениями, обществом в целом и самими СМИ.

VII. Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, театральных и др.).

Такие центры создаются в городах. Многие из них открываются как общественные негосударственные, или коммерческие. Они привлекают молодежь во внеучебное время и своей деятельностью активно способствуют развитию у них здоровых интересов. Деятельность их охватывает различные категории молодежи, в том числе и отклоняющегося поведения. Следует, однако, иметь в виду, что имеют место и такие организации, центры, которые предусматривают чисто коммерческие цели, не всегда учитывающие особенности детей и подростков, пренебрегающие нравственным аспектом их воспитания. В этом случае последствия деятельности таких центров могут быть негативными. Важно предупредить участие в них детей.

VIII. Активизация самовоспитания, самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек, помощь молодому человеку в работе над собой. Активизация самовоспитания молодежи – дело не только семьи, но и образовательных учреждений, социальных педагогов специализированных центров по педагогической коррекции, педагогической реабилитации, перевоспитания и исправления. Включение объекта социальной педагогики в целенаправленную работу над собой во многом характеризует действенность педагогической среды, в которой он находится, педагогическую деятельность воспитателя, работающего с ним. В этом случае объект социального воспитания становится субъектом самосовершенствования.

В процессе работы с трудными детьми, подростками педагоги, социальные работники зачастую сталкиваются с решением задач такого уровня, где должны быть задействованы

государственные структуры. В системе мер по защите детства главная роль отводится правовой базе, включающей международное законодательство, государственные законы, местные положения, инструкции, методики, программы и т.п. Сегодня у нас есть целый ряд законодательных программ и правовых документов, но, к сожалению, эти программы в большинстве своем не эффективны или вообще не работают из-за отсутствия средств. В организации профилактики правонарушений среди детей и подростков участвуют все подразделения органов внутренних дел. Повышается роль педагогической деятельности по профилактике и преодолению социально-негативных форм девиантного поведения

детей и подростков. Проводится разносторонняя работа не только с детьми, но и семьями на базе воспитательной, педагогической, разъяснительной, предупредительной деятельности.

Таким образом, одна из важнейших задач работы с трудным подрастающим поколением в нашей стране формирование в общественном сознании положительных установок к их неформальным проявлениям, уважительного отношения к детям и подросткам – как к новому поколению будущих граждан России. Соблюдение этих правил может считаться главным профилактическим мероприятием в плане возможности предупреждения социально-негативного поведения молодежи.

ФРОЛОВА АЛЕВТИНА ИВАНОВНА

директор СПб ГУЗ «Городской центр медицинской профилактики»

ГОЛУБЕВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

доктор медицинских наук, СПб ГУЗ «Городской центр медицинской профилактики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ЭКСПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ МУЗЕЯ ГИГИЕНЫ

АННОТАЦИЯ. В статье освещаются вопросы пропаганды здорового образа жизни (ЗОЖ) среди различных групп населения. Акцентируется внимание на использовании наглядных пособий, расширенных экспозиций, электрифицированных моделей и некоторых анатомических препаратов в Музее гигиены городского центра медицинской профилактики. В 2007 году Музей гигиены посетили около 45 тысяч человек, среди которых преобладали школьники (51%) и учащиеся высших и средних учебных заведений (36%).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Музей гигиены, здоровый образ жизни, факторы здоровья.

Санкт-Петербургский Музей гигиены, являющийся единственным учреждением подобного рода на территории Российской Федерации, на протяжении своей почти 90-летней истории постоянно занимается пропагандой основных принципов здорового образа жизни, гигиенической и санитарной культуры. Музей входит в структуру Городского центра медицинской профилактики, что предопределяет его широкое взаимодействие с различными медицинскими учреждениями. Как и Центр медицинской профилактики в целом, музей тесно контактирует с образовательными учреждениями, а также с учреждениями лечебно-профилактического и реабилитационного профиля, в которых длительное время находятся дети и взрослые, проводится их обучение, профессиональная ориентация, закладываются индивидуальные программы оздоровления.

В год Музей гигиены посещает около 45 тысяч человек. Среди организованных групп преобладают школьники (51,2%), а также учащиеся вузов, колледжей, училищ различного профиля (35,9%). Намечилась тенденция к увеличению числа групп пожилого и старческого возраста, хотя она все еще остается незначительной (2,8%). Посещаемость среди школьников различного возраста распределялась равномерно, за исключением некоторого «пика» интереса к музею со стороны восьмиклассников и их педагогов.

Экспозиция музея построена с учетом наиболее распространенных причин заболеваемости и смертности населения, а также факторов репродуктивного здоровья и демографических тенденций. Иллюстративная база экспозиции по каждому разделу включает в себя:

- текстовой информационный

материал, содержащий сведения об истории изучения проблемы и ее актуальности;

- описание распространенности представляемой патологии, ее значение в формировании показателей здоровья населения;

- различные планшеты, схемы, рисунки, фотографии, отражающие закономерности развития заболеваний, их симптомы;

- анатомические препараты, подобранные по принципу «Мертвые учат живых», муляжи, электрифицированные модели человеческого тела и отдельных органов;

- рекомендации по профилактике, печатные издания, учебные фильмы.

С учетом традиций музейного учреждения и опыта предшествующих десятилетий большое место в экспозиции занимают исторические материалы. В сжатой форме перед посетителями проходят факты различной давности, побуждающие посетителей с большим вниманием отнестись к урокам истории. Растущее пренебрежение санитарно-гигиеническими традициями в период распада Римской империи отрицательно сказалось на здоровье римлян. Западная Европа в период классического Средневековья вымирала от грязи и эпидемий. В XX веке, после Первой мировой войны и гибели царской империи, эпидемии некоторых заболеваний носили угрожающий характер (по выражению В.И. Ленина, вопрос стоял о том, «или вши победят социализм, или социализм победит вшей»).

С большим интересом посетители музея слушают рассказы о выдающихся врачах и

философах разных стран и времен, многих увлекает жизнь и деятельность Н.И. Пирогова, С.П. Боткина, И.И. Мечникова, И.М. Сеченова, И.П. Павлова и других. Прекрасным примером для молодежи служит труд земских врачей России, которые нередко спасали людей ценой своей жизни.

Экспозиция демонстрирует, что исторический путь развития медицины тесно связан с уровнем технического прогресса, что особенно очевидно сегодня. Отдельные экспозиционные материалы (модели машин «скорой помощи», хирургический инструментарий, аппараты для измерения давления, термометры и др.) это подтверждают, а словесное текстовое сопровождение расширяет информацию и делает ее более доступной.

В целом информационный алгоритм исторического зала построен таким образом, чтобы продемонстрировать взаимосвязь проблем охраны здоровья с общим уровнем развития общества, его культурой на всех этапах исторического развития и тем самым приблизить посетителя к восприятию проблем XXI века.

Важнейшим фактором здорового образа жизни для современного человека является отказ от вредных привычек (алкоголизм, курение), что, естественно, требует психологической переориентации и отчетливого понимания актуальности проблемы в масштабе каждого индивидуума, его семьи и окружающих людей. Согласно многочисленным литературным данным, фактор вредных привычек является основной причиной заболеваемости и смертности населения, обуславливает высокий уровень травматизма. Экспозиция подтверждает, что регулярное употребление спиртных напитков, особенно низкого качества, и курение приводят к различным заболеваниям и резко снижают качество жизни.

Профилактика алкоголизма в условиях музея заключается не только в представлении необходимой анатомо-физиологической и статистической информации. Большое внимание уделяется обсуждению в режиме диалога проблемы общей культуры, являющейся определенным «ограничителем» в пристрастии к вредным привычкам, жизненной целеустремленности и нравственных ориентиров. И.П. Павлов, описывая рефлексы цели и свободы, указывал, что их наличие делает поведение животного (и, естественно, человека) более адекватным, и наоборот – бесцельное существование в условиях фактической несвободы личности формирует агрессию, непредсказуемый стиль поведения и усугубляет привыкание к спиртным напиткам и курению. Таким образом, еще раз подчеркивается психологический компонент здорового образа жизни.

В связи с чрезвычайной актуальностью проблемы стрессов в современном обществе, в работе с посетителями необходимо информационное освещение причин возникновения стресса и его профилактики. Ни алкоголь, ни курение не могут существенно изменить физиологический процесс при стрессе, они лишь нивелируют его психологическое восприятие, не снижая риск развития тяжелых последствий. Каждому человеку

важно понимать причины возникновения стрессов, вырабатывая свою программу противодействия, обращая особое внимание на необходимость психологического тренинга, культуру поведения и этику взаимоотношений с окружающими.

Появление инфекционных болезней относится к более древнему периоду, чем время происхождения человека. Невидимый микромир давал о себе знать тяжелыми эпидемиями и пандемиями, опустошая города и регионы. Формирование и развитие представлений о нормах санитарии и гигиены, широкомасштабная прививочная работа сделали роль инфекционных заболеваний незначительной среди причин смертности населения к концу XX века. Однако согласно научным прогнозам, XXI век вновь может стать веком инфекционных заболеваний. Многие микроорганизмы обладают способностью приспосабливаться к условиям окружающей среды. Изменяясь, они приобретают иные свойства, образуют новые виды, вырываются из природных очагов в человеческую среду, становятся устойчивыми к применяемым лекарственным средствам. Минувший XX век подарил миру СПИД, атипичную пневмонию, птичий грипп, и нет оснований надеяться, что этот процесс прекратится. Современный человек должен быть психологически готов к «сюрпризам» микромира. Культура сохранения здоровья обязательно должна предполагать наличие у населения знаний об инфекционных заболеваниях, важности соблюдения общеизвестных гигиенических правил, об умении себя вести в условиях неожиданных эпидемических ситуаций. Именно этому посвящен соответствующий раздел экспозиции.

В разделе профилактики глистных инвазий представлены все группы гельминтов, имеющих наибольшее значение в патологии человека. Большинство посетителей, как правило, уже имеют определенные знания о том, что такое глисты, и это делает возможным модификацию алгоритма работы с включением в него режима свободного диалога. В ходе обсуждения вновь обращается внимание на фактор сознательного, грамотного отношения к защите организма и психологической подготовки к возможным опасностям объектов окружающей среды (водоемы, пищевые продукты, сырая рыба и др.), особенно в других климатогеографических зонах.

Аналогичным образом строится освещение вопросов профилактики кожных болезней, передаваемых здоровому человеку от больных людей и животных, а также возникающих под воздействием эндогенных (внутренних) причин.

Чрезвычайно важным фрагментом экспозиции является материал по проблеме репродуктивного здоровья женщины. Раннее начало половой жизни, угрожающее число аборт, повышенная частота врожденной патологии у детей, дефекты развития ребенка – все это на фоне ухудшения демографической ситуации требует особого внимания со стороны медиков и педагогов. Посетители музея находят ответ на многие вопросы, основываясь на разнообразных иллюстративных моделях, которые вызывают особенно большой интерес у молодежи.

Комментарий врачей-специалистов позволяет не только понять анатомические особенности и клинические проявления заболеваний, но и осознать причины патологических состояний, которые в условиях интимной жизни часто связаны с психологическими факторами и отсутствием представлений о сексуальной культуре и нравственных нормах взаимоотношения мужчины и женщины. Становится логически понятным и обоснованным вывод о том, что ранняя половая жизнь, режим вседозволенности и сексуальной распущенности не способствуют сохранению здоровья, а, наоборот, – приводят к раннему старению, возникновению болезней, сокращению продолжительности жизни и увеличению риска рождения детей с отклонениями от нормы.

Большой раздел экспозиции посвящен заболеваниям внутренних органов и травматизму. Особое внимание уделяется заболеваниям сердца, вызываемым не только различными повреждениями анатомической структуры сердечной мышцы и сосудов вследствие различных болезней, но и психогенными факторами. Оценивая значение последних и учитывая доминирующую роль сердечно-сосудистой патологии в структуре общей заболеваемости и смертности населения, еще раз подчеркивается важность психогигиены, профилактики стрессов, жизненной целеустремленности, адекватности самооценки, способности преодолевать трудности и оптимистического отношения к жизни. Многочисленными исследованиями доказано, что оптимисты болеют меньше и живут больше, а сопротивляемость всем болезням, в том числе инфекционным, в большой степени зависит от психологического состояния больного.

Раздел соматической патологии включает в себя также материалы по другим аспектам профилактики: предупреждению различных искривлений (сколиозы) и деформаций позвоночника, нарушений зрения, болезней зубов и десен. Эти элементы здорового образа жизни, естественно, должны основываться на сознательном отношении к своему здоровью.

В условиях современного меняющегося мира, на фоне смены эпох, распада государств, увеличения безработицы в ряде стран бывшего СССР и неконтролируемых потоков миграции возрастает распространенность так называемых «социальных» болезней (наркомания, ВИЧ-инфекция, туберкулез). Каждое из этих заболеваний многократно описано специалистами, методы раннего выявления и лечения постоянно совершенствуются, и тем не менее эти заболевания оказывают все более отчетливое и нарастающее влияние на коллективный «портрет здоровья» современного общества и отдельных демографических групп. Обобщая литературные данные и адаптируя их к требованиям профилактики и гигиены, экспозиция музея дает возможность посетителям в доступной форме ознакомиться с основными причинами и клиническими проявлениями заболеваний, их общими чертами, социальной обусловленностью. Благоприятной почвой для развития этих заболеваний является

низкое качество жизни, отсутствие работы (или желания ею заниматься), ограниченный круг интересов, вредные привычки. В молодежной среде это приводит к тому, что, оказавшись «на вершине наклонной плоскости», под влиянием неблагоприятных факторов жизни человек «катится вниз», запутываясь в клубке психологических противоречий и подвергая себя заболеваниям, взаимно усугубляющим вероятность возникновения и тяжесть клинического течения. Есть все основания утверждать, что психологический фактор жизни, социальная профилактика, индивидуальная и коллективная психогигиена, повышение культуры и нравственности могут иметь решающее значение в дальнейшей динамике распространенности этих заболеваний.

Наибольшую озабоченность вызывает галопирующая распространенность ВИЧ-инфекции (СПИДа). Число заразившихся ВИЧ-инфекцией непрерывно растет во всех странах и крупных городах, не является исключением и Санкт-Петербург. Специалисты фиксируют увеличение числа лиц, заразившихся половым путем. Доля наркопотребителей (внутривенный путь заражения), ранее достигавшая в ряде территорий 90%, имеет тенденцию к снижению, однако наркоманы и их непосредственное окружение продолжают оставаться главными источниками пополнения резервуара ВИЧ-инфекции. Профилактика наркоманий среди подростков и молодежи представляет собой задачу особой важности, решение которой не может быть достигнуто без учета психологических мотивов, способствующих девиации поведения и смещению нравственных установок.

Хорошо известны два фактора, роль которых в формировании здорового образа жизни трудно переоценить – это питание и физическая активность (соответствующие фрагменты имеются в экспозиции музея). Как организация питания, так и уровень физической активности в значительной степени зависят от культуры человека, его кругозора, активной жизненной позиции, правильных психологических установок. Законы рационального питания предусматривают:

- равновесие между поступающей с пищей энергией (калорийностью пищи) и энергетическими затратами организма;
- сбалансированность белков, жиров, углеводов, витаминов, минеральных веществ и балластных компонентов, необходимых для процесса пищеварения;
- регулярность и оптимальное распределение приема пищи в течение дня;
- учет возрастных особенностей и режима физической активности.

Известно, что питание человека зависит от его образа жизни. Отсутствие стиля и режима питания, свойственное современному человеку, отрицательно сказывается на его здоровье. Об этом писал еще И.П. Павлов, развивая теорию условных рефлексов и объясняя с ее помощью причины некоторых болезней. Уместной и своевременной является

пропаганда культуры питания, предусматривающая как соблюдение общеизвестных правил, так и дифференциацию в зависимости от возраста и состояния здоровья.

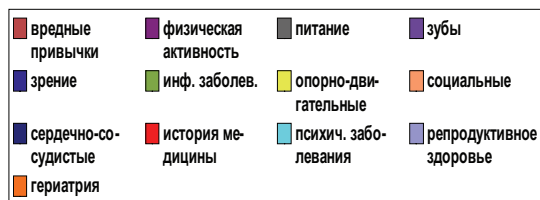
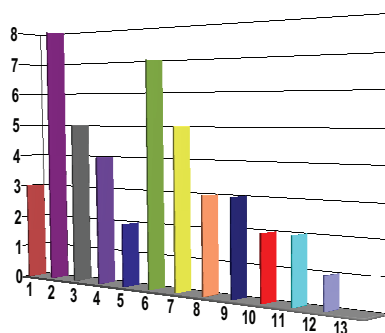
Физическая активность – это любая мышечная деятельность, позволяющая поддерживать хорошую физическую форму. Физический тренинг вызывает ряд положительных сдвигов в деятельности организма и помогает противостоять стрессам. Как считают физиологи, каждый час физической активности продлевает жизнь человека на два или три часа. Эти и другие материалы отражены в соответствующей части экспозиции музея.

Информационный алгоритм музея видоизменяется в зависимости от возраста

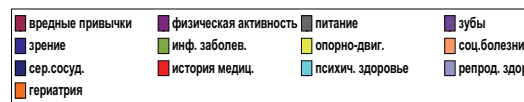
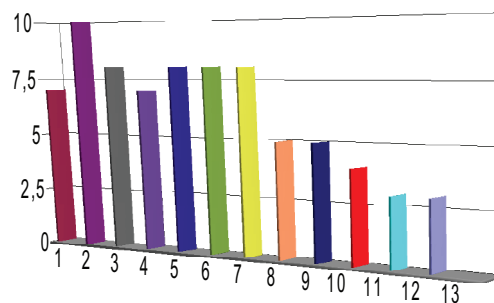
посетителей, что иллюстрируют результаты проведенного исследования. В ходе этого исследования была применена оригинальная авторская методика оценки объема информации по 10-балльной шкале. Изучение было проведено по 13 основным фрагментам информационного алгоритма у посетителей 5 возрастных групп – дошкольники и младшие школьники, учащиеся 5–8-х классов, молодежь, лица среднего возраста, старшее поколение.

Несмотря на определенную субъективность оценки, полученные данные указывают на несомненные различия и выявляют те предпочтения, которые должны учитываться в работе с различными возрастными группами (рис. 1).

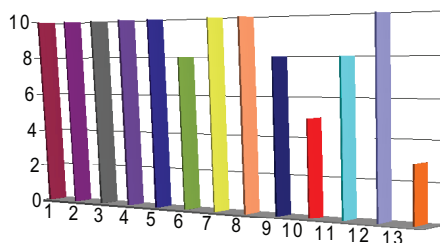
Дошкольники и младшие школьники



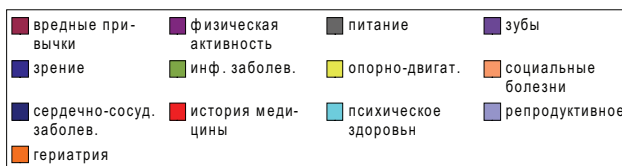
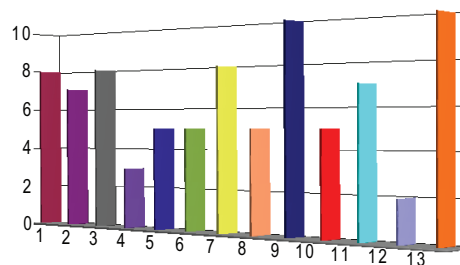
Учащиеся 5-8 классов



молодежь (16-25 лет)



лица пожилого возраста



В группе дошкольников и младших школьников подробно, в доступной форме разъясняется роль физкультуры, основы профилактики инфекционных заболеваний и глистных инвазий, наиболее частые причины патологии опорно-двигательного аппарата.

Для школьников 5–8-х классов чрезвычайно важна пропаганда физической активности, правильного питания, соблюдения гигиены зрения, предупреждения отдельных соматических заболеваний и инфекций.

Максимальный объем информации по всем направлениям предусматривается в группах молодежи и лиц среднего возраста.

Что касается когорты пожилых, то для данной аудитории наиболее предпочтительными являются специфические вопросы возрастной психологии и психотерапии, профилактики болезней системы кровообращения, рационального питания, предупреждения травматизма, ограничения вредных привычек.

Различия в группах посетителей оцениваются не только по возрастному признаку, но и по специфике умственного развития (детей), степени и характера инвалидизации (группы из социальных учреждений и домов инвалидов), особенностям профессиональной подготовки и предшествующего жизненного опыта (студенты различных вузов, преподаватели, военнослужащие, курсанты школы МВД, МЧС и др.). Работа с каждой возрастной группой требует высокого профессионализма, обширных знаний и способности адаптировать их к данной, конкретной аудитории.

В последние годы как в России, так и за рубежом возрастает внимание к психогигиене, культуре, нравственности как детерминантам здоровья. В 2003 году вышел в свет учебник для вузов «Психология здоровья». Литературные источники содержат информацию, подтверждающую

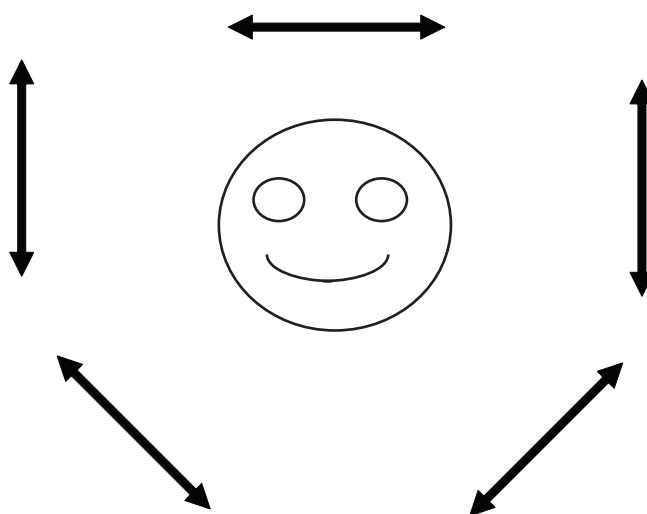
огромную роль психологических факторов в формировании здоровья. Указывается (Еремин Г. Б., 2007), что около 80% всех болезней так или иначе связаны с психогенным воздействием. Я. В. Голуб (2007) считает: условно-рефлекторный характер последствий психотравмирующего воздействия, что имеет особенно большое значение при повторяющейся или постоянно действующей психической травме. Изучаются также философские аспекты здорового образа жизни (Бузова Е. В., 2007).

Анализируя проблемы взаимоотношения музыки и здоровья, Ю. Д. Шарец на основании беседы с крупными музыкантами мирового уровня установил, что рок-музыка, особенно в сочетании со световыми «мельканиями», обладает наркотическим воздействием, которое, согласно механизму условного рефлекса, усиливается при многократном повторении.

При обсуждении вопросов взаимоотношения культуры и здоровья уместно вспомнить слова двух русских писателей второй половины XX века. Владимир Солоухин писал: «Культурный человек не может позволить себе никаких аморальных поступков, а к ним относится все то, что подрывает здоровье».

Интересны также слова В.В. Шукшина: «Не может быть спокойной совести у интеллигенции творческой, технической и особенно медицинской перед лицом расточительства здоровья людьми, в том числе интеллигентными... Интеллигентны должны быть примером здорового образа жизни».

Все эти тезисы реализуются в работе сотрудников Музея гигиены с различными группами посетителей. «Красной нитью», соединяющей все элементы информационного алгоритма и специфику экспозиции, является воспитание культуры здоровья и психологии здорового образа жизни.



Многолетний опыт работы Музея гигиены, функционирующего в составе Санкт-Петербургского Городского центра медицинской профилактики, свидетельствует о чрезвычайной актуальности пропаганды здорового образа жизни среди различных категорий населения.

Работа музея на протяжении всего периода его существования была тесно интегрирована в систему ценностей и задач, стоящих перед здравоохранением. В последние десятилетия, в связи с масштабными преобразованиями в обществе

и неблагоприятной динамикой показателей здоровья населения происходят определенные изменения в просветительской деятельности музея. На ближайший период Музей гигиены видит свою задачу в пополнении и совершенствовании экспозиционной базы, а также в расширении информационного алгоритма сопровождения с включением в него материалов по формированию культуры здоровья и психологической ориентации на здоровый образ жизни.

ШАВШАЕВА ЛИДИЯ ВАСИЛЬЕВНА

кандидат философских наук, ассистент кафедры психологии развития СПбГИПСР

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные направления работы по психологическому сопровождению детей-сирот. Обосновывается положение о необходимости комплексного подхода в сопровождении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое сопровождение, сказкотерапия, игротерапия, тренинг, развитие, коммуникативная компетентность, толерантность, адаптация, коррекция, депривационный синдром, материнская депривация, дети-сироты.

В связи с изменившимися социально-экономическими условиями в нашей стране изменилось отношение к детству. Отмечается увеличение количества детей, страдающих так называемым «депривационным синдромом». Сегодня все больше научных данных свидетельствует о том, что от материнской депривации страдают и дети, воспитывающиеся в семье и оставшиеся без попечения родителей. В детских домах остается проблема поиска подхода к воспитанию и сопровождению детей. До сих пор существует представление, что дети-сироты не отличаются от обычных детей, и все проблемы возможно решить посредством создания оптимальных условий для воспитания и обучения. Также распространена точка зрения, что все воспитанники имеют отягощенную психическими либо соматическими заболеваниями наследственность. Исследователи (Прихожан А.М., Толстых Н.Н., 2005; Карпова О. П., 1998) отмечают, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути, и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности. Указанные обстоятельства предъявляют особые требования к организации психологической помощи в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Психологическая служба призвана осуществлять деятельность по охране психологического здоровья воспитанников посредством осуществления психологического сопровождения процесса адаптации новых воспитанников в «микросреде» учреждения, создания социально-психологических условий успешного взаимодействия с младшими школьниками и подростками «группы риска», оказания своевременной психологической помощи детям и педагогическому коллективу. Исходя из неоднородности контингента воспитанников, главный акцент в своей деятельности психологическая служба делает на учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Психологическое сопровождение строится таким образом, чтобы каждый воспитанник (в зависимости от проблемы) был своевременно вовлечен в процесс психопрофилактики или психокоррекции, чтобы каждый нуждающийся ребенок получал помощь психолога.

Таким образом, цель психологической службы – создание психологической среды, способствующей тому, чтобы каждый ученик вне зависимости от своих психофизических особенностей, учебных возможностей, склонностей мог реализовать себя как субъект собственной жизни.

В качестве основных задач выступают:

- изучение индивидуально-психологических, личностных особенностей воспитанников, их межличностных отношений в группе сверстников;
- осуществление психологического сопровождения процесса адаптации новых воспитанников;
- обеспечение психологического и психического здоровья воспитанников детского дома;
- создание социально-психологических условий с целью успешного взаимодействия с детьми «группы риска»;
- оказание своевременной психологической помощи детям, родителям и воспитателям.

В соответствии со своей подготовкой педагог-психолог может выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

1. *Психологическая диагностика* (индивидуальная и групповая; комплексная, оперативная, углубленная) – психолого-педагогическое изучение воспитанников. Определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания,

в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации.

2. *Психологическая коррекция* – активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, логопедов, врачей, социальных педагогов воспитателей.

3. *Консультативная деятельность* – оказание помощи воспитанникам, их родителям, педагогическим работникам и другим участникам воспитательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

4. *Психологическая профилактика* – предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

5. *Психологическое просвещение* – формирование у воспитанников и их родителей, у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в современном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

На базе детского дома-школы №9 Фрунзенского района города Санкт-Петербурга психолого-медико-социальное сопровождение осуществляется следующим образом.

В начале каждого учебного года педагогом-психологом определяются приоритетные задачи по осуществлению психологической помощи детям-сиротам и педагогическому коллективу образовательного учреждения.

Психологическая помощь детям представлена в виде следующих взаимосвязанных компонентов:

1. Составляется план диагностического исследования эмоционально-личностных особенностей воспитанников.

2. По результатам диагностических проб разрабатывается индивидуальный маршрут психологического сопровождения ребенка.

3. Предлагаются психологические рекомендации для педагогов и воспитателей с учетом индивидуально-типологических особенностей детей с целью гармонизации взаимодействия в диаде «воспитатель–воспитуемый».

Психологическое просвещение педагогического коллектива осуществляется посредством организации лекториев, выступлений на педсоветах, участия в медико-психологических консилиумах. Взаимодействие с медицинской службой представлено совместным осмотром психиатра и психолога. Успешной адаптации и социализации воспитанников детского дома способствует преемственность в работе социальной

и психологической службы.

Использование диагностических процедур предъявляет особые требования к профессионализму и этической стороне деятельности. Психологическая диагностика строится с учетом следующих принципов:

- комплексности взаимодействия всех специалистов в ходе изучения ребенка;
- целостности, то есть взаимосвязи и взаимообусловленности всех сторон психической организации ребенка;
- структурно-динамической организации: выявления основного нарушения и вычленения первичных и вторичных отклонений в развитии.

В работе с воспитанниками нами используется следующий диагностический инструментарий в зависимости от предъявляемой проблемы.

1. «Карта наблюдений» Д. Стотта для определения специфики и степени адаптированности-дезадаптированности ребенка к условиям обучения и воспитания в школе и в детском доме.

2. Измерение вида самооценки:

- Методика Т.В. Дембо–С.Л. Рубинштейна.
- Опросник Г.Н. Казанцевой.

3. Диагностика тревожности:

- Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС) предназначен для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 7–12 лет.
- Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

• Тест «тревожности» (Р. Тэммел, М. Дорки, В. Амен) для выявления опыта общения, адекватности оценки детьми жизненных ситуаций, определения индекса тревожности и вероятности его повышения.

4. Тест Люшера на определение нервно-психического состояния и личностных особенностей.

5. Диагностика агрессивности:

- «Hand-test» на определение свойств личности и прогноза агрессивного поведения.
- Тест А. Баса и А. Дарки на выявление показателей и форм агрессии.

6. Диагностика акцентуации характера:

- Методика «Чертова дюжина».
- Методика самооценки по Э.Г. Эйдемиллеру.
- Методика К. Леонгарда.

7. Проективные методики:

- «Человек».
- «Несуществующее животное».
- «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бук) для определения аффективной сферы личности, ее потребностей.
- Тест «Сказка» (Луиза Дюсс) для выявления неоправданной тревожности,

спонтанных эмоциональных явлений, поведенческих реакций, страхов.

- «Волшебная страна чувств» (Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева) – исследование психоэмоционального состояния.

8. Изучение индивидуально-психологических черт личности с помощью методики Г. Айзенка.

Коррекционно-развивающая модель деятельности психолога детского дома представлена в виде взаимодополняющих составляющих:

- оказание психологической помощи и поддержки воспитанникам в решении индивидуально-личностных проблем;
- индивидуальная и групповая психологическая коррекция;
- содействие социально-психологической адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- осуществление коррекции поведения воспитанников «группы риска».

Дети-сироты – достаточно сложный, своеобразный контингент. Психотерапевтические мероприятия носят творческий характер, интегрируя различные техники и приемы. В индивидуальной психокоррекции использовались такие техники, как рациональная психотерапия, игровая терапия, сказкотерапия, арттерапия, транзактный анализ, релаксационные и медитативные техники, методики коррекции самооценки, приемы коррекции страхов.

Известно, что игротерапия является средством динамичной коррекции разбалансированной эмоционально-волевой и коммуникативной сфер детей младшего школьного возраста. Игротерапия представляет уникальный опыт для социального и психического развития ребенка, открывая ему возможность для вступления в значимую личную связь со взрослым – психологом, педагогом.

Игровая деятельность активизирует формирование произвольности психических процессов: произвольного внимания и памяти, способствует развитию умственной деятельности, воображения – переходу ребенка к мышлению в плане представлений, развитию знаковой функции речи, рефлексивного мышления ребенка, совершенствованию волевой активности [9, с. 5–10]. Игротерапия обладает специфическими методами, направленными на установление:

а) позитивно-эмоциональное отношение ребенка к взрослому наставнику (А. Фрейд), развития терапевтической аналитической связи посредством игры и кооперации, с тем чтобы с помощью подготовленного взрослого наставника через вербализацию аффектов ребенка он смог бы осознавать пережитые им в раннем детстве или недавнем прошлом конфликты и другие трудности и преодолеть их;

б) различного рода контактов и взаимоотношений детей между собой для преодоления замкнутости, низкой самооценки, необщительности и фобических реакций, неадекватной полоролевой идентификации и т.д.;

в) тесного терапевтического контакта педагогического коллектива в достижении поставленных целей.

С целью изменения отношения каждого ребенка к себе и другим (детям и взрослым), улучшения психического самочувствия (повышения самооценки), социометрического статуса, эмоциональной микросреды, коррекции способов общения с другими людьми применяются две формы игротерапии, отличающиеся по функциям и роли взрослого наставника (психолога, воспитателя) в игре: направленная (директивная) и ненаправленная (недирективная).

Другой технологией психологической коррекции, воздействующей непосредственно на бессознательное человека, является сказочная метафора. Метафорическое, сказочное воздействие активизирует ресурсы личности, выводит ребенка на путь самостоятельных открытий.

Язык метафор, образов активизирует, «пробуждает» сознание ребенка, открывает новые возможности его взаимодействий с окружающим миром, делает более глубоким контакт специалиста и ребенка (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисевич Л. А., 2000). В работе с детьми-сиротами используются сказки, направленные на преодоление:

- зависимости от других («Птенец», «Цепь»);
- неприятия себя и своего предназначения («Коряга», «Пряник», «Волшебный ключ»);
- неприятия своего окружения («Коллочка», «Тучка», «Котенок»);
- неумения общаться, невнимательности, конфликтности («Ежики», «Золотая рыбка», «Сокровище»);
- депрессии, тревоги, непонимания своих чувств («Ласточка», «Горошинка»);
- трудностей в самоопределении, проблемы выбора, страха («Желуди», «Ручейки»);
- поиска смысла и предназначения жизни, духовного развития («Фонарики», «Путь», «Кедр», «Человек») [10, с. 13].

Индивидуально подбираются в зависимости от эмоционального состояния и предъявляемой проблемы техники арт-терапии. Арт-терапия является мощным средством самовыражения, помогающим осуществить самоидентификацию и обеспечивающее путь для проявления чувств. И ребенок, и взрослый в арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Если каждый участник ощущает глубокий интерес психолога к себе и своим работам, возникает поистине ценный контакт как основа продуктивного взаимодействия.

В индивидуальной работе с воспитанниками выделялись следующие структурные компоненты арт-терапевтической сессии. Первый – невербальная, творческая, неструктурированная часть. Основное средство самовыражения – изобразительная

деятельность (рисунок). Используются разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Второй – вербальная, апперцептивная и формально более структурированная часть. Предполагает не только словесное обсуждение, но и интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций. Используются механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Серии упражнений, основанные на арт-терапевтическом методе, предложенные М.В. Киселевой (2006) и Л.Д. Лебедевой (2003), представляли собой индивидуальные занятия по решению эмоционально-личностных проблем воспитанника. Приемы рациональной психотерапии, транзактного анализа, методики релаксации и медитации подбирались с учетом возраста ребенка и предъявляемой проблемы.

Одним из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов групповой психологической работы является тренинг. Это объясняется многими причинами, которые могут быть обусловлены, в частности, специфичностью контингента воспитанников, особенностями их психики, проблемами социальной и учебно-трудоустройственной адаптации детей.

Групповые занятия с воспитанниками детского дома ведутся в двух направлениях:

- профилактика проблем в обучении и развитии учащихся начальных классов;
- формирование коммуникативной компетентности и развития толерантности у подростков.

Выбор данных коррекционных программ обусловлен актуальными проблемами психического развития детей-сирот, выявленных в процессе диагностического исследования.

Начало обучения в школе – сложный и ответственный этап в их жизни. Дети переживают психологический кризис, связанный с совершенно новыми требованиями, предъявляемыми к ним в период пребывания в школе. У ребенка происходит смена ведущей деятельности (игровая переходит в учебную). Меняется социальная позиция ребенка: из дошкольника он превращается в ученика. У него появляются новые и сложные обязанности: делать уроки, быть внимательным и дисциплинированным. В этот период одной из острых проблем обучения в начальной школе выступает проблема недостаточного развития понятийного мышления и речи.

Если ребенок характеризуется слабым развитием «комплекса произвольности», он плохо привыкает к школе, имеет низкую успеваемость. У неподготовленных детей возникают специфические реакции: страхи, срывы, заторможенность, рассеянность. Дети боятся получить плохую отметку и быть униженными своими сверстниками.

Развитие внимания, памяти, мыслительной деятельности ребенка младшего школьного возраста – важнейшая составная часть его общего психического развития.

Необходимо также учитывать, что формирование и развитие логических структур

мышления должно осуществляться своевременно. Упущения здесь трудновосполняемы. Установлено, что основные логические структуры мышления формируются примерно в возрасте от 5 до 11 лет. Запоздалое формирование этих структур протекает с большими трудностями и часто остается незавершенным.

Каждый школьник обладает только ему присущими особенностями познавательной деятельности, эмоциональной жизни, воли, характера, каждый требует индивидуального подхода, который учитель, в силу различных причин, не всегда имеет возможность осуществить. Поэтому психолог вместе с учителем содержательно изучает психические особенности учащихся, обобщает, и на этой основе строится коррекционная программа, разрабатываются конкретные способы психологической работы.

Частыми причинами отставания ученика в школе являются особенности эмоционально-познавательных процессов, отсутствие мотивации, плохо развитая речь и мелкая моторика рук. Как ни велико значение коррекционной работы по преодолению уже обнаружившихся учебных неблагополучий, главным направлением их ликвидации должна стать программа профилактики, которая включает в себя индивидуализацию учебно-воспитательного процесса [7, с. 151–154]

Цель реализуемой программы – оказание психологической помощи учащимся 1-х классов в освоении методов продуктивного усвоения знаний и эффективного использования их в выполнении практических заданий. Помочь учащимся понять себя, стать увереннее, наладить отношения с окружающими, снизить тревогу.

Комплекс коррекционной работы с воспитанниками начальной школы включает в себя сочетание различных психологических методов воздействия: игры и упражнения для развития внимания, памяти, мышления и речи, а также развитие тактильных ощущений и мелкой моторики.

Подростковый возраст – особенный, единственный и неповторимый период человеческой жизни, в котором происходит физическое, личностное, нравственное и социальное формирование.

Характерными чертами пубертатного периода являются [3, с. 15]:

- половое созревание, сопровождающееся бурным изменением тела, массивными вегетативными проявлениями, множеством новых физических ощущений, в том числе обусловленных возникновением сексуального влечения;
- эмоциональная заряженность, выраженная неустойчивость фона настроения, его сверхчувствительность к внешним влияниям;
- повышенный интерес к физическим и психическим особенностям, озабоченность по поводу своего физического, интеллектуального или нравственного несовершенства; стремление к самосовершенствованию;
- особые чувствительность и ранимость,

связанные с формирующимся физическим и психическим Я;

- повышенная рефлексия, попытка выработки личного мировоззрения, потребность в самостоятельности, независимости, оппозиционность, критиканство, игнорирование авторитетов;

- одновременно с этим зависимость от окружения, страх оказаться вне сообщества сверстников, быть неприятым ими, утрированный конформизм, подчиненность группе («реакция группирования»).

Потребность в общении со сверстниками становится одной из основных потребностей подросткового возраста. В этот период наиболее значимо групповое общение, пик которого приходится на 13–14 лет. Принадлежность к группе играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах сверстников. Группа создает особое чувство – «чувство мы». Деление на «мы» (сверстники, члены одной группы) и «они» (взрослые или ровесники, но члены другой группы) имеет для подростка очень большое значение, что часто не учитывается взрослыми [1, с. 20]. Использование тренинговой работы позволяет учитывать особенности возрастного развития, реализовывать актуальные потребности и способствовать формированию мотивации самовоспитания и саморазвития личности воспитанников.

Подростки-сироты в силу вышеописанных возрастных особенностей, искажения в психическом развитии, а также специфичности обстановки обучения и воспитания в детском доме являются «группой риска» по дезадаптации.

Социальная адаптация в обществе невозможна без овладения человеком общепринятыми коммуникативными навыками. Не умея общаться с ровесниками и взрослыми, не имея постоянного образца общения разных людей между собой (кроме педагогов и обслуживающего персонала), дети не могут эффективно разрешать возникающие конфликтные ситуации, менять модель поведения в зависимости от обстановки. Ограничение социального опыта обуславливает необходимость проведения специальной работы по формированию вербальных и невербальных средств общения, начиная с первых дней пребывания в учреждении.

Программа позволяет решать следующие задачи:

- формирование коммуникативных навыков и умений;
- обучение навыкам межличностного взаимодействия и расширения способов взаимодействия друг с другом;
- формирование доброжелательного отношения друг к другу;
- формирование адекватной самооценки и развитие уверенности в себе.

Программа представлена 10 занятиями, периодичность встреч – один раз в неделю. Перед началом занятий в группе проводится предварительная беседа с будущими участниками для ознакомления с целями, задачами и режимом

работы в группе.

В ходе проведения тренингов с подростками используются групповые дискуссии, мини-лекции, рисование, ролевые игры на интенсивное физическое взаимодействие, работа в парах, тройках.

При работе с детьми отношения строились на сотрудничестве, доверии, создании условий комфорта, веры в свои силы, возможности и способности преодолевать препятствия, оказывать помощь другим.

Анализ результатов показал положительную динамику в развитии воспитанников. У воспитанников начальной школы в познавательной сфере отмечались следующие изменения: увеличились объем внимания, скорость распределения и переключения, объем речеслухового и зрительного запоминания, произошло обогащение словарного запаса, улучшилось понимание учебных задач и прогностические способности, умение обобщать и систематизировать учебный материал. Однако очевидна необходимость в продолжении систематических занятий, что обусловлено спецификой данной возрастной группы воспитанников – чувствительный период формирования субъектной позиции в учебной деятельности, развития адаптивных способностей развивающейся личности, умения использовать собственные ресурсы и возможности взаимодействия с другими для достижения успеха в будущей жизнедеятельности. Изменения в развитии коммуникативной компетентности и толерантности у подростков-сирот проявлялись в умении создавать в ходе общения благоприятный «климат отношений», анализировать проблемы совместными усилиями с психологом, понять потребности собеседника, найти общую точку и выработать совместное взаимовыгодное решение. Вместе с тем умения разрешать конфликтные ситуации своевременно, задавать «правильные» вопросы, вести «малый» разговор, побуждать партнера по взаимодействию к прояснению его позиции, услышать, а также выравнивать эмоциональное напряжение в беседе формируются в процессе длительного коррекционного взаимодействия психолога с воспитанниками и требуют значительных временных затрат на преодоление коммуникативной безграмотности, учитывая особенности психического развития детей, оставшихся без попечения родителей.

Педагог-психолог осуществляет проектирование своего взаимодействия с медицинской, социальной службой и педагогическим коллективом в несколько этапов:

1-й этап: мотивационный – установление эмоционального контакта между специалистами и психологом, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий.

2-й этап: концептуальный – раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для специалиста, выработка общего языка, определение роли, статуса и общей профессиональной позиции специалиста и психолога относительно ребенка, распределение

между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества.

3-й этап: проектный – разработка проекта психологической программы.

4-й этап: реализация проекта – практическая реализация программы.

5-й этап: рефлексивно-диагностический – завершение процесса: итоговая диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию программы перехода на следующую ступень образования (развития).

Психологическое консультирование осуществляется психологом в следующих направлениях:

- психологическое консультирование всех участников образовательного процесса;

- консультирование администрации, педагогов по проблемам индивидуального развития воспитанников.

В целях реализации направления деятельности психолога по повышению психологической компетентности педагогов в рамках психологического просвещения была предложена и реализована программа «Профилактика эмоционального выгорания», направленная на формирование целостного представления о системе профилактики эмоционального выгорания и навыков регуляции психоэмоциональных состояний. В качестве основных задач выступали:

- усвоение слушателями современных подходов к определению и классификации понятия «эмоциональное выгорание»;

- изучение специфики диагностики эмоционального выгорания;

- формирование навыков регуляции негативных психоэмоциональных состояний.

В ходе занятий освещались следующие аспекты изучаемого феномена: понятие и факторы,

вызывающие эмоциональное выгорание, фазы и периоды развития синдрома эмоционального выгорания (фаза «напряжения», фаза «резистенции», фаза «истощения»), принципы диагностики и профилактики синдрома эмоционального выгорания. Методы профилактики стресса: изменение своего поведения, стереотипа; противострессовая перестройка дня, релаксационные мероприятия. Техники снятия стрессового состояния: релаксация, приемы поведенческой антистрессовой защиты, аутогенная тренировка. Индивидуальная программа профилактики эмоционального выгорания как один из способов сохранения психического здоровья.

Для педагогов и воспитателей предлагался лекторий по теме: «Психологические особенности подростков с отклоняющимся поведением и пути повышения эффективности взаимодействия в условиях детского дома».

Комплексное сопровождение предполагает взаимодействие всех участников воспитательного процесса. С этой целью к процессу психологической профилактики и коррекции привлекался в качестве дополнительного участника библиотекарь, задачей которого являлось привлечение внимания к проблеме внутреннего мира человека, поиска смысла жизни, посредством развития интереса к чтению психологической литературы.

Таким образом, психолого-медико-социальное сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

-
1. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
 2. *Зинкевич – Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А.* Как помочь «особому» ребенку. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 96 с.
 3. *Иовчук Н.М.* Детско-подростковые психические расстройства. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. 80 с.
 4. *Карпова О. П.* Особенности психического развития подростков-воспитанников детских учреждений интернатного типа // Медицина сегодня и завтра: Периодический сборник научных работ молодых ученых и специалистов. Харьков, 1998. Вып. 3. С. 58–59.
 5. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
 6. *Лебедева Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
 7. Популярная психология для родителей // Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1989. 245 с.
 8. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. СПб.: Питер, 2995. С. 11.
 9. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / Под ред. С.А. Беличевой. М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1998. 210 с.
 10. *Ттишенко И.В.* Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. СПб.: Речь, 2005. 144 с.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГИНЕЦИНСКИЙ ВЛАДИСЛАВ ИЛЬИЧ

доктор педагогических наук, профессор СПбГУ и СПбГИПСР, заведующий кафедрой педагогической антропологии СПбГИПСР

ШКАДОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ

аспирант СПбГИПСР

К ВОПРОСУ ОБ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕДУР ТИПОЛОГИЗАЦИИ НАРУШЕНИЙ МЕХАНИЗМОВ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

АННОТАЦИЯ. В статье предлагается вариант взаимоскоординированной квалификации личностных деформаций, личностных дисгармоний, личностных девиаций и профессионального выгорания, приводятся примеры личностных опросников, предназначенных для дифференциально-типологической оценки степени выраженности соответствующих дефектов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностные деформации: моральный нигилизм, моральный формализм, моральный релятивизм, моральный утилитаризм; личностные дисгармонии, эго-потребности, социогенные ценности, способности, императивы, личностные девиации, доминантные мотивы квазиобщения, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация.

При рассмотрении нарушений межличностной коммуникации под механизмами их регуляции в данном случае мы будем иметь в виду взаимодействие между тремя компонентами (конструктами) внутреннего мира человека: системой его ценностных ориентаций, Я-образом как личностными дисгармониями, искажением образа Другого как личностными девиациями. В качестве отправного пункта рассмотрения личностных деформаций естественно избрать позиции, выработанные в этике, – науке о нормах, принципах, ценностях нравственных взаимоотношений. Нравственность выражает абсолютные, всеобщие, безусловные ценности в конкретной, индивидуализированной и реалистичной форме. Этому соответствует категория добра как обозначение терминального состояния универсума и того, что к нему приближает, но не само по себе как некий естественный процесс, а как реализация усилий человека, направленных на его осуществление при одновременном осознании невозможности его полного достижения. «Идеал есть то, к чему надо стремиться и чего никогда не достигнешь» (И. Кант). Добро есть гармонизация универсума биогенных, социогенных, психогенных, трансцендентных потребностей, ценностей, способностей, императивов. Абсолютная противоположность добру обозначается категорией зла. Зло есть дисгармонизация, нарушение целостности, соразмерности, соподчиненности многообразия потребностей, ценностей, способностей, императивов. Соответственно, нарушения межличностной коммуникации – это промежуточные состояния, позиции, действия,

императивы, направленные на уклонение, отступление от стремлений к добру, препятствия на пути утверждения добра, отождествление добра или зла с какой-то одной ценностью-потребностью.

Условием самой возможности такого рода активности является признание того, что атрибут человеческой деятельности – свобода. Свободе противостоят произвол и насилие. Человек – существо свободное. Свобода человека состоит не в воображаемой независимости его от законов природы и общества, а в его способности принимать решения на основе знания этих законов, в понимании наличия многообразия возможностей в каждой наличной жизненной ситуации, в готовности нести ответственность перед самим собой как носителем высших ценностей за сделанный выбор. В свою очередь, все это, вместе взятое, сообщает человеческой жизни признак осмысленности, и возможно, постольку, поскольку человек – существо разумное.

Способность к критической оценке человеком своих поступков, мыслей, желаний в структурно-функциональном плане обозначается как совесть. Любая оценка предполагает использование соответствующих критериев, норм, эталонов. В основе совестных оценок лежит осознание долга, безусловной необходимости исполнения того, что вытекает из понимания нравственного идеала. Осознание допускаемых отклонений от велений совести переживается как стыд, вина и раскаяние.

Абсолютное добро понимается как дух, как бесконечно идеальное начало бытия, осуществляется через милосердные взаимоотношения людей друг к

другу, выражается в стремлении к справедливому общественному устройству. В этических учениях содержится дифференциально-типологическая квалификация многообразия нравственных норм и принципов, нарушающих их поступков и преступлений, добродетелей и пороков. При этом нередко оказывается, что то, что одни учения провозглашают в качестве принципов и норм, другие осуждают как преступления и пороки. В данном случае, имея в виду поставленную задачу, ограничимся схематическим описанием 4 классов деформаций системы ценностных ориентаций: моральный нигилизм, моральный формализм, моральный релятивизм, моральный утилитаризм, выделив при этом лишь самый общий смысл.

Как аморализм чаще всего квалифицируются позиции (поступки), отрицающие «химеру совести» вообще в качестве иллюзии или намеренного обмана. Скептицизм, спекулируя на трудностях обоснования моральных норм, настаивает на бессмысленности стремлений к реализации норм, на их недостижимости. Цинизм представляет собой проповедь презрительного отношения к утверждению нравственных принципов в качестве общезначимых регуляторов поведения, трактует свободу как свободу от нравственных принципов.

В ряде учений в качестве основной преграды к нравственному поведению рассматривается абсолютизация богатства. Это, в частности, характерно для пуританства, исторически первоначально оформившегося в качестве религиозно-политического движения в Англии в XVI–XVII вв. Пуритане проповедовали аскетическое ограничение потребностей, резко отрицательно оценивали стремление к роскоши и расточительству. Когда одна из составляющих двунаправленного вектора стремления к нравственному совершенству редуцируется, тогда и возникает, например, такая позиция, как квиетизм. Согласно учению квиетистов, лишь душа, примирившаяся со всеми страданиями и отрешившаяся от мира, погружается в божественную любовь. Ригоризм провозглашает единственным критерием нравственности безусловное следование долгу даже вопреки ситуативной целесообразности, отрицает саму возможность каких-либо иных решений, обусловленных конкретными обстоятельствами.

Позиция, ставящая нравственные оценки в зависимость от отношения к тем, кто совершает те или иные поступки, квалифицируется как лицемерие. Ханжа – человек, притворно демонстрирующий нравственную безупречность, стремящийся присваивать себе роль судьи нравственного поведения других. Чванство – это тщеславная гордость, высокомерие, представление о собственной исключительности, когда социальный статус выступает как якобы гарантия нравственных достоинств.

Гедонизм рассматривает следование нравственным нормам как средство достижения наслаждения, гарантию избавления от страданий, обеспечения комфорта и благополучия. Популизм использует апелляцию к нравственным ценностям как средство приобретения и удержания власти,

инструмент манипулирования поведением других. Эвдемонизм рассматривает нравственность как средство достижения счастья, которое, в свою очередь, представляется не просто как длительное и гармоничное удовольствие, а как результат преодоления стремления к чувственным наслаждениям путем самоограничения, упражнения, аскезы, отрешения от внешнего мира, как результат выработки нравственно правильного отношения к миру.

Схематично охарактеризовав номенклатуру дефектов, которым может быть подвержена личностная позиция с нравственной точки зрения, обратимся теперь к рассмотрению личностных дисгармоний. В европейской культуре представлению о совершенстве человека в концентрированном виде часто сопутствовал образ гармонично развитой личности. Отступления от этого идеала и можно трактовать как личностные дисгармонии, используя при этом в качестве ориентира разработанную в психологии номенклатуру базисных эмоций. Трактую эмоции как переживания соответствия/несоответствия базисных потребностей человека с возможностями (условиями) их удовлетворения, в качестве основы анализа личностных дисгармоний можно использовать меры значимости структурных компонентов (элементов, ингредиентов) внутреннего и внешнего мира личности. Как пример варианта такого рода операционализации приведем два опросника.

Согласны Вы или не согласны со следующими суждениями?

Форма А

1. Человек становится человеком лишь в результате преодоления трудностей.
2. Человек на деле должен подтвердить то, чего он стоит.
3. Потребность в самоутверждении может проявляться и в готовности жертвовать своими интересами.
4. Неспособность к самокритике – главное препятствие на пути самореализации.
5. Нередко Вам приходится раскаиваться в своих поступках.
6. Человек знает, что он такое, если он сознает смысл своей жизни.
7. Развитое чувство собственного достоинства – неотъемлемый компонент достоинства полноценной личности.
8. Человек, который не уважает других, не уважает себя.
9. Вся жизнь человека – это, по существу, не прекращающиеся поиски самого себя.
10. Вас нельзя назвать находчивым.
11. Бывали случаи, когда Вам не хватало способности контролировать себя.
12. Уверенный в себе человек никогда не смирится со своим поражением.
13. Человек всегда должен ставить перед собой только реальные цели.
14. В основе любого страха лежит представление о возможности собственной смерти.
15. Человек испытывает страх в той мере, в какой

- он чувствует собственное бессилие.
16. Всегда есть разрыв между мечтами и реальностью.
 17. Слаборазвитая потребность в самоутверждении проявляется в склонности перекладывать свою ответственность на других.
 18. Высокий уровень самоконтроля, как правило, – признак страха обнаружить свое подлинное Я.
 19. Вам не хватает умения сосредотачиваться на том, что в данный момент является действительно важным.
 20. Человек достоверно знает самого себя в меру собственной профессиональной компетенции.
 21. Заносчивость – признак невысокого интеллекта.
 22. В любой ситуации важно, прежде всего, не уронить свое достоинство.
 23. Найти свое место в жизни – значит получить хорошо оплачиваемую работу в престижном учреждении.
 24. Вам не всегда удастся правильно отреагировать на возникшую ситуацию.
 25. Умение соподчинить свои потребности – необходимое условие жизненного успеха.
 26. Человек с развитой потребностью в самоутверждении никогда и ни в чем не будет уступать другим.
 27. При оценке человеческого поведения всегда нужно учитывать его мотивы.
 28. Человек испытывает гнев, когда нарушаются общеобязательные требования.
 29. Постоянный страх разрушает личность.
 30. Человек может сполна реализовать себя и в собственном воображении.
 31. Люди нередко заблуждаются в понимании того, в чем состоит их подлинный интерес.
 32. Высокий уровень самоконтроля – признак слабости.
 33. Вы часто укоряете себя в том, что ответили не так, как следовало бы.
 34. Осознание смысла жизни – базисная потребность человека.
 35. Чем выше доходы человека, тем выше его социальный престиж.
 36. Вы понимаете поговорку: «Самоуничижение паче гордости».
 37. Постоянная неудовлетворенность собой – признак невроза.
 38. Вы легко теряетесь в незнакомой обстановке.
 39. Способность к самоограничению – залог успешной самореализации.
 40. Уверенный в себе человек всегда остается при своем мнении.
 41. Идеалы нужны потому, что они недостижимы.
 42. Человек испытывает страх, потому что он проецирует на объект собственную тревогу.
 43. Бесстрашие – признак низкого интеллекта.
 44. То, что человек есть на самом деле, сполна проявляется в его поведении.
 45. Уверенный в себе человек терпимо относится к мнению других.
 46. Потерять самообладание – значит утратить возможность видеть себя со стороны.
 47. Импульсивное реагирование часто является причиной Вашего неправильного поведения.
 48. Человек знает, кто он такой, если он знает свои права и обязанности.
 49. Человек должен суметь заставить других уважать себя.
Меру значимости отдельных эго-потребностей можно оценить с помощью следующего ключа:
Самосохранение: 1, 14, 15, 28, 29, 42, -43.
Самореализация: 2, 13, 16, 27, -30, 41, 44.
Самоутверждение: 3, 12, 17, -26, 31, -40, 45.
Самообладание: 4, 11, -18, 25, -32, 39, 46.
Самоактуализация: -5, -10, -19, -24, -33, -38, -47.
Самоидентификация: 6, 9, -20, -23, 34, -37, -48.
Самоуважение: 7, 8, 21, 22, -35, 36, -49.

Форма Б

1. Хорошо можно работать только за хорошие деньги.
2. Руководить, управлять людьми – удел самых достойных.
3. Даже самая интересная работа не стоит того, чтобы из-за нее терять здоровье.
4. Главное в любом деле, чтобы окружающие тебя ценили и уважали.
5. Стремиться к возвышенному – вот главная цель жизни.
6. Человек осознает себя свободным, когда видит для себя возможность выбора варианта поведения.
7. Гармонично развитый человек – это человек, потребности которого соразмерны его способностям.
8. Есть вещи более важные, чем комфорт и богатство.
9. Навязывать свою волю другим нельзя, все сами должны принимать важные для себя решения.
10. Если постоянно думать о своем здоровье, значит, лишить себя многих удовольствий.
11. Нередко звезды политики и эстрады – это порочные люди.
12. После работы нужно гнать от себя всякие серьезные размышления.
13. Человек свободен тогда, когда он может делать то, что ему нравится.
14. Достаточным условием благополучия человека является баланс его прав и обязанностей.
15. Ради больших денег можно согласиться на любую работу.
16. Только влияя на судьбы других людей, можно чувствовать себя достойно.
17. Главное в любой работе – беречь свои нервы.
18. Приятно, когда тебе завидуют.
19. Только ничтожные люди пренебрегают духовными ценностями.
20. Свобода – это конструктивное преодоление внешней необходимости.
21. Необходимым условием благополучия человека является сбалансированность его материальных и духовных потребностей.
22. Хорошо зарабатывать еще не значит быть счастливым.

23. Быть начальником – очень благодарное дело.
 24. Если работа интересна, то забываешь даже о собственном здоровье.
 25. Главное не то, чтобы тебя уважали другие, нужно, чтобы ты сам уважал себя.
 26. Только дураки могут отдавать свою жизнь служению каким-то там идеалам.
 27. Свободный человек ведет себя всегда вопреки требованиям окружающей среды.
 28. Чтобы стать счастливым, человеку нужно быть физически и психически здоровым.
 29. Надо стремиться всегда меньшими усилиями зарабатывать как можно больше денег.
 30. Приятно, когда тебя уважают и побаиваются.
 31. Никакая работа не стоит того, чтобы из-за нее растрчивать свое здоровье.
 32. Прежде всего нужно стремиться получить работу в престижном учреждении.
 33. Смысл жизни – в творческом труде и поиске истины.
 34. Быть свободным или несвободным – зависит только от самого человека: можно быть свободным и в оковах.
 35. Человек не может быть счастлив вполне, если он знает о несчастьях других.
 36. Богатство убивает в человеке благородство.
 37. Чем больше власти, тем меньше настоящего человеческого общения.
 38. Лучшее лекарство от всяких болезней – труд.
 39. В модных, престижных учреждениях нередко царят волчьи законы.
 40. Настоящая истина не в книгах, а в том, что приносит удовольствие.
 41. Только богатый человек может быть действительно свободным.
 42. Человек может гармонично развиваться лишь только в комфортных условиях.
 43. Не умеют хорошо зарабатывать только дураки и лентяи.
 44. Невозможно терпеть, когда кто-то пытается командовать тобой.
 45. Прямой путь к здоровью и долголетию – тихая, спокойная работа.
 46. То, к чему стремится большинство, – это и есть подлинные цели жизни.
 47. Читать серьезные книги интереснее, чем сидеть уткнувшись в телевизор.
 48. Свобода – это результат соответствующей самоидентификации человека.
 49. Человек, чье представление о счастье ограничено его мечтами о личном благополучии, никогда его не достигнет.
 50. Честный человек не может и не должен быть богаче других.
 51. Люди часто стремятся к власти потому, что не уверены в себе.
 52. Если постоянно думаешь о своем здоровье, никогда приличных денег не заработаешь.
 53. Лучше ты сам будешь завидовать гениям, чем тебе будут завидовать обыватели.
 54. Напрягать свои мозги можно только за очень большие деньги.
 55. Только в здоровом теле может быть здоровый дух.
 56. Завышенная или заниженная самооценка – признак психического неблагополучия человека.
 57. Богатство и комфорт – главное в жизни.
 58. Приятно, когда беспрекословно выполняют твои требования.
 59. Чтобы быть здоровым, надо почаще ходить к докторам и следовать их рекомендациям.
 60. Надо стремиться войти в элиту общества.
 61. Человек прекрасен тогда, когда размышляет о вечном.
 62. Только в разумно организованном обществе человек может реализовать свое стремление к свободе.
 63. Свободное развитие всех – условие свободного развития каждого.
 64. Самая ценная работа делается не ради денег.
 65. Распоряжаясь судьбами других людей, человек становится рабом власти.
 66. Часто самые интересные профессии и опасны, и вредны для здоровья.
 67. Даже самую неинтересную работу можно выполнять творчески.
 68. Умные и благородные люди, как правило, не бывают счастливы.
 69. Свобода – это, прежде всего, власть над другими.
 70. Чтобы быть вполне довольным жизнью, человеку надо совсем немного: достойную зарплату, любовь и уважение окружающих.
- Меру индивидуальной значимости отдельных жизненных ценностей ориентировочно можно оценить, используя следующий ключ:
- Богатство: 1, -8, 15, -22, 29, -36, 43, -50, 57, -64.
 Власть: 2, -9, 16, -23, 30, -37, 44, -51, 58, -65.
 Здоровье: 2, -10, 17, -24, 31, -38, 45, -52, 59, -65.
 Престиж: 4, -11, 18, -25, 32, -39, 46, -53, 60, -67.
 Творчество: 5, 12, 19, -26, 33, -40, 47, -54, 61, -68.
 Свобода: 6, -13, 20, -27, 34, -41, 48, -55, 62, -69.
 Счастье: 7, -14, 21, -38, 35, -42, 49, -56, 64, -70.
- Одна из существенных характеристик общения в том, что внутри него действует система нормативной регуляции (хорошо/плохо, правильно/неправильно, уместно/неуместно, прилично/неприлично). Важнейшей нормой межличностного общения является отношение нравственно-психологического равенства партнеров. Соответственно, в качестве девиаций общения можно рассматривать варианты личностных позиций (установок), которые исходят из представлений о личностном неравенстве: когда один человек считает возможным манипулировать другим либо ставить себя в заведомо неравноправное положение. В основе приводимого опросника, который мы рассматриваем как пример процедуры операционализации, лежит представление о возможности разграничения 12 типов личностных девиаций.
1. Вам нравятся фильмы, где много картин насилия.
 2. Что бы Вы ни делали, Вы всегда рассчитываете на помощь окружающих.
 3. Вы плохо понимаете, что значит чувствовать

- себя виноватым.
4. Вы всегда стараетесь выглядеть привлекательным.
5. Вы тратите на выполнение заданий обычно больше времени, чем Ваши товарищи.
6. Вы не очень-то доверяете друзьям.
7. Вы постоянно не довольны собой.
8. Прежде чем принять решение, Вы выслушиваете мнение авторитетных людей.
9. Вам нравится быть в центре внимания.
10. Вы обычно тщательно планируете свои дела.
11. На самом деле Ваши друзья не так уж Вам преданны.
12. Вас забавляет, как люди переживают свои неудачи.
13. Вы часто откладываете свои дела на потом в надежде, что кто-нибудь поможет.
14. Есть много ситуаций, когда можно говорить неправду.
15. Вероятно, Вы производите впечатление постоянно озабоченного человека.
16. Обычно Вы предоставляете принимать важные решения другим.
17. Про Вас нельзя сказать, что Вы слишком самоуверенны.
18. Вы постоянно чувствуете себя виноватым.
19. Нередко Вы слышите про себя: «Он постоянно ищет предлоги к ссоре».
20. Вы не склонны преувеличивать тяжесть обстоятельств, в которых находитесь.
21. Вы считаете мудрой пословицу: «Пожалеешь розгу – испортишь ребенка».
22. Вы ревнивы.
23. Вас считают трудоголиком.
24. Вам нравится пофлиртовать.
25. Вам нравится, когда ссылаются на Ваше мнение.
26. Вы всегда строго придерживаетесь установленного распорядка дня.
27. Вы скрытны.
28. Ваши близкие считают Вас нетерпеливым.
29. Люди сами виноваты в том, что их обманывают.
30. Нередко Вам кажется, что Вы никчемный человек.
31. Если Вы с кем-то не согласны, Вы оставляете мнение при себе.
32. Частенько Вы склонны жаловаться на свою жизнь.
33. Вы стремитесь добиваться расположения влиятельных людей.
34. Вы отчетливо видите недостатки окружающих.
35. Ничего плохого нет в том, чтобы обманывать тех, кто готов обманываться.
36. Вы часто стремитесь разжалобить окружающих.
37. Нередко Вы слышите про себя, что Вы склонны унижать других.
38. Люди склонны делать друг другу пакости.
39. Окружающие считают Вас костным.
40. Вы многим завидуете, но многие завидуют Вам.
41. Кажется ли Вам, что Вы выражаете свои чувства излишне театрально.
42. Говорят, что Вы много берете на себя.
43. Вы долго не можете забыть нанесенную Вам обиду.
44. Вам нравится, что многие Вас боятся.
45. Главной добродетелью человека является милосердие.
46. Не нарушают законов только дураки.
47. Вы очень чувствительны к тому, что могут подумать о Вас другие.
48. В одиночестве Вы чувствуете себя беспомощным.
49. Вы сознаете, что склонны паниковать.
50. Вы скорее скажите, что стакан наполовину пуст, чем наполовину полон.
51. Вас считают безответственным, но это Вас мало беспокоит.
52. Вы слезливы.
53. Вам нравится сочинять страшные истории.
54. Вы безболезненно реагируете на критику в Ваш адрес.
55. Говорят, что Вы слишком большое значение придает мелочам.
56. Нередко окружающие говорят, что сомневаются в искренности Ваших слов.
57. Вам всегда жалко выбрасывать старые вещи, даже если они пришли в негодность.
58. Вы всегда имеете что-нибудь «на черный день».
59. Вы не любите давать займы.
60. Вы всегда напоминаете своим должникам.
61. Вас всегда раздражает, когда люди бездумно тратят свои деньги.
62. Вы часто покупаете поношенные вещи.
63. Худший человеческий порок – расточительность.
64. Вы охотно подчиняетесь авторитетным людям.
65. Вы любите, чтобы о Вас заботились.
66. Вы робкий человек.
67. Вы стараетесь вести себя так, чтобы окружающие не могли сказать о Вас ничего плохого.
68. Вы остро чувствуете хорошее или недоброжелательное отношение к себе.
69. Вы преклоняетесь перед людьми, имеющими авторитет и власть.
70. Люди должны уважать власть, ибо в этом залог общего благополучия.
71. Вы не видите у себя больших недостатков.
72. Вам еще не приходилось слышать справедливой критики в свой адрес.
73. Вы не нуждаетесь ни в чьих наставлениях.
74. Вы окружены глупцами и невеждами.
75. Окружающие Вам завидуют.
76. Вы не сомневаетесь в том, что в будущем докажете всем свою правоту.
77. Людей преследуют неудачи, потому что они не прислушиваются к мнению знающих людей.
78. Люди, как правило, плохо понимают, что происходит вокруг них.
79. У Вас есть необычные способности.
80. Вы замечаете, что люди побаиваются Вас.
81. В мире есть высшие силы, с которыми удастся вступить в контакт только избранным.
82. Суеверия – это не предрассудки, а выражение

- народной мудрости.
 83. Вы верите в свое высшее предназначение.
 84. У Вас есть чувство превосходства по отношению к окружающим.

Разграничить предусмотренные типы личностных девиаций можно с помощью следующего ключа:

- Авантюрно-проектный: 3, 14, 19, 29, 35, 46, 51.
 Акзигитивный: 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63.
 Ананкастный: 5, 10, 23, 26, 39, 42, 55.
 Анкшеозный: 7, 15, 18, 30, 34, 47, 50.
 Гиперассертивный: 71, 72, 73, 74, 75, 76.
 Демонстративно-тщеславный: 4, 9, 24, 25, 40, 41, 56.
 Дефитизный: 8, 16, 17, 31, 33, 48, 49.
 Иждивенческий: 2, 13, 20, 32, 36, 45, 52.
 Кверулянтно-фискальный: 6, 11, 22, 27, 38, 43, 54.
 Сервильный: 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70.
 Шантажирующий: 1, 12, 21, 28, 37, 44, 53.
 Шарлатанствующий: 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84.

В процессе профессионального выгорания проявляются все описанные выше механизмы регуляции нарушений межличностной коммуникации: система ценностных ориентаций, Я-образ как личностные дисгармонии, искажение образа Другого – как личностные девиации.

Главным признаком профессионального выгорания является снижение (утрата) жизненной энергии. В случае выгорания пострадавший испытывает недостаток физических и психических сил, что приводит к эмоциональному истощению. Данная ситуация чаще всего связана с тем, что человек затрачивает столько сил для достижения определенного результата, сколько невозможно восстановить достижением поставленной цели. Зачастую эти цели носят нерациональный характер. Например, если «внутренний мотив», т.е. неосознанный, человека связан с признанием личности общественностью либо значимыми людьми. В этом случае человек может полагать, что увеличение или усложнение его трудовой деятельности может привести к удовлетворению потребности в его признании со стороны окружения. Но этого может и не произойти, по разным причинам, и тогда затраченные силы не компенсируются за счет удовлетворения результатом деятельности. При условии длительного неравенства затраченных сил и удовлетворенности трудовой деятельностью в пользу затраченной энергии и возникает так называемое «профессиональное выгорание». Все это находит свое отражение в изменении компонента Я-образа – самооценке. Притязания остаются прежними, а успех, определяющийся оценкой со стороны окружения, снижается, что ведет к снижению самооценки.

Пытаясь разобраться в сложившейся ситуации, человек испытывает разные чувства и эмоции. Он пытается определить «виновных», повлиявших на его положение. В зависимости от того, кто является «виновником» неудач с точки зрения потерпевшего, он сам или его окружение, возникает депрессивное состояние или агрессия.

Эмоциональное напряжение при малом запасе ресурсов психики приводит к тому, что в литературе принято называть «деперсонализацией». Деперсонализация является защитным механизмом, который характеризуется слабой эмоциональной реакцией во время взаимодействия с окружением, и экономичным расходом жизненной энергии. Контакты становятся обезличенными и формальными. В системе ценностей профессионала происходят изменения, носящие антигуманистический настрой. Циничность и негативизм по отношению к чувствам других нередко дополняют снижение эмпатии и соучастия у профессионально выгорающего человека. Образ Другого также претерпевает изменения под воздействием профессионального выгорания, в результате деперсонализации. Партнер по коммуникации воспринимается как неодушевленный предмет, как объект, с которым можно манипулировать, осуществлять какие-либо действия, не учитывая существования его личности.

Для экспериментального изучения профессионального выгорания и его количественного измерения предлагается использовать следующий опросник.

«Инструкция. Прочитайте, пожалуйста, 37 утверждений, касающихся отдельных чувств, эмоций, поведенческих реакций. Чтобы оценить соответствие высказываний Вашему образу жизни, используйте следующую шкалу:

- 1 – Вы согласны с утверждением.
- 0 – Затрудняетесь ответить.
- +1 – Вы не согласны с утверждением.

1. Вы испытываете слабость, когда встаете утром и должны идти на работу.
2. Вы устаете безо всяких причин.
3. Аппетит у Вас не хуже обычного.
4. Вы испытываете головные боли.
5. Вас беспокоят инфекционные заболевания.
6. Вас беспокоит Ваша общая напряженность.
7. Вы чувствуете, что нагрузки на работе не компенсируются отдыхом дома.
8. Ваши способности и Ваши ресурсы не удовлетворяют требованиям на работе и в семье.
9. Вы испытываете чувство несправедливости со стороны Вашего руководства, коллег.
10. У Вас возникают неприятные чувства при мысли о работе во время выходных.
11. Вы испытывает отвращение к работе и прилагаете усилия, чтобы туда идти.
12. Вы склонны искать пути к примирению очередного служебного конфликта.
13. Вы легко общаетесь с людьми на работе, проявляя истинные чувства и эмоции.
14. Вам кажется, что за любое поручение на работе сотрудникам хочется получить компенсацию.
15. Вы замечаете, что материальная сторона работы становится важнее, чем это было раньше.
16. Вы используете рабочее время для побочных дел, не связанных с профессиональными обязанностями.

17. Вы чувствуете, что со временем утратили возможность творчески подойти к выполняемой работе.
 18. При нововведениях на работе Вы чувствуете, что не в состоянии отвечать предъявляемым требованиям.
 19. В решении профессиональных задач Вы сторонник нестандартных решений.
 20. Вы замечаете, что стали более черствым по отношению к людям.
 21. Вы понимаете, что утратили глубокий и неподдельный интерес к окружающим.
 22. Вас посещают чувство одиночества и изолированности.
 23. Вы сознаете, что весь мир делится на добро и зло.
 24. Вы испытываете чувство беспомощности, безысходности.
 25. Вы замечаете, что Ваша личная жизнь застыла на месте и не приносит столько радости, сколько дарила в прошлом.
 26. Вам кажется, что окружающие люди Вас не любят.
 27. Вы чувствуете, что другие не уважают Ваши права.
 28. Вас раздражают люди одним лишь присутствием.
 29. Вы повышаете голос во время спора.
 30. У Вас бывают периоды плача или близости к слезам.
 31. Вы чувствуете подавленность, тоску.
 32. Вы чувствуете, что другим людям станет легче, если Вы умрете.
 33. Вас до сих пор радует то, что радовало всегда.
 34. Вы чувствуете, что полезны и необходимы.
 35. Вам легко делать то, что Вы умеете.
 36. Вам легко принимать решения.
 37. Вы живете достаточно полной жизнью.
- Меру присутствия профессионального выгорания можно оценить путем прямого подсчета баллов, полученных в результате ответов на приведенные выше утверждения. Ответы на утверждения 1, 3, 12, 13, 19, 33, 34, 35, 36, 37 учитываются с обратным знаком.
- От -37 до -12 – высокая выраженность профессионального выгорания;
от -11 до 13 – средняя выраженность синдрома выгорания;
от 14 до 37 – низкая выраженность синдрома профессионального выгорания.

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА

*доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема, связанная с развитием социальных функций системы образования инвалидов, раскрываются трудности, с которыми в образовательной ситуации встречаются инвалиды, а также возможности использования потенциала современных моделей образования в условиях выстраивания перспектив развития образовательной деятельности инвалидов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инвалид, образование, социальные функции образования, гомогенизация общества, образовательные общества, социальные перемещения, трудоустройство инвалидов, служба сопровождения.

Выявление потенциальных возможностей социальных функций системы образования инвалидов может служить фактором ее развития.

При организации системы образования социальной группы инвалидов учет социальных функций образования позволяет при опоре на закон РФ «О социальной защите инвалидов в РФ» и закон РФ «Об образовании» всесторонне развивать эту систему.

В настоящее время в соответствии с имеющейся нормативной базой лицо с ограниченными возможностями в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей может быть включено в следующие системы образования: общего, специального, инклюзивного – и может приобщаться к реализации широкого спектра программ, ориентированных на основные возрастные этапы. Наряду с формальным образованием, предполагающим получение сертификата, для инвалидов открываются значительные возможности неформального образования: система дополнительного, постбазового образования, характеризующаяся широким спектром направлений, форм и методов, включая дистанционное образование. Отдельно выделяется неформальное образование, то есть образования «по ходу жизни» (Сухобская Г.С.).

При реализации социальной функции образования, связанной с гомогенизацией социума, особое внимание уделяется проблеме преодоления инвалидами трудностей интеграции. Ряд ученых убедительно доказывает, что образование создает условия для интеграции в общество этой социальной группы (И.П. Волкова, В.З. Кантор, С.С. Лебедева, Г.В. Никулина, Г.Н. Пенин, Е.М. Старобина, Л.М. Шипицына и др.). Эта позиция также подтверждается проведенными исследованиями медицинского, психолого-педагогического,

культурологического характера.

В последние годы учеными исследовались влияния ограничений жизнедеятельности на процесс социальной адаптации инвалида. Было доказано, что социальные проблемы обусловлены психологическими, возникшими в результате болезни (Е.Ю. Коржова, В.В. Николаева и др.). Длительное соматическое нарушение приводит к изменениям мотивационной сферы (Б.В. Зейгарник), внутреннего мира человека (В.Н. Кудрявцев, Ю.Г. Зубарев, Н.Н. Николаенко). Серьезные заболевания меняют уровень психических возможностей осуществления личностью многих видов деятельности, в том числе и образовательной.

В то же время исследователями было обнаружено, что ограничения, связанные с заболеваниями, у некоторых инвалидов приводят к активации защитных сил их организма, механизмов, вытесняющих неприятные переживания и вызывающих к жизни компенсаторные приемы (Б.В. Коваленко). Защитные механизмы помогают адаптироваться к болезни, однако у разных людей в разной степени (Ф.В. Бассин).

Современные исследователи А.И. Вовк, Д.И. Вихорев, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, С.А. Расчетина, В.М. Финкельштейн и др. отмечают, что инвалидность является системным качеством личности. Выступая как «целостная психобиологическая система, она вместе с тем представляет собой контекст, конструирующий жизнедеятельность субъекта и систему его отношений. Базовым контекстом для субъекта является субъективная реальность – индивидуальный, целостный и структурированный контекст бытия субъекта. В этот интегральный контекст в качестве элементов входит все множество контекстов жизни и деятельности, в том числе «Я-

концепция», система отношений с собой, с миром, включая мир объектов и мир субъектов. Образование как сложное социальное явление занимает особое место в жизни инвалидов и влияет на систему его социальных связей и отношений. Современные исследования показывают, что процесс образования у социальной группы инвалидов протекает в ситуации затрудненной социализации.

Таким образом, организация системы образования инвалидов должна учитывать весь спектр вопросов, которые касаются этой социальной группы на разных возрастных этапах и при разных видах ограничений жизнедеятельности. Такой подход создает условия для решения основной проблемы интеграции инвалидов в общество. Решая проблемы гомогенизации общества, система образования инвалидов должна принимать во внимание особенности моделей взаимодействия человека с ограничениями жизнедеятельности при организации различных систем образования и т.д.

Как известно, в соответствии с нормоцентрической моделью человек должен соотносить свои поступки со стандартами и законами социума и тем самым помогать укреплять успешное функционирование социальной системы. Усвоение норм происходит путем подражания и идентификации с другими людьми. Инвалид в силу ограничений жизнедеятельности имеет отличия от других людей в аспекте физического развития, специфического восприятия мира, что не способствует идентификации с людьми.

В центре гуманистической личностно-ориентированной модели наибольшее значение приобретает признание ценности уникальности личности. За человеком признается право реализовать свою «самость», так как он способен сознавать свою ценность, обладает активностью по преодолению трудностей, может осуществлять цели собственной деятельности и реализовывать замыслы. При этом самоосуществление человека возможно лишь в условиях удовлетворенности общества данной личностью, а также при наличии удовлетворенности личности конкретными социальными условиями (Маслоу А.).

Как известно, представления о личности, ее здоровье, болезни, норме, патологии изменчивы и определяются социально-культурными и историческими условиями, зависят от конкретной эпохи, ее ценностных ориентаций и социальных установок. В этом случае интеграция в социум возможна в условиях ликвидации социальных барьеров, препятствующих получить социальный статус, и достойный для человека уровень жизни. Современные исследователи указывают, что в качестве основных социальных барьеров выступают следующие: установки в отношении инвалидов, как лиц более низких возможностей; а также институциональные барьеры, затрудняющие получение образования в определенных формах из-за архитектурных и транспортных барьеров, ограничения в передвижении, общении, труде, досуге (Худяков Ю.В., Кемко Ю.П.).

Реализация функции гомогенизации общества предполагает такое отношение социума к системе

образования инвалидов, когда учитываются все основные особенности различных проявлений ограничений жизнедеятельности представителями этой социальной группы и создаются условия для доступности системы образования.

Вторая важнейшая социальная функция образования – формирование образовательных общностей, связанных с включением в образовательный процесс на гуманистической ценностной основе, что при своей реализации предполагает учет особенностей социальной группы инвалидов. Внутри социальной группы инвалидов исторически складываются разные социальные общности. Прежде всего, они различаются по характеру ограничений жизнедеятельности, выделяются лица с сенсорными нарушениями: зрения, слуха, интеллекта, для которых существует специальная система образования. На этой основе складывались определенные социальные общности, к сожалению часто изолированные друг от друга. В настоящее время наряду с активизацией этих обществ на гуманистической основе с учетом их базовых образовательных структур развиваются общественные образовательные структуры, охватывающие разновозрастные группы, лиц с разными ограничениями жизнедеятельности. Причем это касается как системы формального, так и неформального образования, лежащего в основе деятельности многих общественных объединений и организаций.

В последние годы набирает вес система инклюзивного (включенного) образования на всех основных ступнях: дошкольного, школьного, профессионального: среднего и высшего. Чаще всего в нее включаются лица, не имеющие сенсорных нарушений, но отличающиеся другими видами ограничений жизнедеятельности.

Реализация социальной функции образования, связанной с формированием образовательных общностей, предполагает рассмотрение образования инвалидов на индивидуальном уровне. В свою очередь, это требует анализа позиций, связанных с осуществлением выбора субъектом или в пользу роста или в пользу безопасности (А. Маслоу). Выбор укрепляет позиции, позволяющие открыть себя новому, идти на значительные риски, что, безусловно, осложняет и без того острые ситуации, в которых оказывается инвалид в образовательном процессе и при организации всех сфер жизни.

Выбор в пользу роста часто объединяет людей с общими гуманистическими ценностями и образовательными потребностями. Совместный поиск истины является основой для разработки коллективных проектов, программ, планов. В процессе этой деятельности развивается ценностно-ориентационное и нравственное единство, которое способствует созданию не только коллективного творческого продукта, что само по себе является высочайшим достижением в создании образовательных общностей, но и способствует формированию опыта включения лиц с ограничениями жизнедеятельности в образовательный процесс. Подобная деятельность учит не только навыкам общения и поведения в

образовательной деятельности, но в воспроизводстве этих отношений в дальнейшем за пределами данной образовательной общности, а значит, и в целом связана с перспективами развития этой социальной группы.

В качестве примера следует привести деятельность тифлоотдела Санкт-Петербургской государственной библиотеки для слепых, где помимо всех основных видов деятельности создан замечательный опыт объединения незрячих поэтов, прозаиков и даже художников, использующих уникальные технологии в своей творческой деятельности. Выставки их произведений являются наглядным примером реализации идеи выбора в пользу творческого развития человека (Высоцкая Л. А.).

Одним из важнейших условий, позволяющих формировать у человека с ограниченными возможностями культуру выбора, а значит, и обеспечивающих перспективу развития на долгие годы, выступает реализация идеи сопровождения образовательного процесса, начиная с первых лет жизни. Понятие «сопровождение» может рассматриваться с нескольких позиций:

- как социальный феномен, способствующий социализации за счет развития отношений «общество–индивид», «социально-культурное учреждение–инвалид», «специалист–инвалид», «группа–инвалид» и т.д. Рассмотрение сопровождения в качестве социального феномена предполагает исследование его сущности в дискурсе современных наук: социологии, психологии, теории коммуникаций, теории социального взаимодействия и др.;

- как теоретико-методологический принцип, ориентирующий на междисциплинарную интеграцию наук и научных областей, способствующих выработке научных парадигм и обоснованию методических и технологических подходов к реализации идеи оказания инвалиду комплексной, постоянной, многоуровневой и многоаспектной помощи;

- как целостная многоуровневая система организации взаимодействия субъектов, решающих общие задачи своими специфическими методами, способствующими адаптации, реабилитации и интеграции инвалидов в общество. При этом на каждом из управленческих уровней развития системы содержательные и технологические аспекты сопровождения имеют свою специфику и проявляют свою сущность через реализацию взаимодействия определенных структур, сопровождающих служб, организационных технологий, что приводит к функциональному многообразию. В связи с расширением пространства жизнедеятельности инвалидов в последние годы и их образовательного поля возникает необходимость в создании сетевых структур взаимодействия, чтобы адекватно реагировать на требования социума. В таких условиях сопровождение образовательного процесса начинает приобретать новые черты, значительно обогащаясь как по содержательным аспектам (медицинским, психологическим, социальным, педагогическим), так и по технологическим.

Возникает необходимость в расширении единого информационного пространства для участников организации образования инвалидов и самих инвалидов;

- как метод и организационно-управленческое средство, направленное на активизацию субъектной позиции (совокупного субъекта, индивидуального субъекта, субъекта прямого и опосредованного действия). При этом следует подчеркнуть специфику сопровождения, рассматриваемого с позиции метода. Сопровождение ориентировано на оптимизацию практического взаимодействия, субъект-субъектного контекстного взаимодействия, при котором метод представляет собой деятельность (взаимодействия субъектов, направленное на решение общих целей).

Применительно к инвалидам сопровождение выступает важнейшим условием, способствующим их интеграции в общество. Статусом ведущего фактора интеграции лиц с ограниченными возможностями в современное общество сопровождение наделяется в связи с таким его качеством, как комплексность, интегративность и междисциплинарность, потому что оно несет в себе потенциал нормативно-правового, социально-экономического, культурно-исторического, медицинского, социально-педагогического и др. характера.

В силу наличия междисциплинарного потенциала сопровождение приобретает комплексный характер в любом из выделенных направлений и тогда, когда выступает в научно-методическом смысле, и тогда, когда рассматривается в практическом аспекте, создавая в зависимости от решаемых задач разные по своей направленности комбинации: медико-психологическое, социально-психологическое, социально-педагогическое, социокультурное и т.д., причем на разных уровнях организации педагогического процесса и управления им.

Комплексное сопровождение инвалидов предполагает наличие связи основных влияний, оказывающих непосредственное и опосредованное воздействие на субъект, способствующих развитию его внутреннего потенциала с учетом индивидуальных возможностей. При этом в качестве субъекта деятельности может выступать как социальная группа в целом, определенная общность, коллектив людей, отдельная личность.

Однако проведенные нами опросы слушателей, занимавшихся на курсах повышения квалификации, в количестве 189 человек, имеющих практический опыт в качестве специалистов службы сопровождения детских коррекционных учреждений, показали, что они испытывают затруднения в работе и с другими специалистами этих служб (в рамках реабилитационных команд 8%), с воспитателями и учителями около 10%. Около 42% слушателей указывают, что могут дать рекомендации родителям, 20% – старшему воспитателю в ДОУ и 41% – руководителю образовательного учреждения. Ответы по другим позициям опросного листа свидетельствуют о том, что слушатели не всегда адекватно

оценивают свои профессиональные возможности и профессиональную роль в деятельности службы сопровождения в образовательном учреждении.

Таким образом, видно, что идея сопровождения, недостаточно обоснованная в теории, дает определенные свои и в практике деятельности образовательных учреждений, несмотря на то что многие из них отличаются устойчивыми традициями в воспитании и образовании детей с ограниченными возможностями. Все это не способствует развитию всесторонних общественных связей лиц с ограничениями жизнедеятельности, начиная с ранних возрастов.

Еще более значительные препятствия встречает реализация идеи сопровождения в средних и высших учебных заведениях. Однако при этом следует отметить уникальный положительный опыт Санкт-Петербургского профессионально-реабилитационного центра, Центра медико-социальной реабилитации для инвалидов по зрению, результаты деятельности которых неоднократно были представлены в публикациях (Иванов Г.Г., Великанова Т.М.). Именно это обстоятельство свидетельствует о том, что у идеи сопровождения есть будущее, и оно связано не только с использованием современной теории, но и с определенными организационно-управленческими решениями, ориентирующими социально-образовательное учреждение на режим развития.

Третья важная социальная функция системы образования инвалидов связана с активизацией социальных перемещений, получением более высоких социальных статусов, карьерным ростом, как по горизонтали, так и по вертикали на базе различных предприятий и организаций.

Роль образования в активизации социальных перемещений свидетельствует о более открытой социально-классовой структуре общества, его движения к эгалитарным ценностям и нормам социальной жизни и смягчения неблагоприятных различий в условиях развития разных социальных групп и общностей (Осипов А.М.).

Образование не только способствует социально-профессиональным перемещениям. Оно оказывает влияние на перемещение людей в рамках социально-демографической структуры, способствует развитию структуры расселения и семейно-брачной структуре. Образование влияет на структуру молодежной миграции, связанной с получением образовательных статусов.

В настоящее время реализация инвалидами этой социальной функции образования встречает много препятствий, среди них есть трудности как внутреннего плана, а именно: неадекватная самооценка, заниженная или завышенная, так и внешнего: недостаток рабочих мест по специальности, нет возможностей профессионального роста, отдаленность от места жительства, отсутствуют условия для передвижения и т.д. Если снижению трудностей внутреннего плана может способствовать система образования, снабженная квалифицированной социально-психологической службой сопровождения, то

трудности второго плана связаны с недостаточной организацией социальных, производственных, общественных отношений.

В последние годы в Санкт-Петербурге активизировалась деятельность службы занятости в отношении лиц с ограничениями жизнедеятельности. Образовательные структуры, осуществляющие профессиональную подготовку лиц с ограничениями жизнедеятельности, поддерживают традиционные связи как с системой трудоустройства, так и с отдельными соответствующего профиля предприятиями. Два-три раза в год проводится «ярмарка вакансий» для лиц с разными ограничениями жизнедеятельности. На базе ЛЕНЭКСПО и в рамках программы «Человек и его здоровье» и др. осуществляется цикл мероприятий, направленных на решение проблем трудоустройства, но их крайне недостаточно для большого числа инвалидов, желающих заняться трудовой деятельностью. Получающаяся распространение в последние годы индивидуальная программа реабилитации далеко не всегда подкрепляется мероприятиями, которые в ней заложены, что снижает эффективность активизации социальной и образовательной деятельности инвалидов и ее реализации в продуктивном практическом плане. Хотя, несомненно, в целом активность общественных усилий инвалидов в разных образовательных сообществах, несомненно, повышается.

По данным Комитета по труду и социальной защите населения Санкт-Петербурга, из 27 тысяч инвалидов, получивших рекомендации, 16% имеют рекомендации по профессиональной ориентации, 22% – рекомендации по профессиональному обучению и более 60% – по содействию в трудоустройстве (Колосова Г.В., Шеломанова Т. Н.). Все это еще раз свидетельствует о том, что реализация социальной функции образования, связанной с активизацией социальных перемещений инвалидов, требует дополнительных государственных и общественных усилий, создания соответствующего обеспечения, с одной стороны, и формирования адекватного общественного мнения в отношении создания эффективности системы организации трудовой деятельности инвалидов, стимулирования работодателей к решению вопросов трудоустройства лиц с ограничениями жизнедеятельности – с другой.

Таким образом, нужно отметить, что в последнее десятилетие намечается определенное развитие социальных функций образования инвалидов как особой социальной группы. Однако это развитие в большей мере касается первой и второй функций и осуществляется по линии укрепления образовательных структур и образовательных обществ, но, к сожалению, недостаточно влияет на рост общественного сознания, адекватного понимания государственными структурами и обществом проблем инвалидов и путей их решения. Это обстоятельство ярче всего проявляется при реализации третьей социальной функции образования, связанной с недостаточной активизацией социальных перемещений и

достижением новых более высоких статусов, что еще раз подчеркивает трудности интеграции инвалидов в современное общество и актуальную потребность в решении этой проблемы за счет

рациональной системы образования, и ее связи с системой трудоустройства и интеграцией этой социальной группы.

1. *Сухобсткая Г.С.* Гуманитарная сущность образования как критериальная основа оценки его качества. В сб.: Постдипломное образование: проблемы качества. Материалы VI международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб., 2006 С. 16–19.

2. *Осинов А.М.* Общество и образование. Лекции по социологии образования / Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого. Новгород, 1998, С. 141–143.

3. Организация профессиональной реабилитации инвалидов в образовательном учреждении нового типа: Сб. статей под. ред. Г.Г. Иванова. СПб., 2006. С. 6–18.

4. *Колосова Г.В., Шеломанова Т.Н.* Организация профессионального обучения и трудоустройства инвалидов в Санкт-Петербурге. В сб.: Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их права на интеграцию в общество. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. С.С. Лебедева. СПб.: ГИПСР, СПбПРЦ, Изд-во «Человек и его здоровье», 2008. С. 8–13.

5. *Высоцкая Л.А.* Социокультурный аспект в обслуживании инвалидов по зрению в условиях специальной библиотеки. В сб.: Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их права на интеграцию в общество. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. С.С. Лебедева. СПб.: СПбГИПСР, СПбПРЦ, Изд-во «Человек и его здоровье», 2008. С. 253–254.

6. *Маслоу А.* Самоактуализация / Психология личности. Тесты. Москва, 1984.

7. *Худяков Ю.В., Кемко Ю.П.* Обеспечение доступности среды жизнедеятельности для инвалидов в ПРЦ. В сб.: Социальная и профессиональная реабилитация инвалидов как фактор их интеграции в общество. Материалы научно-практической конференции / Под ред. С.С. Лебедевой. СПб., СПбГИПСР, 2006. С. 238–240.

8. *Великанова Т. М., Петунина Г. В.* Актуальные направления развития деятельности центра медико-социальной реабилитации для инвалидов по зрению. В сб.: Социально-психологическая реабилитация инвалидов в процессе образования: опыт, проблемы. Материалы научно-практической конференции / Под ред. С.С. Лебедевой. СПб., СПбГИПСР, 2007. С. 137–138.

ПЛАТОНОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА

*доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы профессионального самоопределения обучаемых в процессе обучения социальной работе. Показана роль педагогического стимулирования как система профессионального развития, учитывающая особенности учебной мотивации каждого студента. Проанализированы наиболее универсальные педагогические стимулы, способствующие профессиональному самоопределению студентов в процессе обучения в вузе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, мотивационная сфера обучаемых, педагогическое стимулирование, индивидуальные образовательные маршруты, педагогическое сопровождение профессионального развития.

Современная парадигма профессионального образования декларирует отказ от подготовки специалиста-исполнителя, акцент делается на развивающем аспекте образования. В традиционном предметном обучении процессы индивидуализации в обучении связываются, прежде всего, с изучением индивидуально-типологических, социально-психологических свойств личности, общих и специальных способностей, оценкой соответствия качеств личности студента требованиям учебной и профессиональной деятельности. В этом случае роль субъективной, личностной позиции обучаемых в процессе их профессионального становления практически не учитывается.

Это явно противоречит одной из главных целей реформирования профессионального образования – перестройке учебного процесса так, чтобы каждый студент мог стать субъектом собственного профессионального развития, заинтересованным в самоизменении, способным к построению будущей карьеры. Задача образования – формирование абстрактного специалиста с набором определенных профессиональных качеств, а личности как целостности, имеющей только ей присущую индивидуальность, в которой постепенно проявляются профессиональные черты. Следовательно, содержание учебного процесса должно быть направлено на профессиональное и личностное развитие студентов.

Как показывают специальные исследования, в процессе обучения от курса к курсу наблюдаются существенные изменения в мотивационной сфере обучаемых. Опросы студентов выявляют тенденции, отражающие снижение профессиональной направленности, что может быть обусловлено на младших курсах, сложности адаптации к обучению в вузе или «синдром разочарования» в выборе будущей профессии. Критическими моментами

в генезисе мотивации выступают поиски индивидуального смысла и стиля.

Опыт деятельности Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы позволяет выделить дидактические условия организации учебного процесса, которые максимально способствуют активному процессу профессионализации будущих специалистов социальной сферы. При конструировании моделей обучения основной акцент делается на выделении «социально-личностного взаимодействия субъектов педагогического процесса», которые выступают в качестве переменных обучения. В этом случае процесс обучения строится на отказе от жестких методов управления и заменой их системой поддержки и стимулирования познавательной активности учащихся, создания условий для их самореализации и творчества. Необходимый эффект достигается в том случае, если центр тяжести в учебном процессе будет перенесен на самостоятельную работу обучаемых при модераторской роли преподавателя. Этот подход широко используется при подготовке социальных работников в европейских странах, где конструирование образовательного процесса основывается на изменениях позиций участников образовательного процесса, их ценностных ориентаций, отношений субъектов учебного процесса в совместной продуктивной деятельности [2].

Для создания условий самореализации в процессе обучения студентам необходимо предоставлять реальные возможности на целеполагание, целеосуществление, право отказаться от позиции «потребителя учебной информации» и стать творцом своих знаний и самого себя.

Стимулирование профессионального самоопределения будущих социологов обеспечивается такими дидактическими приемами, как:

- более ранним ознакомлением каждого студента с тем, что предстоит ему достигнуть на протяжении отдельных этапов и всего срока обучения;
- информированием студентов о формах, способах контроля, которые позволяют оценить степень достижения целей, соответствия определенным критериям при выборе стратегии и тактики своей познавательной деятельности;
- знакомством с программами обучения, государственными требованиями к их содержанию;
- созданием образовательной среды, укрепляющей мотивацию к избранной профессии, формирующей стремление к активной и созидательной учебной и профессиональной деятельности;
- выбором форм, направлений и темпов освоения различных программ профессионального образования и т.д.

Как известно, обобщенная форма отношения личности к деятельности (профессии) складывается из оценок личностной значимости различных ее аспектов, содержания и условий осуществления. В процессе обучения предметом оценки выступает избирательное отношение к учебным предметам, которое строится на базе личностного познавательного интереса, активности обучаемых, детерминированных мерой трудности усвоения той или иной учебной дисциплины и т.д. Стимулирование познавательной активности обучаемых (как формирование личностно-значимого отношения к ней) может быть обусловлено:

- интересным учебным материалом (когнитивный компонент отношений);
- элементами нетрадиционных форм обучения (практический компонент);
- положительными эмоциональными подкреплениями (эмоциональный компонент).

Как подчеркивает Л.С. Выготский, личность сама создает стимулы, определяющие ее реакции, и употребляет их в качестве средств для овладения процессами собственного поведения [1, с. 229].

На этом основании учебные ситуации целесообразно конструировать с помощью внешних по отношению к учащимся педагогических стимулов, которые затем, трансформируясь и взаимодействуя на основе объективации с личностными установками, выступая как побудители активности познавательной деятельности. Стимулы, с одной стороны, могут участвовать в формировании установок личности, а с другой – благодаря сформировавшейся установке – приводить в действие ресурсы активности личности.

Наличие положительных установок оказывает непосредственное влияние на внутренние условия развития активности личности, на формирование ее свойств как субъекта деятельности.

Наличие активной жизненной позиции, уверенности в собственных силах и настойчивость в достижении поставленных целей являются базовыми характеристиками личности компетентного и успешного социального работника. Активность специалиста в профессиональной социальной работе характеризуется оперативностью принятия решения по разрешению проблем клиентов, комплексностью используемых в работе методов, ответственностью за последствия принимаемых решений и т.д. Исследование факторов, способствующих формированию личностной активности в процессе обучения социальной работе, имеет существенное значение при моделировании образовательных маршрутов в подготовке специалистов социального профиля.

Важной задачей педагогического сопровождения профессионального саморазвития студентов в процессе обучения социальной работе становится постоянная диагностика психологической комфортности для обучаемых образовательной среды с целью создания условий для самореализации. Это связано с действием таких социальных механизмов, как социализация, персонализация, понимаемых как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, приобретаемого в том числе в процессе освоения профессии [5].

При проектировании индивидуальных образовательных маршрутов учитываются психологические механизмы осуществления учебно-познавательной деятельности, которые наиболее полно описаны М.С. Каганом. В качестве таких механизмов им выделены:

- мотивационный (потребности, идеалы, притязания, мотивы, установки);
- ориентационный (целеполагание, планы, программы, технологии действий) как модель будущего процесса деятельности (осознание цели и прогнозирование процессов, противоречий при ее достижении, разработка программы действий по ее достижению);
- операциональный (инструменты деятельности, ее исполнительские механизмы – умения и навыки, обеспечивающие конкретные действия);
- энергетический (эмоционально-волевые механизмы регуляции);
- оценочный (оценка результатов, выражаемая в удовлетворенности или неудовлетворенности, что связано с обратной связью в самоорганизации деятельности) [3, с. 175–177].

Оценочный блок выделяется как ведущий, определяющий все остальные психологические механизмы осуществления учебной и профессиональной деятельности, обеспечивающий

единую систему цикличности в выборе действий как отличительной особенности индивидуальности человека.

Развитие профессионального самосознания будущих социологов во многом связано с процессом освоения профессиональных ценностей, понятийного аппарата дисциплин профессионального цикла. В этом случае ведущим принципом обучения вместо информационного становится концептуальный, который предполагает гибкость учебных программ, их способность изменяться в соответствии с требованиями профессиональной деятельности, использование технологий обучения, направленных на формирование творческого компонента деятельности будущих социальных работников. Содержание обучения, таким образом, влияет на формирование общего отношения к профессии через отношение обучаемых к различным учебным предметам.

Наблюдение за особенностями профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе будущих социальных работников позволяет выделить различные типы профессионального развития. Для менее успешных студентов (репродуктивный тип профессионального развития) характерны слабая активность и невысокие успехи в учебе, низкие темпы формирования профессионально значимых качеств и даже непрерывное их снижение. Студенты этой группы постоянно нуждаются во внешнем побуждении, поддержке и контроле со стороны преподавателей, использовании различных педагогических стимулов. Наиболее эффективными средствами стимулирования выступают выставление оценок, рекомендации по оптимизации учебной деятельности, ранняя диагностика на профессиональное соответствие будущей профессии.

Для группы лидеров (продуктивный тип) успешность их деятельности в большей степени определяется такими внутренними факторами, как положительное отношение к учебе и будущей профессии в целом; способности, индивидуальные особенности характера, волевые качества, целеустремленность, широкие познавательные мотивы, повышение показателей учебной активности на фоне интенсивного развития профессионально значимых качеств личности. У этой группы студентов учебная мотивация в большей степени направлена на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой и устойчивой профессиональной направленности. Они менее зависимы от внешних факторов, их личностное развитие неотделимо от профессионального, что выражается в их способности к самоуправлению во всех частных формах его проявления: самостоятельности определения и самоопределения целей обучения, самоконтроле и саморегуляции (как важнейших показателей эффективности обучения).

Для студентов, имеющих большой жизненный опыт, типичным является доминирование когнитивной составляющей профессионального

самоопределения, на которую влияют уровень профессиональных знаний, сформированность профессионального самосознания и направленность личности, жизненные цели и ценностные ориентации. Поведенческие (волевые компоненты) профессионального самоопределения проявляются на уровне профессиональных установок и диспозиций личности и характеризуют непосредственно акты принятия решений о выборе профессии. Многие абитуриенты связывают свой выбор профессии с возможностью дальнейшего трудоустройства.

В процессе профессионального самоопределения молодых специалистов с высшим образованием, по мнению О.В. Падалко, одинаково важны как терминальный аспект отношения к профессии (внутренняя потребность), так и инструментальный (средство социального продвижения). Эта ориентация во многом определяется, прежде всего, типом и спецификой учебного заведения [6, с. 8]. Действительно, выпускники социальных факультетов университетов в большей степени ориентированы на карьеру, более высокий заработок, в структуре их профессионального самоопределения доминирует значимость престижности профессии, оценки ее привлекательности окружающими. У выпускников менее престижных вузов Санкт-Петербурга отделений социальной работы доминируют более содержательные мотивы будущей профессиональной деятельности, связанные с желанием помогать людям решать их жизненные проблемы.

Таким образом, репертуар педагогических воздействий в процессе обучения социальной работе должен строиться с учетом особенностей профессионального развития каждого студента и его индивидуального стиля деятельности. К эффективным средствам стимулирования и мотивации личностного и профессионального развития будущих социальных работников можно отнести:

- создание условий для активизации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы для формирования различных организационных умений (умений работать с литературой; овладения алгоритмами учебной деятельности; умением работать в малых группах и т.д.);

- стимулирование интереса студентов к будущей профессиональной деятельности в различных ее модификациях (широкое использование деловых игр, научно-практических конференций, защиты рефератов, проведение коллоквиумов с игровыми элементами);

- формирование у студентов осознания необходимости самостоятельного поиска как фактора личного успеха (работа с творческими познавательными заданиями по разноуровневой системе; работа в малых группах; курсовое и дипломное проектирование; построение планов профессионального роста и карьеры) и т.д.

Результативность дидактических условий

может оцениваться с точки зрения изменения отношения студента к учебной деятельности, к себе и своим возможностям, а также с точки зрения профессионального роста. В качестве универсальных педагогических приемов, способствующих профессиональному самоопределению, можно выделить: создание зон неопределенности в учебной деятельности (наличие промежуточных целей и различных путей их достижения); исследовательскую деятельность; предоставление возможности студентам выбора наиболее успешной для них сферы учебной деятельности (например, мест практики по объектам социальной работы); предоставление права на получение такого уровня образования, который соответствует познавательным возможностям и уровню притязаний обучаемых и т.д. Любой потребитель образовательных услуг может иметь индивидуальную характеристику своего профессионального образования и личностного роста и на этой основе определять свою будущую карьеру. Анализ типичных ошибок начинающих практиков и сопоставление их причин с содержанием обучения социальной работе может служить основанием для коррекции как содержания подготовки, так и методов и технологий обучения. Стоит обратить внимание и на опыт подготовки социальных работников за рубежом, который ориентирован в основном на самостоятельную работу студентов с широким выходом на профессиональную деятельность. Аудиторные занятия носят лишь поддерживающие функции, что достигается за счет широкого предоставления дополнительных информационных услуг.

Например, в школах социальной работы в Германии в настоящее время активно внедряется идея «дидактического взаимодействия» как проблема языка студентов и научной речи преподавателей. В качестве идеального уровня такого взаимодействия рассматривается «креативное творческое письмо». Это направление активно пропагандируется специалистом социального профиля профессором Лутцем фон Вердером, руководителем дидактического центра высшей школы социальной работы. Своими дидактическими исследованиями Л.Фон Вердер внес значительный вклад в решение многих проблем современного социального образования, «когда часто занятия теряют свою выразительность и связь с практической жизнью окружающего мира, перегружены теоретическим материалом, методически однообразны» [8].

Как показывает практика, доминирование преподавателя в учебном процессе приводит к отсутствию или слабому уровню инициативы студентов, их пассивному поведению на лекциях,

невысокому уровню мотивации при выполнении практических заданий, курсовых и дипломных проектов. У студентов очень часто преобладает собирательный образ преподавателя, который складывается из опыта обучения на младших курсах, где время для индивидуальной работы со студентами ограничено. В результате мотивация студентов старших курсов к получению индивидуальных консультаций слаба или полностью отсутствует, что приводит к необходимости создания жестких форм контроля, промежуточных контрольных мероприятий.

Логика процесса подготовки социальных работников требует индивидуализированного сопровождения обучаемых в процессе освоения им будущей профессии: создания условий для эффективного процесса профессионального становления и развития. В качестве механизма психолого-педагогической поддержки может выступать педагогическое стимулирование, которое:

- способствует раскрепощению занятий, открытости высшей школы внешнему миру;
- поддерживает взаимообогащение повседневного знания и научного познания;
- оказывает содействие внедрению активных методов обучения, таких как организация проектов, использование социальных ролевых игр, проектов креативного чтения и письма и т.п.;
- выявляет предрасположенность каждого студента к изучению объекта специальности для сведения к минимуму возможной ошибки;
- обеспечивает правильность выбора вида профессиональной деятельности [2, 4, 7].

Эффективная система педагогического сопровождения профессионального развития будущих специалистов социального профиля строится на концепции системогенеза профессиональной деятельности, позволяющей проектировать программу подготовки в единой логике и последовательности с учетом личностных и профессиональных планов обучаемых. Важным фактором качественной подготовки специалистов социального профиля становится обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для самоактуализации каждого обучаемого, его профессиональной самоидентификации в той или иной области социальной работы как выбора жизненной позиции и путей личностного и профессионального роста.

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. *Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В. Ляудес.* М., 1993.
3. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974.
4. *Клехо Ю.Я.* Образовательный императив. М., 1998.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.

6. *Падалко О.В.* Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе. Автореферат диссертации кандидата социологических наук. СПб., 1998 г.
7. *Пономарев Н.Л. Смирнов Н.К.* Образовательные инновации. Государственная политика и управление. М., 2007.
8. *Социальная работа: опыт и проблемы подготовки специалистов.* М., 1997.

АВДЕЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

*заведующая кафедрой социальной работы Кольского филиала
ГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются типологии ценностей социальной работы; определяются проблемы формирования профессиональных ценностей специалиста по социальной работе; образовательный процесс рассматривается как возможность и основа формирования ценностей будущего профессионала; определяется роль преподавателей высшего учебного заведения в формировании профессиональных ценностей специалистов по социальной работе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностная основа социальной работы; типологии ценностей социальной работы; преподавание ценностей и этики социальной работы; образовательный процесс; формирование профессиональных ценностей.

Социальная работа, вне всякого сомнения, имеет в своей основе мощный ценностный фундамент. Тем не менее на протяжении всей истории становления и развития этой профессии обсуждаются проблемы определения сути социальной работы, или ее миссии, природы ценностей, которыми должны руководствоваться профессионалы, приоритетов в работе – стремиться ли к социальным изменениям, то есть работать с причинами многих социальных проблем потенциальных и актуальных клиентов, либо же, помогая конкретному клиенту, работать с последствиями этих социальных проблем. В формулировках целей и сущности социальной работы, представленных в Этическом Кодексе Национальной Ассоциации социальных работников США (в редакции 1996 года), предпринята попытка объединить эти фундаментальные направления. Специалисты признают, что социальная работа как вид профессиональной деятельности в любом случае базируется на ряде универсальных или общечеловеческих ценностей, а именно: ценности милосердия, терпимости, помощи слабому и т.п. Однако профессионализация социальной работы заставила переосмыслить базовые ценности и отойти от традиционных для непрофессиональной помощи благотворительности и милосердия. Так, в социальной работе появились ценности, считающиеся общечеловеческими, но в то же время хорошо подходящие для фундаментальных принципов социальной работы: ценность уважения личности, необходимость обеспечения равных возможностей для удовлетворения потребностей и другие.

В зарубежной теории и практике существует несколько типологий ценностей социальной работы. Среди наиболее значимых следует отметить типологию М. Памфрей, представленную в вышедшей в 1959 году книге «Преподавание

ценностей и этики социальной работы». Этот труд по праву считается одним из самых успешных методических пособий по организации профессионально-этической подготовки будущих профессионалов. М. Памфрей изложила свои представления о сути ценностей социальной работы и, базируясь на результатах собственных многолетних исследований, обосновывала необходимость включения в образовательный процесс ценностной и этической проблематики. Сформулировав цели, которые следует осуществлять в процессе преподавания курсов ценностей и этики социальной работы, М. Памфрей призвала включать в содержание подготовки будущих социальных работников обсуждение таких тем и вопросов, как природа и сущность ценностей социальной работы; сходство и различие в ценностях клиентов, социальных работников и более широкого социума; проблема соотношения ценностей социального работника и тех действий, которые они реализуют при интервенции и оценке; возможности применения профессиональных этических кодексов в ходе осуществления теоретической и практической деятельности; природа и суть конфликта ценностей в практике социальной работы. При этом необходимо отметить, что указанный труд М. Памфрей был издан в период конец 50-х годов XX столетия, когда еще только формировались представления о необходимости разработки профессиональной этики в целом [3].

Следует также упомянуть типологию У. Гордона, предложившего в качестве фундаментальных ценностей социальной работы несколько постулатов, не утративших своей актуальности и до настоящего времени, хотя они, как и в случае с типологией М. Памфрей, были предложены до появления профессиональной этики как таковой. Так, например, У. Гордон в качестве

ценностей социальной работы рассматривал необходимость следовать идеям о том, что: индивид имеет первостепенное значение для общества; что индивиды, составляющие общество, взаимозависимы; индивиды должны нести социальную ответственность друг перед другом; несмотря на существование общечеловеческих потребностей, каждый индивид уникален и существенно отличается от других людей; существенным признаком демократического общества является предоставление индивидам возможностей для полной реализации потенциала и принятия ответственности за свои социальные действия; общество ответственно за обеспечение мер, необходимых для преодоления или предупреждения затруднений, с которыми индивиды сталкиваются в ходе реализации своего потенциала (например, в случае возникновения дисбаланса между индивидом и его окружением).

Среди авторов наиболее известных типологий ценностей социальной работы выделяют Ч. Леви, предложившего два варианта. Первый был сформулирован в начале 70-х годов XX века и включал ценности, лежащие в основе понимания социальными работниками людей («предпочитаемые концепции индивидов»); ценности, лежащие в основе видения социальными работниками результатов работы с людьми («предпочитаемые результаты работы с людьми»); и, наконец, ценности, лежащие в основе видения социальными работниками способов работы с людьми («предпочитаемый инструментарий для работы с людьми»). Второй вариант типологии ценностей социальной работы был разработан позже (первая половина 80-х годов) и включал описание социетальных ценностей; ценностей, присущих социальным организациям и социальным институтам; ценностей, присущих профессии социального работника в целом; ценностей, лежащих в основе практики предоставления социальных услуг.

Необходимо также упомянуть типологию ценностей, разработанную Национальной Ассоциацией социальных работников США и представленную в Этическом Кодексе 1996 года. По мнению специалистов, этот документ содержит наиболее полный и всесторонний перечень базовых ценностей социальной работы, среди них можно отметить такие, как: ценности, связанные с практикой предоставления социальных услуг индивидам, когда важнейшей целью социальной работы признается предоставление профессионалами помощи клиентам в поиске ресурсов для удовлетворения их потребностей и в решении социальных проблем; ценность социальной справедливости; ценность личности каждого клиента; ценность человеческих взаимоотношений, предполагающая возможность вовлечения окружения клиентов в процесс социальной помощи в качестве партнера; а также ценности, связанные с осознанием профессионалом необходимости быть честным перед самим собой, клиентами и профессией в целом и компетентным, четко осознавая пределы своих полномочий и необходимость и возможность

постоянного повышения профессионального и квалификационного уровня [4].

Безусловно, присутствие знания о ценностях, их классификация само по себе не означает, что профессионал будет поступать в ситуациях этических затруднений должным образом, так, как предписывают этические нормы социальной работы. Необходимо, чтобы это знание перешло в поведение. И здесь одной из сложных проблем практики социальной работы является проблема соответствия ценностей профессии и личностных ценностей специалиста. Особенно отчетливо это проявляется в ситуациях, когда специалист по социальной работе вынужден принимать то, что претит ему на уровне личностных предпочтений и убеждений, например, в ситуации оказания социальной помощи женщине, отказавшейся от своего ребенка, или в ситуации оказания социальной поддержки алкоголизированной семье, или, например, в случае, когда клиенту необходима срочная социальная помощь, а ресурсов, которыми располагает учреждение, недостаточно, и т.п. В таких случаях профессионал должен четко осознавать наличие противоречия между своими личными религиозными, культурными и другими ценностями и ценностями профессии социальной работы: у многих специалистов не вызывает сомнения тот факт, что выбор профессионала должен быть сделан в пользу последних. И здесь важную роль будут играть личностная готовность студентов, будущих специалистов по социальной работе, к осознанию такого конфликта ценностей и, главное, готовность следовать идеям и принципам социальной работы. Вероятно, ценности социального работника, сформированные в период профессионального обучения, будут влиять на выбор форм и методов работы с клиентами, служить своего рода источником вдохновения для профессионала. А это, в свою очередь, зависит от успешности специально организованного этического образования в области социальной работы.

По мнению специалистов, особое значение в формировании ценностей современного социального работника имеет профессиональная подготовка, осуществляемая в высших учебных заведениях. О.Н. Шухарева считает, что в процессе обучения должны последовательно усваиваться взаимосвязанные ценности социальной работы, а именно: ценности, отражающие альтруистический характер деятельности (ценности оказания помощи другому, нуждающемуся в поддержке, социально незащищенному человеку); ценности этической ответственности перед профессией (отстаивание и защита достоинства и целостности профессии, развитие этических норм, знаний и миссии социальной работы); ценности, связанные с потребностью самореализации, самоутверждения и самосовершенствования личности социального работника, достижения профессионализма в деятельности [2].

Профессиональная подготовка социальных работников должна включать в качестве необходимого компонента формирование у студентов ценностных ориентаций, основанных

на фундаментальных принципах данной профессии. Структура и логика учебного процесса, выстроенного на основе Государственного образовательного стандарта специальности 350500 «Социальная работа» предполагает возможность реализации нескольких вариантов профессионально-этической подготовки будущих специалистов как за счет дисциплин, входящих в перечень обязательных и подлежащих освоению в любом высшем учебном заведении страны, так и за счет дисциплин, предлагаемых вузами (кафедрами, обеспечивающими специальность) в рамках циклов гуманитарно-социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин (так называемые дисциплины по выбору). Так, например, можно ограничиться прописанной в стандарте специальности дисциплиной «Профессионально-этические основы социальной работы» и тем количеством часов, которые отводятся на ее изучение. Существует также возможность предлагать студентам курсы ценностно-этической направленности в качестве дисциплин по выбору. Можно также включать этическую проблематику в материал лекций, семинарских и практических занятий по другим дисциплинам учебного плана. Для этого необязательно выделять определенное количество часов, достаточно продемонстрировать некое преломление вопросов и проблем, транслируемых и обсуждаемых в рамках других курсов, через призму профессиональной этики социальной работы. Так, например, в ходе изложения материала по дисциплине «Технология социальной работы» можно подчеркивать необходимость придерживаться основополагающих ценностей профессии социальной работы и требований профессионально-этических кодексов при реализации той или иной технологии. Содержание курса «Теория социальной работы» предоставляет достаточно возможностей для введения ценностно-этической проблематики и в разделы, посвященные определению сути профессии и требований к ее исполнителям, и в разделы, предусматривающие знакомство с основными теоретическими парадигмами социальной работы. Например, при обсуждении достоинств и теневых сторон применения тех или иных теорий, моделей и теоретических перспектив социальной работы также возможно рассматривать эту проблематику через призму ценностей социальной работы. Содержание курсов по дисциплинам «Социальная геронтология», «Гендерология и феминология» может быть выстроено таким образом, чтобы, обсуждая во время лекций или на семинарских, практических занятиях проблематику, связанную с положением женщин и мужчин или людей пожилого возраста в современном обществе, студенты имели возможность увидеть те профессиональные ценности, которыми руководствуются (во всяком случае, должны руководствоваться) специалисты, работающие с данными категориями клиентов. В принципе, все общепрофессиональные и специальные дисциплины, предусмотренные образовательным стандартом второго поколения, так или иначе содержат элементы

прикладной и профессиональной этики вообще и профессиональной этики социальной работы, в частности. Не вызывает сомнения, что и другие дисциплины учебного плана – и предписанные Государственным образовательным стандартом, и предложенные вузом – можно выстроить таким образом, чтобы определенную часть тем или проблем освещать с позиций соотношения их с ценностями социальной работы.

Помимо тех возможностей для формирования профессиональных ценностей у студентов, будущих специалистов по социальной работе, которые предоставляют структура и логика, содержание курсов, в образовательном процессе необходимо использовать потенциал разнообразия форм организации и проведения аудиторных и внеаудиторных занятий. Введение в лекцию или семинарское занятие элементов дискуссии для обсуждения ситуаций этических затруднений (не только при чтении курса «Профессионально-этические основы социальной работы», но и, как обозначалось выше, других дисциплин, регламентированных Государственным образовательным стандартом и/или предложенных вузом), организация дебатов, ролевых игр, анализ случаев из практики приглашенных на занятие или встречу со студентами специалистов из социальных служб – все это можно рассматривать как некую основу для прояснения студентами собственных ценностей и их соотношения с ценностями профессии социальной работы в целом. Интересной представляется форма творческого задания, предложенная Ф. Римером, – «биография ценностей». Студенту предлагается написать эссе о том, как менялись его личные ценности во время обучения. Подобное задание не только стимулирует осознание студентом динамики личностных ценностей, но и помогает прояснить наличие противоречий между этими ценностями и стержневыми принципами социальной работы как профессии [5, с. 48]. Перечисленные выше формы преподавания профессиональной этики для будущих специалистов по социальной работе представляют собой достаточно привлекательные для студенческой аудитории варианты проведения занятий. Искренний интерес студентов к этической проблематике, нестандартные формы лекционных и практических курсов, возможность аргументировать свое мнение и выслушать мнения однокурсников – все это способствует формированию представлений о ценностной основе профессии социальной работы.

Достаточно серьезным потенциалом для формирования личных и профессиональных ценностей обладает, на наш взгляд, система практической подготовки будущих специалистов. Руководители практики могут и должны акцентировать внимание студентов на тех ситуациях этических затруднений, которые они, возможно, будут наблюдать в социальных службах, учреждениях и организациях. Это могут быть затруднения этического характера, связанные с нехваткой ресурсов для оказания полноценной помощи клиентам, с неумением специалистов

адекватно и профессионально реагировать на проблемы клиентов и многие другие. В любом случае прохождение практики дает студентам хорошую возможность сравнить свои личные ценности с ценностями и требованиями социальной работы как профессии, проанализировать ситуации этических затруднений и варианты их разрешения специалистами социальных служб. Результаты этих наблюдений, безусловно, должны находить свое отражение в отчетах студентов. Но для этого необходимо перед началом практики сформулировать наряду с заданиями, отвечающими ее непосредственным целям и задачам, те, которые прямо или косвенно касаются освещения проблем профессиональной этики. Возможно также организовать обсуждение ситуаций этических затруднений, которые наблюдали студенты во время прохождения практики, анализ конкретных примеров, проигрывание различных вариантов развития событий и т.д. Безусловно, эти формы занятий способствуют воспитанию чуткости к распознаванию ситуаций этических затруднений и выработке умений анализировать их и возможные варианты их решения.

Ведущую роль в формировании профессиональных ценностей будущих специалистов по социальной работе играют преподаватели, не только транслирующие знания, но и олицетворяющие собой некий уровень ценностного отношения к каким-либо социальным явлениям, общей грамотности, культурной компетентности. К сожалению, приходится признать тот факт, что до сих пор встречаются ситуации, когда преподаватель не только использует дискриминирующую лексику в ходе лекционных или семинарских занятий, но и демонстрирует искреннее негативное отношение к некоторым категориям населения, традиционно являющимся клиентами социальных служб. Сложность преподавания дисциплин, связанных с проблематикой социальной работы, заключается, на наш взгляд, в требованиях, предъявляемых к личностным (а не только к профессиональным) качествам преподавателя. Помимо широкого кругозора, открытой интеллектуальной позиции, других качеств, которые должны быть неотъемлемой составляющей личности работника высшей школы, преподаватель должен обладать достаточно высоким уровнем культурной компетентности, толерантности и, конечно, четкими представлениями о профессиональных ценностях социальной работы.

По мнению Р.Г. Апресяна, система вузовского образования в целом помимо профессиональной

подготовки должна систематически и разносторонне пропагандировать фундаментальные нравственные ценности, прояснять их смысл и действенность в профессиональной деятельности. В идеале этика должна стать частью социально-гуманитарного образования и ее преподавание или преподавание этических тем в других курсах должно преследовать триразнородные задачи, направленные на воспитание и развитие: личности (ориентированной на благо ближнего и собственное совершенство), гражданина (социально ответственного и ориентированного на благо общества), специалиста/профессионала (ориентированного на профессионализм и профессиональное достоинство) [1]. Все эти идеи выглядят еще более справедливыми в отношении профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе. При этом формирование профессиональных ценностей и ценностных ориентаций не должно, на наш взгляд, ограничиваться только рамками обучения в высших учебных заведениях. Необходимо создавать систему социально-психолого-педагогического сопровождения выпускников, работающих по специальности, и вписывать в нее элементы диагностики и, главное, профилактики профессиональных деформаций, вызванных в том числе и разрушением сформировавшихся в ходе обучения профессиональных ценностей. Помимо этого необходимо внедрять в практику повышения квалификации и профессиональной переподготовки обсуждение проблем, связанных с базовыми ценностями социальной работы, предлагать профессионалам тренинги, повышающие (или восстанавливающие) уровень представлений о ценностных основах профессии. Подобные мероприятия этической направленности могут служить своего рода профилактикой профессиональной деформации практикующих специалистов по социальной работе.

В целом не вызывает сомнения, что профессия социальной работы базируется на мощном ценностно-этическом фундаменте. Специалисты зачастую сталкиваются с проблемой необходимости принятия на себя ответственности за действенность тех мер помощи, которые они предлагают клиентам, за тот профессионально-этический выбор, который они делают в ходе реализации практики социальной работы, и ключевую роль в формировании личностной готовности к осуществлению профессиональной деятельности играют организация и содержание вузовской подготовки будущих специалистов.

1. *Апресян Р.Г.* Этика в высшем образовании // Ведомости НИИПЭ. Вып. 26: Этика образования / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: НИИПЭ, 2005. С. 64–87.
2. *Шухарева О.Н.* Социокультурные ценности социальной работы: социологический анализ: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата социол. наук. Екатеринбург, 2007.
3. *Pumphrey M.W.* The teaching of values and ethics in social work. New York: Council on Social Work Education, 1959.
4. *Reamer Frederic G.* Ethical standards in social work. A critical review of the NASW Code of ethics. Washington, DC, 1998.
5. *Reamer Frederic G.* Ethics education in social work. Alexandria: Council on Social Work Education, 2001.

МИНИНА КСЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА

старший преподаватель кафедры прикладной социальной психологии СПбГИПСР

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ (ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА) В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОТКРЫТОЙ (СМЕННОЙ) ШКОЛЫ

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются: факторы, влияющие на социально неблагоприятное состояние дезадаптированных подростков; роль открытой (сменной) школы как социозащитного учреждения в процессе социализации и социальной адаптации учащихся-подростков; технология социального сопровождения как средство повышения социальной компетентности подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация, социальная адаптация, социальная дезадаптация, подростки группы риска, семейная среда, образовательная среда, социальное сопровождение, социальная компетентность.

В условиях трансформирующегося российского общества на фоне снижения социализирующего воздействия института семьи, возрастания негативного влияния средств массовой информации, подростковой субкультуры возрастает роль институтов образования, в частности школ, для которых социализирующая функция становится доминирующей.

Как подчеркивают ведущие специалисты в области исследования проблем социальной адаптации подростков, родительская семья – важнейший институт социализации. Это та сфера, в которой изначально происходит наиболее активное социальное взаимодействие ребенка, где закладывается его эмоциональная жизнь, создается ценностно-нормативная структура его личности. Стадия ранней социализации, которая происходит в семье, – важнейший период в развитии ребенка, период, когда должны полностью удовлетворяться основные потребности ребенка: потребность в безопасности и развитии. Если эти базовые потребности депривированы, в следующий период социализации, который осуществляется в школе, ребенок входит с грузом подавленной активности и недостатком опыта положительной самореализации.

В условиях резкого изменения качества жизни, деформации социальных регуляторов, происходит размывание понятий «норма» и «девиация», что серьезно усложняет процессы семейной социализации. Значительно увеличивается число семей, оказавшихся в кризисном положении, которые не в состоянии противостоять противоречивым влияниям внешней среды. Семья не всегда может сохранить свою структурную и психологическую основу, т.к. оказалась весьма чувствительной к социальным переменам.

Всякая семья, по мнению И.А. Григорьевой, В.Н. Келасьева может быть проанализирована с

позиций общих характеристик, присущих любой среде. Существуют как стабильные семьи, так и нестабильные. Успех социализации в значительной мере определяется стабильностью семейной среды. Стабильные семьи характеризуются постоянством позитивных отношений между супругами, дружеским стилем воспитания в отношении детей и т.д. Для нестабильных семей характерна противоречивость требований к ребенку со стороны родителей, частые переезды и т.д. Худшее проявление нестабильности (особенно неблагоприятное для ребенка) – это распад семьи. Длительная нестабильность, сохраняющаяся годами (конфликты, ссоры – семья на грани развода), негативно сказывается на воспитании детей [5].

Внешней характеристикой семейной среды являются доступность и разнообразие семейной среды, определяющие особенности процесса социализации подростков. Имеется в виду эмоциональное освоение семейной среды. Если она эмоционально освоена подростком, ему будет в ней комфортно, она для него будет притягательной. Есть семьи, среду которых подростки не могут освоить, которая, несмотря на их усилия, не становится комфортной, удобной для них. Известно, что эмоциональному освоению способствует родительская любовь, забота. Именно недостаток любви, родительской теплоты порождают различные девиации подростков. Если нет этой комфортности, эмоциональной привлекательности семьи, то и подросток ищет другую (часто криминогенную) среду. Освоение среды семьи предполагает возможность общения с любым членом семьи, предполагает знание близких и дальних родственников, истории и традиций семьи, родословной и т.д.

По мнению В.М. Целуйко, специалиста в области семейного неблагополучия, проблемная семья – это семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные

семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания. По его мнению, неблагополучные семьи можно условно разделить на две большие группы:

1. Семьи с явной (открытой) формой неблагополучия: конфликтные семьи; проблемные семьи; асоциальные семьи; аморально-криминальные семьи; семьи с недостатком воспитательных ресурсов (неполные семьи).

2. Семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные): внешне уважаемые семьи, однако ценностные установки и поведение родителей в таких семьях расходятся с общечеловеческими моральными требованиями, что сказывается на воспитании детей [8].

При анализе социальной среды семьи учитывается уровень ее рискогенности, которая, в свою очередь, отрицательно влияет на социализацию подростков и может привести к антисоциальному поведению. Рискогенность социальной семейной среды возникает из-за пьянства и алкоголизма родителей, вовлеченности членов семьи в криминальные субкультуры, наличия у членов семьи опыта уголовного наказания, конфликтов с правоохранительными органами, нежелания родителей считаться с индивидуальными особенностями ребенка, из-за воспитания детей не родителями, а родственниками (вследствие отсутствия родителей) и т.д. [6, с. 145–146].

Очень часто в результате деформаций своих функций неблагополучные семьи вместо института поддержки и опоры становятся для своих членов источником депривации, фрустрации и травматизации. Для подростков отсутствие или дефицит необходимых социализационных возможностей превращается в проблему компенсации необходимых социальных навыков, самостоятельного формирования мировоззрения, выбора стратегий и моделей поведения, жизненного пути, а иногда затягивания периода инфантильности [6, с. 246].

Размыванию «культурных кодов» подростков в значительной мере способствуют средства массовой информации (СМИ), выступающие внешним социальным аспектом. В современном обществе СМИ играют заметную роль в формировании общественного мнения, оценок людей и событий, именно СМИ задают массам некие стандарты жизни и сознания. С помощью рекламы определяются критерии отношения к действительности, вкусы и привычки. СМИ выступают в качестве одного из основных социализирующих институтов, в качестве наиболее доступного и наиболее влиятельного механизма формирования личности. Однако именно СМИ также могут быть причиной многочисленных нарушений нормального развития индивида и формирования деструктивных типов поведения. Это тот фактор, который усиливает (в позитивном или негативном варианте) все институты социализации.

На экранах ТВ достаточно редко можно встретить позитивные модели поведения, в основном наблюдается демонстрация конфликтов, соперничества и противоречий в повседневных

отношениях людей. Романтизируя «легкую жизнь», стремление к удовольствиям, изображая образцы самоутверждения и самореализации посредством жестокости.

В.А. Аверин считает, что именно СМИ во многом определяют те образцы поведения, которым склонны подражать подростки. СМИ являются мощным инструментом социального управления и формирования различных социальных норм [1].

При рассмотрении проблемы социализации современных подростков многие специалисты отмечают, что по сравнению с родителями и другими взрослыми как для нормально социализирующихся детей, так и для детей с отклонениями в развитии более активную роль в процессе социализации играет окружение сверстников.

Подросток стремится быть принятым той группой сверстников, интересы которой он разделяет. Подростковая группа – сообщество со своими нормами, правилами, отличными от иных. Быть членом подростковой группы означает быть своим среди своих, жить по ее законам, вместе с ней противостоять другим группам. Для подростка быть в группе – это не быть одному. Отвержение группой воспринимается подростком как умаление ценности его личности, угроза остаться вне группы нередко воспринимается как трагедия [4].

Можно заключить, что группа сверстников – это индикатор, социализирующий фактор, определяющий социализацию или десоциализацию. И если для обычного подростка группа сверстников помогает ему влиться в социальную и профессиональную деятельность, повышает его личностный и социальный статус, то для «трудного» она практически всегда асоциальная группа.

Выполняя важные социокультурные функции, образование способствует активному включению индивидов в социальную среду, выступая средством воссоздания целостности общества и личности.

В настоящее время более 60% учащихся-подростков – группы риска исключены из образовательной среды.

Группы риска – это учащиеся с нарушением учебной деятельности, с психосоматическими отклонениями, с осложненным коммуникативным процессом, с фиксированным «школьным неврозом». Такие учащиеся становятся в школе лишними, от них стремятся избавиться. В обычных школах, как правило, нет специальных условий и стандартизированных программ для работы с «трудными учащимися», интеграции их в школьный социум. Груз двойной социальной неуспешности и нереализованности (семейной и школьной) заставляет этих детей использовать уличную и уличную компанию как единственный канал социализирующего влияния, где они могут проявить собственную активность [3].

Факторами исключения данных учащихся из образовательных учреждений становятся:

- неадекватная адаптированность к условиям общеобразовательной школы;
- учащийся замечен в употреблении ПАВ;
- учащийся не мотивирован к обучению (синдром выученной беспомощности, «школьный

невроз», уклонение от обучения).

Кроме того, усиливающаяся коммерциализация образования приводит к нарушению принципов равных стартовых возможностей в получении образования, что приводит к постоянному росту числа подростков, не охваченных обучением в общеобразовательных школах. Отсутствие доступной системы досуга и отдыха несовершеннолетних, необязательность и элитарность среднего образования приводит к росту безнадзорности, бродяжничеству и незанятости несовершеннолетних.

Для преодоления данных негативных явлений, как подчеркивает С.А. Расчетина, современная школа кроме традиционного учебно-воспитательного процесса должна:

- оказывать социальную, психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;
- выявлять несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях, принимать меры по их воспитанию и получению ими основного общего образования;
- выявлять семьи, находящиеся в социально опасном положении, и оказывать помощь в обучении и воспитании детей;
- обеспечивать организацию в образовательном учреждении общедоступных спортивных секций, технических или иных кружков, клубов и привлекать к участию в них несовершеннолетних;
- осуществлять меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних [7].

Целенаправленная социально-педагогическая работа школы становится особенно важной при «разрывах» в социальной ситуации ребенка: неблагоприятная психологическая атмосфера в семье, неполная семья, алкоголизм одного из родителей или всей семьи, педагогические ошибки в воспитании.

В современной России к факторам, негативно влияющим на процессы социализации подростков, можно отнести отсутствие четкой молодежной политики при негативном влиянии средств массовой информации; разрушение системы досуговой деятельности; постоянную модернизацию отечественного образования; деградацию института семьи, негативное влияние подростковой субкультуры, разрушение традиционных ценностей и замена их потребительскими установками и стереотипами поведения.

Социальное неблагополучие, а именно исключение из семейной, образовательной среды, приводит к социальной дезадаптации учащихся-подростков.

Социальная дезадаптация выражается в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения, в деформации в системе внутренней регуляции, в поправлении референтных,

ценностных ориентаций и социальных установок. К серьезным социальным отклонениям относятся бродяжничество, наркомания, пьянство, алкоголизм, правонарушения, аморальное поведение и т.д. В целом социальная дезадаптация рассматривается как обратимый процесс с презумпцией достижения позитивных результатов в условиях своевременной ресоциализации и социальной реабилитации. Дезадаптация, как правило, редко представлена «в чистом виде», чаще всего встречается довольно сложное сочетание различных форм социальной, психической, психогенной и патогенной дезадаптации [2, с. 92–93].

Ресоциализация и социальная реабилитация может осуществляться в рамках технологий социального сопровождения дезадаптированных подростков в образовательных учреждениях.

Социальное сопровождение представляет собой совокупность приемов и методов воздействия на клиента, направленных на достижение конкретной цели в процессе решения конкретной социальной проблемы. Социальное сопровождение – это вид социальной технологии, цель которой определяется конкретной проблемной ситуацией.

Социальное сопровождение дезадаптированных подростков в образовательных учреждениях можно отнести к комплексным социальным технологиям, которые включают в себя достаточно широкий спектр методов воздействия. Так, в зависимости от проблемной ситуации социальное сопровождение может включать в себя диагностические и коррекционные процедуры, объектом которых выступают социально-психологические явления, влияющие на поведение подростков группы риска.

Образовательное учреждение (открытая сменная школа) является учебным заведением социальной поддержки и социальной коррекции поведения подростков. Благодаря открытой сменной школе значительная часть учащихся из неблагополучных семей, с низкой успеваемостью может получить среднее образование. Данный тип школы – школы равных возможностей обеспечивает реальный доступ к образованию представителям различных социальных групп.

Открытая (сменная) школа является нестандартным образовательным учреждением среди обычных массовых общеобразовательных школ. Ей отводится определенная роль в рамках образовательной системы, на нее возлагается определенная миссия: она выполняет компенсаторную и адаптирующую функции. Школа открытого типа (сменная) в социальном плане обеспечивает реальный доступ к образованию представителям различных социальных групп. В психологическом плане сменная школа содействует развитию у учащихся ощущения значимости собственного «Я», обретению ими самоуважения, преодолению отрицательного учебного опыта.

Деятельность по социальному сопровождению учащихся подростков, в новой для них образовательной среде осуществляют различные группы специалистов, включая классного руководителя, социального педагога, психолога и школьного врача. Целью их совместной деятельности

является выявление проблем, возникающих у учащихся в прогнозирование развития личности подростка и его поведенческих проявлений, организация работы по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения в процессе общения в школе.

Основными формами социального сопровождения учащихся подростков в открытой (сменной) школе, которые в своей работе осуществляют команды специалистов, включают в себя:

- индивидуальные и групповые консультации для школьников и их родителей, проводимые на основании данных социально-психологической, психолого-педагогической и медицинской диагностики, как отдельных учащихся, так и класса в целом;
- просветительская деятельность в вопросах обучения и воспитания, половозрастной специфики соматического и психического развития учащихся и подростков, направленная на повышение уровня их социальной компетентности;
- предупреждение психологических перегрузок в процессе обучения, оказывающих негативное влияние на психику учащегося;
- проведение «социального закаливания» учеников с целью подготовки их к стрессовым ситуациям, обучение их рациональным способам снятия психоэмоционального напряжения в проблемных ситуациях обучения и общения;
- организация психолого-педагогических

консилиумов с целью анализа поведения и развития учащихся, условий для более полного раскрытия их возможностей, выявления нервно-психических и психосоматических нарушений;

- информирование учащихся и их родителей о тех видах помощи, которую могут получить школьники и их родители в школе в специализированных социальных службах;
- проведение психолого-педагогических практикумов с учащимися и их родителями, где обсуждаются вопросы отклонения в поведении, их причины, пути преодоления и способы коррекции;
- разработка и реализация программ индивидуального и группового социального сопровождения.

Важным направлением работы является деятельность по оптимизации образовательной среды учебного заведения, насыщение ее дополнительными ресурсами для повышения социальной компетентности учащихся, созданию благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении – как формы организационной культуры педагогического коллектива.

Комплексная технология социального сопровождения учащихся подростков, имеющих проблемы и характеризующихся низким уровнем социальной компетентности, разрабатывалась по следующему алгоритму:

- проблемно-подготовительный этап;
- процедурно-содержательный этап;

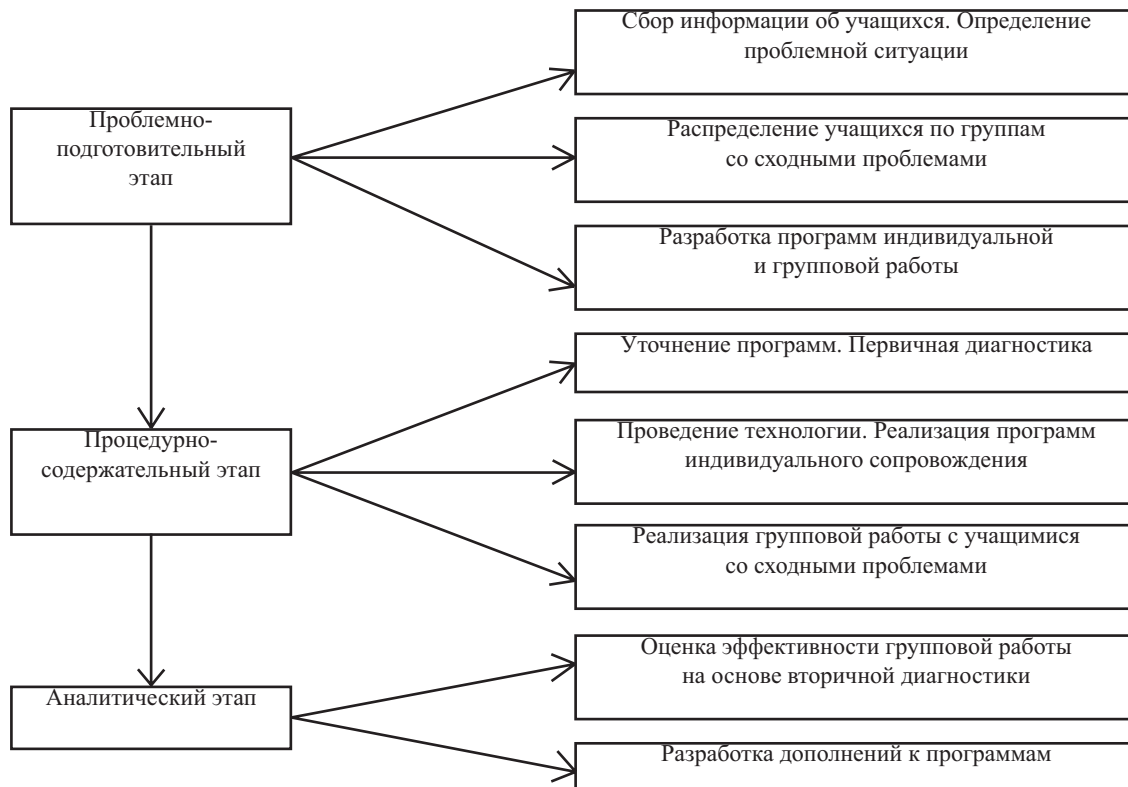


Рис. 1. Этапы формирования комплексной технологии социального сопровождения дезадаптированных учащихся

• аналитический этап.

Каждый из этих этапов имел свои функции (см. рис. 1).

На первом этапе специалисты (социальный педагог, психолог, школьный врач и классные руководители) собирают информацию об учащих­ся, выявляют социальные проблемы, а также распределяют учащихся-подростков по группам со сходными проблемами.

На основе полученной информации, комиссия, в состав которой входят специалисты психолого-социального профиля, завуч по учебной работе, завуч по учебно-воспитательной работе и председатели методических объединений учителей, разрабатывает программы индивидуального сопровождения учащихся и направления групповой работы.

Второй, процедурно-содержательный этап включает в себя первичную диагностику и реализацию программ индивидуального сопровождения и групповой работы с учащимися. Первичная диагностика проводится для выяснения индивидуально-личностных особенностей учащихся-подростков и составление психолого-социального заключения.

Психолого-социальное заключение является основанием для уточнения программы

индивидуального сопровождения и включением учащегося в ту или иную форму групповой работы.

Второй этап реализуется посредством решения следующих задач:

1. Включение учащихся подростков в учебную группу.

2. Повышение уровня мотивации и включение учащихся подростков в учебную деятельность (коррекция негативных воздействий предыдущих образовательных учреждений).

3. Коррекция и профилактика употребления ПАВ и формирование установки на здоровый образ жизни у учащихся подростков.

4. Коррекция и профилактика противоправного поведения учащихся подростков.

5. Коррекция и профилактика конфликтного и агрессивного поведения у учащихся подростков.

6. Повышение коммуникативной компетентности у учащихся подростков (формирование моделей социально одобряемого поведения, определение жизненных планов учащихся).

7. Профориентационная работа с учащимися (определение ценностных ориентаций, жизненных приоритетов).

8. Развитие творческого потенциала личности.

Задачи	Пути реализации
Выявление остаточных знаний после обучения в предыдущем образовательном учреждении	Посредством тестирования по предметам и собеседованиям с учителями-предметниками
Диагностика познавательных процессов, исследование интеллекта	Индивидуальная и групповая работа с психологами и социальным педагогом
Выявление учебной несостоятельности и анализ предыдущих школьных травм	Индивидуальная работа с социальным педагогом
Выявление психологических травм, анализ личностных особенностей	Индивидуальная работа с психологом
СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА	
Варианты работы	Цель
Восстановительное обучение	Ликвидация пробелов в образовании
Психолого-социальное сопровождение	Развитие познавательных процессов для выравнивания биологического и психологического возраста
	Коррекция проблем обучения
СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЛАНА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ	
Вариант работы	Цель
Психолого-социальное консультирование	Помощь в решении индивидуальных и личностных проблем учащихся-подростков
Включение учеников-подростков в различные формы групповой работы	Коррекция социальных патологий, повышение социальной компетентности

Рис. 2. Схема реализации программы индивидуального сопровождения учащихся

9. Формирование гражданской позиции, социальной ответственности и активности.

Реализация индивидуальной работы с

учащимися-подростками представлена на рис 2.

Реализация групповой работы с учащимися-подростками. На основе социально-

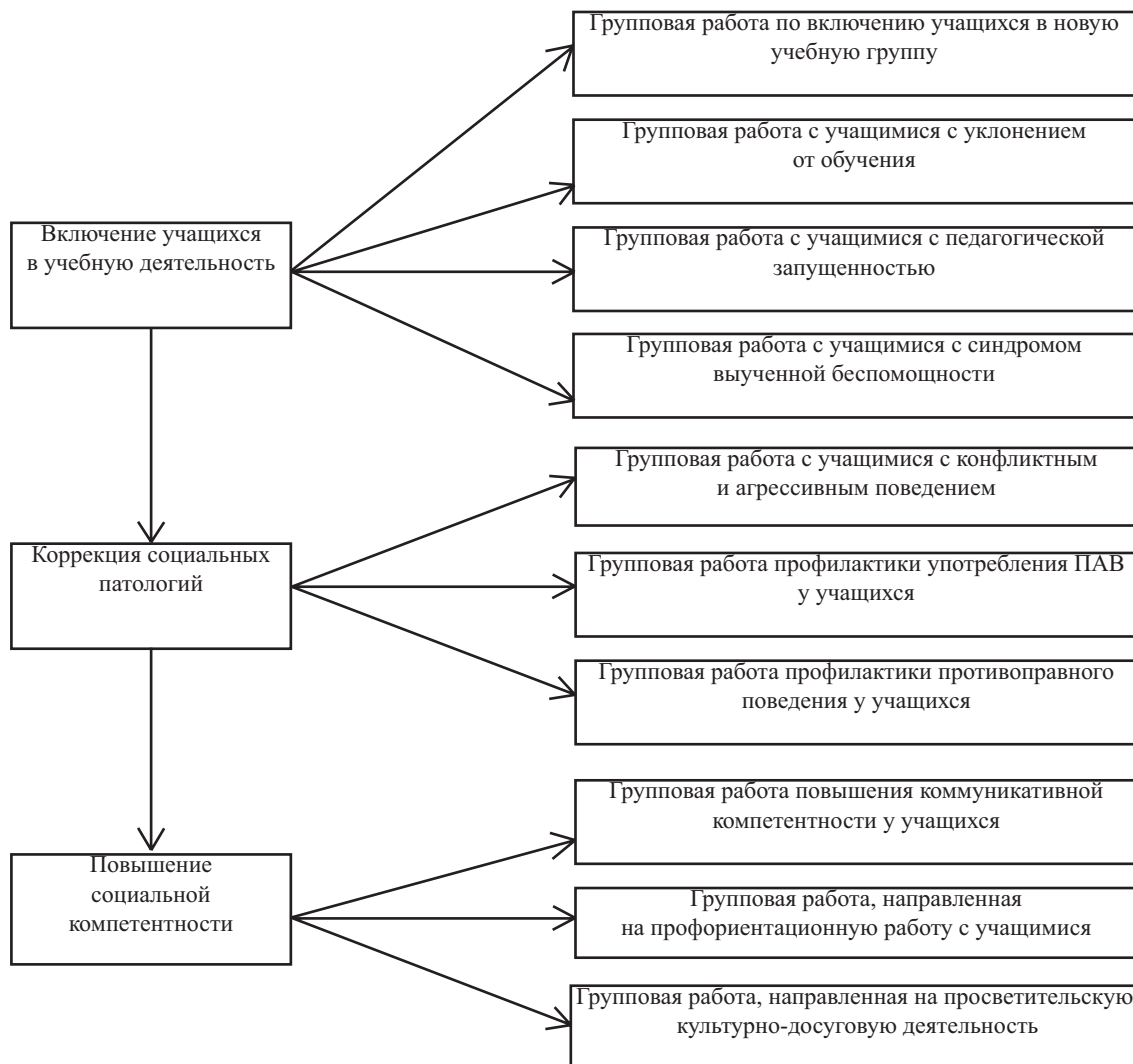


Рис. 3. Формы групповой работы с учащимися—подростками имеющими сходные проблемы

психологического заключения формируются группы подростков со схожими проблемами, которые участвуют в групповой работе. Формы групповой работы представлены на рис. 3.

Третий, аналитический этап включает в себя оценку результативности различных форм групповой работы.

Оценка результативности проводится посредством сравнения данных первичного и вторичного диагностического обследования учащихся-подростков, участвующих в различных формах групповой работы.

Использование технологии социального сопровождения дезадаптированных подростков в практике образовательного учреждения позволяет повысить социальную компетентность учащихся. К компонентам социальной компетентности подростков можно отнести:

- включение в образовательную среду (коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни; способность

критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников);

- включение в учебную деятельность (степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности; активное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми);

• социально приемлемое поведение (преодоление и отказ от дурных привычек (употребление ПАВ, алкоголя, курения); преодоление и отказ от форм асоциального поведения; внешняя культура поведения – аккуратность, культура речи, вежливость);

- социально приемлемая досуговая деятельность (уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических, творческих и т.д.); невосприимчивость к дурному влиянию – волевые качества);

• положительно ориентированные жизненные планы (способность самостоятельно

принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении; наличие профессиональных намерений; разнообразие и глубина полезных интересов);

- социальный самоконтроль (самокритич-

ность; наличие навыков самоанализа);

- коммуникативная компетентность (внимательное, чуткое отношение к окружающим; способность к сопереживанию, эмпатия).

-
1. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998.
 2. *Беличева С.А.* Психологическое обеспечение социальной работы в превентивной практики в России. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2004.
 3. *Баранова Т.С.* Проблемы социализации молодежи в современном российском обществе. Институт социологии РАН г. М. Школа здоровья. № 1. 2005.
 4. *Баикатов И.В.* Психология неформальных подростково-молодежных групп. М., 2000.
 5. *Григорьева И.А. Келасьев В.Н.* Теория и практика социальной работы: Учебник. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.
 6. *Райгородский Д.Я.* Психология семьи. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 2002.
 7. *Расчетина С.П.* «Социальное здоровье России» – «Диагностика и коррекция асоциальной дезадаптации подростков»: Метод. пособие, подготовленное консорциумом. М., 1999.
 8. *Целуйко В.М.* Психология неблагополучной семьи. М.: Владос, 2003.

СОКОЛОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической антропологии СПбГИПСР

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

АННОТАЦИЯ. Материалы статьи раскрывают тенденции возрастания роли педагогического образования в гуманитарных вузах, а так же направления и механизмы всесторонней профессиональной подготовки будущих специалистов социального профиля в условиях реорганизации высшей школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический менеджмент в вузе, педагогические технологии, профессиональное и общее образование, интеграция науки и производства в социальной сфере, профессиональные компетенции.

Эффективность образовательной деятельности вуза социального профиля в условиях реформирования

высшего образования, прежде всего обусловлена комплексом мероприятий педагогического менеджмента, отражающего особенности и тенденции развития социального образования как молодой отрасли на рынке образовательных услуг. Инновационные изменения в организационно педагогическом обеспечении подготовки специалистов социальной сферы деятельности опираются на способность и готовность высшего учебного учреждения к реализации различных образовательных «моделей», востребованных на современном рынке труда.

Как свидетельствует практика, традиционный путь совершенствования уровня любого высшего, и в том числе гуманитарного, образования прежде всего связан с проблемой интенсификации учебно-воспитательной работы, при сокращении по разным причинам ресурсных затрат студентов и педагогов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Но в этих условиях – получение лучших и более качественных результатов остается постоянно важным. Однако повышение качества всех сторон образовательной деятельности в подготовке специалистов профессионалов возможно не только за счет введения новых педагогических технологий обучения (компьютеризации, авторских программ, учебно-методического обеспечения и т.п.), а более полного использования производственного и педагогического потенциала самих студентов в учебно-образовательной деятельности. Эту педагогическую идею можно рассматривать лейтмотивом и ведущим направлением корректировки образовательного процесса в условиях реформы высшей школы и перехода на двухуровневое образование.

В этом случае возрастание роли педагогического образования студентов, владеющих технологиями обучения и самообучения, становится не только необходимым условием, но и неотъемлемой стороной их профессиональной подготовки, а

профессионализм представляется единственным средством производства всесторонне развитых специалистов и показателем эффективного производственного труда в будущем.

Сегодня сложилось представление, что высшее гуманитарное образование нацелено якобы только на всестороннее развитие и приводит к «одностороннему» профессиональному. В результате чего наблюдается дискретность в производственной и общенаучной деятельности студентов, нарушается взаимодействие между общим и профессиональным образованием. Профессиональное же образование все больше сводится к производству человека-функции. В итоге – выпускники оказываются слабо подготовленными как в профессиональном, так и социальном отношении. Поиск и внедрение новых технологий в высшем образовании последние годы (модульное обучение, самостоятельная работа студентов в рамках учебной дисциплины и т.д.) уходят от пассивного поглощения информации путем вербально-книжного общения и направлены на стимулирование активной деятельности самих студентов, способных изменять природную и социальную среду. В результате такого вида взаимодействия субъектов образовательного процесса формируются новые материальные и духовные ценности, новые более совершенные общественные отношения и, как итог, более совершенный, по сравнению с предшествующими поколениями активно новый тип человека-специалиста.

Следовательно, самоактуализация будущих специалистов в конкретной социальной работе требует более универсальной образовательной деятельности, которая могла бы обеспечить условия для личностного и профессионального становления в процессе обучения, обеспечить познавательные потребности и профессиональную направленность каждого студента, способного не только отражать, но также изменять общество. Отсюда становится возможным и принципиально новый подход к стратегии социального

гуманитарного образования, обеспечивающей устойчивое развитие системы на основе ее интеграции со сферами современной науки и производства.

Ослабление государственного управления высшей школой в последние годы и минимальные затраты на развитие высших образовательных комплексов сделали их практически автономными. Постоянная потребность в пересмотре структуры и характера управления содержанием образования, в свою очередь, ослабило механизмы контроля и обеспечения качества высшего образования, которые остаются по ряду причин болезненными и пока сложно решаемыми на всех уровнях.

С другой стороны, это положение обозначило ряд положительных тенденций в развитии высшего образования в социальной сфере: появление новых научных направлений, специальностей, авторских программ и т.п. Образовательные стандарты обогатились идеями человековедения, новыми специальностями, учебными предметами. Об этом свидетельствует число предлагаемых последние пятнадцать лет специализаций в специальности «Социальная работа» в вузах с аналогичным названием. В этих условиях будущий специалист получает не только всестороннюю профессиональную подготовку, но и формируется как самодетерминирующийся субъект, сознательно развивающий себя как профессиональная личность.

Например, подготовка в вузе социального работника-педагога предполагает знание социальной работы с детьми в образовательных учреждениях в многообразных непредсказуемых жизненных ситуациях, что требует от будущего специалиста высокого профессионализма в сфере социального воспитания ребенка. Однако социальное воспитание не носит принципиально проблемного характера и не сосредоточено только на определенной группе детей. Это, прежде всего, процесс индивидуализации и социализации личности ребенка применительно к общественным потребностям и условиям его развития в реальных условиях. Изменяется общество, меняется объект социально-педагогической работы, а значит, и содержание труда социального педагога, обновляется стандарт гуманитарного образования.

Деятельность социального работника-педагога сегодня не имеет аналогов среди традиционных педагогических должностей. Работа этой категории специалистов требует постоянной корректировки их деятельности, связанных со сферой социальной защиты детей в условиях работы образовательного или специализированного детского учреждения. В этой связи подготовка специалистов, ориентированных на работу с социальной «средой обитания» ребенка, как социального явления зависит от целого ряда факторов, лежащих в основе общественных отношений. Они активно меняются и требуют, в свою очередь, пересмотра содержания образования в этой сфере деятельности.

Снижение социальных гарантий в трудоустройстве специалистов с высшим социальным образованием последние десять лет, а также появление новых смежных профессий

в социальной сфере, снизило качество их подготовки в вузах с аналогичным названием. Все это потребовало серьезной и интенсивной работы профессорско-преподавательского коллектива по приведению в соответствие образовательных стандартов со спросом специалистов на рынке труда: юристы, психологи, социальные работники менеджеры по продажам социальных услуг и т.д. Пытаясь сформировать в специалистах направленность на овладение необходимыми профессиональными компетенциями и информационно-коммуникативными ресурсами в области социально-педагогической и психологической работы, в большей мере учитывался уровень способностей в работе с людьми. Вуз перестал заниматься проблемами трудоустройства выпускников. На второй план у обучающихся уходило планирование личной карьеры, возможностей самореализации в профессиональной деятельности социального работника. Все это снижало качество и уровень квалификации будущего выпускника.

Учитывая реальные запросы рынка в образовательных услугах и в высококвалифицированных специалистах, а также усиление тенденций прагматического подхода к выбору образования у подрастающего поколения, абсолютно неоправданным оказалось ослабление взаимодействия высшей школы с работодателями социальной сферы. В этих обстоятельствах вопрос «Как учить и чему учить?» требует скорейшего ответа. Современная реформа и тенденции высшего образования пытаются ответить на этот вопрос, чтобы избежать еще большего кризиса, в самое ближайшее время.

Одним из ведущих направлений «перехода» в практике работы гуманитарных вузов, на наш взгляд, является реализация принципа компетентностного подхода в современном социальном образовании, в котором студентам предлагаются не только знания, но и практический опыт в предмете своей профессиональной деятельности, дающих ему возможность квалифицированно и самостоятельно решать профессиональные задачи в рамках производственной практики. В результате – задачи обучения расширяются, когда на протяжении всего периода обучения у студентов формируется и реализуется навык и потребность к постоянной самооценке способностей, к самообучению и самосовершенствованию в избранной профессии и возможность в учебно-практической работе в рамках образовательного процесса активно повышать свою квалификацию. В этом случае ответственность вузов за трудоустройство выпускников уже становится их общей задачей. Выбор места работы и должности после окончания вуза в большей мере определяется уже не уровнем притязаний специалиста, а уровнем его компетенции в предмете труда.

Компетентность как уровень и показатель образованности и квалификации, в свою очередь, предусматривает и предполагает поиск экстенсивных технологий обучения в вузе. И прежде

всего, переход к смысловой парадигме содержания образования социального работника, когда образовательные стандарты реализуются не только количеством и уровнем понимания научного знания, но и их направленностью на смысложизненные ориентации будущего специалиста. Когда он в большей мере понимает не только свое место, но и смысл профессиональной деятельности в жизни. Как известно, для эффективного формирования профессионального опыта уже в процессе вузовского обучения усвоенные знания, умения и навыки должны превратиться из предмета обучения в средство труда. О чем нельзя сказать сегодня о высших учебных учреждениях социального профиля по многим обстоятельствам.

Такого рода педагогические идеи по улучшению характера построения учебно-познавательного процесса в вузе социального профиля предусматривают обучение не только «образцам» знаний, но и формирование умений студентов искать и предлагать свои «модели» социального знания в контексте собственной культуры и личностной направленности на использование этой модели знания в профессиональной жизни и деятельности. Все это повышает потребность и мотивацию будущих специалистов к постоянному профессиональному росту в период обучения в высшей школе и условиях реального труда.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

КУЧЕРОВ ДМИТРИЙ ГЕННАДЬЕВИЧ

ассистент кафедры прикладной социальной психологии СПбГИПСР, аспирант ВШМ СПбГУ

ПЛАТОНОВ МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ

помощник ректора по развитию СПбГИПСР

ИЗУЧЕНИЕ ВНУТРЕННЕГО ИМИДЖА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК РАБОТОДАТЕЛЯ

АННОТАЦИЯ. В статье изложен подход к построению взаимоотношений высшего учебного заведения с профессорско-преподавательским составом на основе концепции имиджа высшего учебного заведения как работодателя, рассмотрены теоретические основы этой концепции, определен понятийный аппарат и область применения. Также предложена авторская технология изучения имиджа высшего учебного заведения как работодателя, которая была апробирована в СПбГИПСР.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: конкурентоспособность вуза, имидж организации как работодателя, внутренний и внешний имидж вуза как работодателя, управление персоналом, маркетинг персонала.

Формирование глобального рынка образовательных услуг происходит наиболее интенсивно в течение последних двух десятилетий и характеризуется значительным усилением конкуренции как на уровне национальных образовательных систем, так и на уровне отдельных образовательных организаций [9, с. 59]. В этих условиях перед образовательными организациями встают задачи развития своей конкурентоспособности, более серьезной работы по удовлетворению запросов не только непосредственных потребителей образовательных услуг, но и других заинтересованных сторон, в частности профессорско-преподавательского состава. Взаимоотношения с преподавателями тем более важны, поскольку именно последние являются носителями тех знаний, которые передаются через учебный процесс и являются продуктом любого высшего учебного заведения.

Важность переосмысления подходов к взаимоотношениям с преподавателями обуславливается и теми тенденциями, которые наблюдаются на международном и российском рынке образования. Среди них можно отметить возрастающую мобильность преподавательского состава (т.е. увеличение числа преподавателей, работающих за границей) и интеллектуальную миграцию, а для российского рынка образования усиливающийся кадровый дефицит в высшей школе, феномен «поколенческого разрыва» [10, с. 38; 3].

В этой связи построение эффективных

взаимоотношений с профессорско-преподавательским составом становится важным фактором обеспечения конкурентоспособности образовательных учреждений. Одним из возможных путей осуществления этой деятельности является применение современных технологий теории управления персоналом, направленных на привлечение и удержание преподавателей. Такие технологии должны обеспечивать не только административную кадровую работу с преподавателями (и другими сотрудниками), но и усиливать конкурентные преимущества образовательной организации за счет привлечения талантливых работников.

Одной из таких технологий является формирование позитивного имиджа образовательной организации, направленного на сплочение коллектива, усиление чувства причастности и лояльности у работников к организации, что, в свою очередь, должно способствовать удержанию наиболее квалифицированных работников и привлечению талантов. Позитивный имидж может оказывать положительное влияние и на некоторые экономические показатели деятельности организации, например сокращая уровень текучести кадров или уменьшая время, расходуемое организацией, на поиск нужного специалиста и т.п.

Концепция имиджа организации как работодателя

Интерес к проблеме изучения имиджа

организаций возник впервые в западных исследованиях в середине 1950-х гг. Наиболее часто организационный имидж определяют как образ организации, сформировавшийся в сознании общественности [6, с. 7]. Организация в своей деятельности сталкивается с самыми различными группами общественности, имеющими разнообразные интересы и предъявляющими к ней всевозможные требования. Поэтому, как отмечает известный специалист Г. Даулинг, «компания имеет не один имидж; она будет иметь множество имиджей» [5, с. 22]. Организационный имидж возникает в результате восприятия комплекса коммуникационных сообщений, генерируемых организацией, а базой его формирования являются результаты всей деятельности организации. Некоторые исследователи выделяют следующие типы организационного имиджа:

- *зеркальный имидж* – отражает взгляды менеджмента и персонала на то, как их организация, как им кажется, воспринимается окружающими (зеркальный имидж часто неточен);

- *текущий имидж* – представляет реальное видение посторонними лицами организации (он не всегда позитивен, как хотелось бы менеджменту и персоналу организации);

- *желаемый имидж* – образ организации, которого хотел бы добиться менеджмент и персонал организации, зачастую не соответствующий реальной действительности;

- *корпоративный имидж* – имидж организации, не включающий имидж ее продукции, услуг, торговых марок, брендов и т.п.;

- *множественный имидж* – совокупность имиджей, представляемых индивидуумами, взаимодействующими с организацией [13, с. 8–10].

Одной из разновидностей организационного имиджа является *имидж организации как работодателя*. Актуализация исследований в области имиджа организации как работодателя была вызвана появлением в 1960–1970-х гг. в Германии концепции маркетинга персонала (направление маркетинга, включающее изучение рынка труда, оценку потребностей в персонале, исследование имиджа организации как работодателя, позиционирование и управление брендом компании как привлекательного работодателя). Эта концепция оперирует такими понятиями, как «внутренний продукт» (работа) и «внутренний потребитель» (персонал организации). Каждого сотрудника организация рассматривает как клиента, которого нужно мотивировать и побуждать к дальнейшему развитию. Рабочее место рассматривается как продукт, который предназначается для продажи на рынке носителю способности к труду [4, с. 82]. В конечном счете маркетинг персонала направлен на подготовку, обучение и эффективное мотивирование клиентоориентированных сотрудников в целях обеспечения удовлетворенности потребителей [12, с. 128].

Исследование имиджа организации как работодателя является важной задачей маркетинга персонала, которое позволяет ответить на следующие важнейшие вопросы:

- как привлечь в организации персонал, по качественным и количественным параметрам соответствующий ее потребностям?

- как удержать в организации работающих сотрудников?

На формирование имиджа организации как работодателя влияют объективные и субъективные факторы. К объективным или социально-психологическим факторам относятся параметры организации во внешней сфере, характеризующие ее представленность на рынке; они воздействуют на уровень и характер социально-психологической преемственности организации в восприятии людей и являются в определенном смысле отражением общественного мнения: известность организации; страна происхождения организации; отраслевой имидж; имидж продукта; представление организации в СМИ; позиция по отношению к организации, занимаемая различными релевантными группами общественности; сами сотрудники организации, выступающие в качестве ее представителей; участие организации в социальной и культурной жизни общества. К субъективным или индивидуально-психологическим факторам, воздействующим на формирование имиджа организации, следует отнести такие характеристики самого потенциального работника, как: пол, возраст, образование, профессиональная принадлежность, характеристики социального положения (профессиональная занятость, семейное положение, жилищные условия и др.); социально значимые индивидуально-психологические черты личности; уровень притязаний; состояние здоровья и др. Взаимосвязь объективных и субъективных факторов определяют «мощность» имиджа организации как работодателя [5, с. 25–28].

Можно выделить две стороны имиджа организации как работодателя – внешний и внутренний.

Внешний имидж организации-работодателя – представления, складывающиеся о работодателе у представителей внешнего релевантного рынка труда: у потенциальных работников организации; организаций-конкурентов на рынке труда; организаций-посредников на рынке труда (рекрутинговых компаний; СМИ; рабочих сайтов и т.п.); представителей профессионального сообщества специалистов по управлению персоналом.

Внутренний имидж организации-работодателя – представления об организации как работодателе у персонала и руководства. Поскольку сотрудники организации в большей мере осведомлены о ней как о работодателе, нежели представители внешнего релевантного рынка труда, то внутренний имидж более точен и объективен. Поэтому настоящая работа посвящена именно оценке внутреннего имиджа вуза его профессорско-преподавательским составом.

Оценка общего имиджа организации как работодателя обычно складывается из оценки критериев внешнего и внутреннего имиджа. К настоящему времени не сложилось относительно четкой системы критериев общего имиджа, в

большинстве исследований делается акцент на атрибуты внутреннего или внешнего имиджа. Среди критериев внешнего имиджа в практических исследованиях наиболее часто встречаются: известность компании, международный характер деятельности, возраст компании и ее история, корпоративная культура, система оплаты труда, стиль управления, возможность построения карьеры, стабильная занятость [11; 5; 8]. В некоторых российских исследованиях можно найти данные об оценке значимости критериев внешнего имиджа организации как работодателя. В частности, О.Н. Баева и Д.И. Хлебович изучали предпочтительность компании-работодателя при принятии решения о трудоустройстве у студентов вузов. В ходе исследования была выявлена значимость таких критериев, как хорошие отношения в коллективе, проведение корпоративных мероприятий, уважение к сотрудникам, карьерный рост, статус работы, ощущение причастности к значимому делу [1, с. 254–256].

Критерии внутреннего имиджа в большей степени отражают возможность оценки организации «изнутри». Некоторые исследования консалтинговых компаний среди значимых факторов удержания в компаниях сотрудников называют корпоративную культуру и межличностные отношения, содержание работы, оплату труда, возможность профессионального и карьерного роста [7, с. 26]. Ряд авторов отмечают важность таких факторов, как справедливость системы поощрений и наказаний, тип корпоративной культуры, коммуникации внутри компании при изучении внутреннего имиджа организации [2, с. 66–68].

В целом, на наш взгляд, все существующие на сегодняшний момент критерии оценки общего имиджа организации как работодателя можно условно объединить в 4 группы: экономические, психологические, функциональные и общеорганизационные. Проиллюстрируем качественные характеристики каждой группы критериев позитивного имиджа организации:

- *экономические характеристики:* высокая оплата труда, наличие системы премий и бонусов, стабильные гарантии занятости, график работы и пр.;
- *психологические характеристики:* сильная корпоративная культура, заинтересованное отношение руководства к сотрудникам, «здоровый» психологический климат, объективность в оценке работы, отсутствие nepотизма и пр.;
- *функциональные характеристики:* содержание работы, возможности обучения, перспективы карьерного роста, возможность в полной мере реализовать имеющиеся знания и навыки и пр.;
- *общеорганизационные характеристики:* условия работы, система управления, характер деятельности организации, позиция на рынке и пр.

Далее на основе изложенных в этом разделе теоретических основ концепции имиджа организации как работодателя рассмотрим технологию изучения имиджа для высшего учебного заведения.

Технология изучения имиджа высшего учебного заведения как работодателя

Изучение имиджа организации как работодателя предполагает проведение исследования по оценке респондентами критериев, наиболее значимых с позиции влияния на достижение целей маркетинга персонала, а именно удержания ценных сотрудников и привлечения новых. Поскольку авторы настоящей статьи ставили перед собой задачу отработки технологии изучения имиджа высшего учебного заведения как работодателя, необходимо отметить некоторые особенности, связанные с характером деятельности таких образовательных организаций.

Во-первых, как уже отмечалось, профессорско-преподавательский состав является ключевым элементом осуществления функции образовательной организации – передачу знаний обучающимся, то есть предоставления образовательной услуги. Однако преподавателей невозможно рассматривать как уникальный ресурс вуза в силу того, что большинство преподавателей работают в нескольких вузах, иногда вузах разных городов или даже стран. Поэтому скорее стоит говорить о целях формирования имиджа вуза как инструмента привлечения или удержания преподавателей, работающих на штатной основе. В то же время такая ситуация позволяет выявить сравнительные характеристики исследуемого вуза по сравнению с его конкурентами при изучении имиджа образовательной организации у преподавателей, увеличивая валидность результатов.

Во-вторых, специфичность сферы деятельности преподавателей во многом определяет их ценностные и мотивационные установки, отличные от установок работников других областей или сотрудников вузов, что необходимо учитывать при проведении исследования.

В-третьих, система управления в высшем учебном заведении построена на возможности совмещения преподавательских и административных должностей. Это обстоятельство также необходимо учитывать при исследовании имиджа вуза в силу его непосредственного влияния на критерий карьерных перспектив, так как они могут быть связаны либо с профессиональным ростом (преподавательские должности), либо нацелены на развитие по управленческой иерархии (административные должности).

Эти обстоятельства во многом ограничивают традиционный подход к изучению имиджа организации как работодателя, уже применяемые в других сферах, и требуют его трансформации для использования применительно к высшим учебным заведениям.

Далее подробно остановимся на технологии изучения имиджа высшего учебного заведения как работодателя, разработанной и применяемой авторами статьи.

Как и большинство подобных исследований, изучение имиджа вуза как работодателя должно осуществляться с помощью одного или нескольких социологических методов, таких как опрос, глубинное интервью, фокус-группы, наблюдения

и т.п. На наш взгляд, наиболее удобным методом как с позиции организации и проведения, так и интерпретации результатов является проведение анкетирования преподавателей по заданной тематике. В основу предложенной нами анкеты легли вопросы, позволяющие получить оценку критериев общего высшего учебного заведения как работодателя и оценку внутреннего имиджа изучаемого вуза преподавателями.

Анкета условно разделена на две смысловые части: в первой части сформулирован вопрос об оценке значимости критериев общего имиджа вуза как работодателя при выборе образовательной организации в качестве основного места работы. Во второй части анкеты представлены вопросы, касающиеся общей оценки преподавателями критериев внутреннего имиджа изучаемого вуза и его конкурентов, а также оценки отдельных параметров этих критериев. К критериям общего имиджа высшего учебного заведения, требующим оценки значимости с позиции влияния на трудоустройства, нами предлагаются следующие:

- лидерство организации на рынке;
- международный характер деятельности;
- психологический климат и межличностные отношения;
- система оплаты труда и материального стимулирования;
- карьерный рост;
- профессиональный рост и возможности для самореализации;
- возможность научных исследований;
- условия труда;
- содержание работы.

Набор критериев внутреннего имиджа и параметров для их оценки включает:

- условия работы (оборудование кафедр, учебных аудиторий, состояние санитарно-бытовых помещений, условия в пунктах питания, состояние и оборудование коридоров, внешний облик помещений, качество уборки и чистота помещений);
- атмосфера в коллективе (определение удовлетворенности уровнем и количеством неформальных мероприятий, их важности; определение наличия в вузе преподавателей – «звезд» и оценка влияния их наличия на респондента);
- организация учебного процесса; работа сотрудников вуза; система управления в вузе (оценка работы учебных подразделений, оценка характеристик работы администрации вуза, оценка удовлетворенности подготовкой и проведением формальных мероприятий);
- размер оплаты труда; система дополнительного стимулирования (удовлетворенность оплатой труда, определение приемлемого диапазона оплаты труда, оценка справедливости системы оплаты труда);
- карьерные возможности (оценка возможности получения научной степени, получения звания, занятие преподавательской должности, занятие административной должности, известности в профессиональном сообществе, развития и распространение научных идей; желание

занятия административных должностей);

- возможность творческой и научной реализации (оценка уровня организации и возможности участия в формах научной работы: публикация в научном журнале института, издание книг, научные конференции, международные проекты, научно-исследовательские проекты);

- организационная культура (определение удовлетворенности уровнем и количеством неформальных мероприятий, их важности; оценка важности транслируемых ценностей вуза; важность внутренних периодических изданий; оценка удовлетворенности подготовкой и проведением формальных мероприятий).

Анализ анкет предполагает выявление и ранжирование оценок важности критериев общего имиджа при выборе образовательного учреждения в качестве основного места работы с позиции преподавателей. Эти данные сопоставляются с результатами оценки критериев внутреннего имиджа и их параметров для изучаемого вуза с целью определения проблемных (или, наоборот, позитивных) зон в восприятии имиджа изучаемого вуза. Дополнительно проводится сравнение средних оценок критериев и характеризующих их параметров, данных преподавателями и администрацией (преподавателей, занимающих административные должности) с целью выявления несоответствия в восприятии имиджа изучаемого вуза между этими группами преподавателей. На основе результатов исследования администрации вуза предлагается ряд рекомендаций по корректировке действий, направленных на формирование внутреннего имиджа высшего учебного заведения.

Исследование имиджа вуза как работодателя на примере Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

Изучение внутреннего имиджа Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (СПбГИПСР) как работодателя среди преподавателей вуза проводилось весной–летом 2008 года при поддержке Научно-исследовательского центра СПбГИПСР. Преподавателям предлагалось заполнить разработанную по рассмотренной выше технологии анкету. В исследовании приняло участие 95 преподавателей, что составило 70% от общего количества штатных, внутренних и внешних совместителей; таким образом, выборку можно считать репрезентативной. Далее представим основные выводы, сделанные по результатам проведения указанного исследования.

Среди критериев общего имиджа высшего учебного заведения, наиболее сильно влияющих на решение преподавателя о переходе в вуз на основное место работы, преподаватели института отметили «содержание работы» (средняя оценка 8,4 балла из 10), профессиональный рост и возможности для самореализации (средняя оценка 8,2 балла из 10), а также психологический климат и межличностные отношения (средняя оценка 8,1 балла из 10). В таблице 1 представлены проранжированные по

значимости критерии имиджа вуза как работодателя для преподавателей СПбГИПСР.

Полученные результаты отражают специфику сферы образования, отмеченную нами в предыдущем разделе статьи, связанную с особой мотивацией преподавателей, в большей степени ориентированных на содержание своей работы и профессиональный рост, нежели на материальное

удовлетворение, карьерные возможности или атрибуты внешнего имиджа (лидерство на рынке, международные связи), характерные для коммерческих сфер деятельности. Высокую оценку получил критерий психологического климата и межличностных отношений, отражающий высокий уровень «корпоративизма» в сфере высшего образования.

Таблица 1

Ранжированные по значимости критерии имиджа вуза

Критерий имиджа	Место	Средняя оценка значимости
Содержание работы	1	8,4
Профессиональный рост и возможности для самореализации	2	8,2
Психологический климат и межличностные отношения	3	8,1
Условия труда	4	7,6
Возможность научных исследований	5	7,0
Система оплаты труда и материального стимулирования	6	6,9
Карьерный рост	7	6,4
Лидерство организации на рынке	8	6,3
Международный характер деятельности	9	5,6

Полученные оценки легли в основу сопоставления существующего имиджа СПбГИПСР по критериям и характеризующим их параметрам. В целом такое сопоставление дает возможность сделать вывод о соответствии имиджа института как организации, привлекательной для преподавателей в качестве основного места работы. Наиболее высоко оцененные критерии имиджа СПбГИПСР соответствуют наиболее значимым критериям общего имиджа вуза как работодателя. Распределение оценок внутреннего имиджа СПбГИПСР осуществилось следующим образом:

- атмосфера в коллективе (соответствует 3-му по значимости критерию общего имиджа);
- организация учебного процесса, система управления в институте и работа сотрудников института (соответствует 1-му по значимости критерию общего имиджа);
- условия работы (соответствуют 4-му по значимости критерию общего имиджа);
- возможности творческой и научной реализации (соответствует 2-му и 5-му по значимости критерию общего имиджа);
- организационная культура (соответствует 2-му и 3-му по значимости критерию общего имиджа);
- карьерные возможности (соответствуют 7-му по значимости критерию общего имиджа);
- система дополнительного стимулирования и размер оплаты труда (соответствуют 6-му по значимости критерию общего имиджа).

Несмотря на высокую оценку критерия «атмосфера в коллективе», оценка «организационной культуры» вуза заняла лишь 7-е место, что требует дополнительного уточнения. Разрыв между оценками этих критериев может быть обусловлен

тем, что многие респонденты могли вкладывать при оценке второго критерия разные смыслы либо нечетко интерпретировать его сущность. При ответе на частные вопросы, касающиеся отдельных аспектов организационной культуры, были высоко оценены удовлетворенность уровнем неформальных мероприятий, организуемых институтом (79,73% от числа опрошенных); осознание важности для респондента неформальных мероприятий института (76,92% от числа опрошенных); удовлетворенность нынешним количеством неформальных мероприятий (78,87% от числа опрошенных). Кроме того, респонденты отметили важность для них ценностей, транслируемых институтом как образовательным учреждением (84,62%). В тоже время лишь треть респондентов смогла сформулировать эти ценности, а 14% не знакомы с ними вовсе, что говорит о необходимости более активного распространения информации и донесения декларируемых ценностей СПбГИПСР до преподавателей. Одним из элементов организационной культуры и корпоративных коммуникаций является корпоративный журнал или газета. До 80% опрошенных отметили важность наличия в вузе внутреннего периодического издания.

Исследование показало также значительную неудовлетворенность системой дополнительного стимулирования и размером оплаты труда, оценки соответствующих критериев внутреннего имиджа заняли последние места соответственно (схожие результаты получили и вузы конкуренты). Несмотря на то, что при выборе вуза в качестве основного места работы критерий «система оплаты труда» занимает по значимости лишь 6-е место из 9, увеличение оценки по соответствующему

критерию для формирования имиджа СПбГИПСР как работодателя является необходимым. Одним из резервов этого может являться проведение информационной кампании по ознакомлению преподавателей с системой дополнительного стимулирования в институте. Общая оценка этой системы преподавателями вуза составляет в среднем 5,6 балла из 10, в то же время администрация (преподаватели, занимающие административные должности) вуза оценивает эту систему в среднем в 8,3 балла, что говорит о наличии этой системы в вузе, но невысокой осведомленности о ней рядовых преподавателей.

Анализ результатов исследования и оценок различных критериев внутреннего имиджа вуза дал возможность сформулировать ряд рекомендаций по работе с преподавательским составом; в частности, предложена программа по корректировке действий, связанных с формированием имиджа вуза, что, безусловно, должно способствовать усилению конкурентоспособности Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы на российском рынке образовательных услуг.

-
1. Баева О.Н., Хлебович Д.И. Привлекательная компания и работа глазами выпускников экономического вуза // Мотивация и оплата труда. 2006. № 4.
 2. Взгляд изнутри. Что влияет на имидж компании как работодателя. Компания. 17.05.2004.
 3. Вузы на рынке образовательных услуг. <http://rudiplom.ru/articles/Vuzynarynkeobrazovatelnyhuslug.html> Интернет-ресурс (по состоянию на август 2008).
 4. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б. Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг, интернационализация. Москва: Инфра-М., 2007.
 5. Клемина Т.Н., Кошелева С.В. Имидж организации на рынке труда: теоретические и практические проблемы // Российский менеджмент: теория, практика, образование / Под ред. А.А. Демина и В.С. Катъкало. Вып. 1. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.
 6. Клемина Т.Н., Кошелева С.В. Контролируйте имидж, или... [Текст] / Т.Н. Клемина, С.В. Кошелева // Персонал-Микс. 2001. № 2.
 7. Куличенко Л. Имидж компании глазами работников, или Что влияет на удовлетворенность сотрудников // Персонал-Микс. 2004. № 5.
 8. Мыслина Ю. Имидж работодателя на рынке труда: предпочтения потенциальных работников [Текст] / Ю. Мыслина // Персонал-Микс. 2004. № 5.
 9. Найт Дж. Последствия международной торговли образовательными услугами. Экономика образования. 2006. №5.
 10. Сагинова О.В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования. Экономика образования. 2005. №1.
 11. Тест для босса. Что влияет на имидж компании как работодателя. Компания. 17.05.2004.
 12. Mosley R. Customer experience, organizational culture and the employer brand // Brand Management. Volume 15, No 2, November 2007.
 13. Reputation management. Oxford: Elsevier Ltd, 2005.

ПОЛЯКОВ АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

старший преподаватель кафедры психологического консультирования СПбГИПСР

ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В СИСТЕМЕ ВУЗА У ПРОФДЕФОРМИРОВАННЫХ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

АННОТАЦИЯ. В статье приведены данные по исследованию профессиональной деформации личности преподавателя вуза. Профессиональная деформация определена как продукт профессиональной коммуникации и как объективное социально-психологическое явление, воздействующее на возможности социально-психологической адаптации педагогов как в пространстве вуза, так и в жизнедеятельности в целом. У профдеформированных специалистов обнаружены различные проявления дезадаптации, касающиеся взаимоотношений внутри педагогического коллектива и его подразделений, неудовлетворенности выполняемыми профессиональной и социальной ролями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная деформация, социально-психологическая адаптация, взаимодействия в коллективе, профессиональная коммуникация, диагностика социально-психологических явлений, социальная роль, удовлетворенность от взаимоотношений.

На базе нескольких вузов Санкт-Петербурга нами в течение 2006–2008 гг. проводилось исследование профессиональной деформации личности преподавателя вуза. При этом профессиональную деформацию на основе изучения существующих исследований по данной проблеме (А.К. Маркова, А.Л. Свенцицкий, С.П. Безносков и др.) мы определяли как объективное социально-психологическое явление, в основе которого лежат социально-психологические, в т.ч. коммуникативные процессы, протекающие в профессиональной среде и приводящие к взаимосвязанному изменению психологических особенностей субъекта труда и качества выполняемой им профессиональной деятельности [1; 4; 8]. Данное явление имеет уровневый характер и объясняется наличием педагогических деструкций, оказывающих влияние на профессиональные и межличностные взаимоотношения.

По А.Ю. Колянову, профессиональная деформация выступает как определенное рода продукт профессиональной коммуникации, как результат коммуникативного взаимодействия между личностями-профессионалами, находящимися внутри самого сообщества [3].

Рассмотрение феномена профессиональной деформации личности с точки зрения социально-психологического подхода, обусловленного соответствующей социально-психологической природой изучаемого явления, позволяет выдвинуть предположение о наличии взаимосвязи между прочими социально-психологическими характеристиками, связанными с деятельностью преподавателя вуза. Среди блоков подобных характеристик одним из значимых для изучения является уровень социально-психологической

адаптации педагога вуза с входящими в его структуру социально-психологическими особенностями деятельности специалиста в рабочей обстановке.

На исследование данной характеристики направлен опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации преподавателя вуза М.А. Дмитриевой и Р.Х. Исмаилова с соответствующим названием. В опросник включены 54 вопроса с тремя вариантами ответов на каждый [2]. При этом профессиональная психологическая адаптация рассматривается как единство адаптации индивида к физическим условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект), адаптации субъекта деятельности к профессиональным задачам, орудиям труда, выполняемым операциям и т.д. (собственно профессиональный аспект) и адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (социально-психологический аспект). Критериями социально-психологической адаптации преподавателя вуза являются отношение к организации (большая группа), отношение к малой группе, отношение к руководителю, удовлетворенность отношениями с сотрудниками. Общими показателями адаптированности являются удовлетворенность содержанием и условиями труда. По А.А. Реану и Я.Л. Коломинскому, эти социально-психологические проявления имеют большое значение для успешного выполнения деятельности ее субъектом, особенно в коммуникативных профессиях [7]. Данные характеристики обозначены в соответствии со шкалами методики.

С помощью метода Т-критерия Стьюдента для независимых выборок были получены результаты сравнения группы преподавателей с низким уровнем профессиональной деформации (38 человек) с

группой преподавателей, имеющих высокий уровень профессиональной деформации (46 человек) по шкалам методики «Социально-психологическая адаптация преподавателей вузов».

На основе сравнения средних значений по шкалам данной методики можно говорить об отсутствии значимых различий по изучаемым группам относительно следующих социально-психологических характеристик преподавателя вуза: отношение к организации (вузу) вообще, удовлетворенность своим положением в коллективе, оценка коллективизма, отношение к труду, удовлетворенность условиями труда, отношение к руководителю.

Но существуют социально-психологические аспекты, относительно которых значимые различия по группам подтвердились. К ним относятся параметры: отношения между педагогами ($t\text{-value} = 8,167; p < 0,05$), отношения в малой группе ($t\text{-value} = 5,343; p < 0,05$), удовлетворенность собой на работе ($t\text{-value} = 6,161; p < 0,05$). По этим аспектам респонденты первой группы демонстрируют более высокие значения, чем причисленные ко второй группе. Так, соотношение средних по оценке отношений между педагогами выглядит: $\text{Mean Gr. 1} = 7,368 > \text{Mean Gr. 2} = 3,543$. Средние оценки преподавателей отношений на кафедре таковы: $\text{Mean Gr. 1} = 7,157 > \text{Mean Gr. 2} = 4,413$; удовлетворенность собой на работе также по-разному выражена в обеих группах: $\text{Mean Gr. 1} = 7,763 > \text{Mean Gr. 2} = 4,673$.

На основании полученных данных можно говорить о том, что у преподавателей вуза, склонных к проявлениям эмоционального выгорания и профессиональной деформации, наблюдается негативное представление о взаимоотношениях коллег внутри учебной организации, нежелание участвовать в этих отношениях в связи с испытываемым эмоциональным дискомфортом. Также подобные негативные взаимоотношения распространяются и на коллектив подразделения организации, т.е. учебной кафедры, в среде которой у профдеформированных специалистов затруднено построение адекватного производственного и межличностного общения и отсутствует удовлетворение от взаимоотношений. Параметр удовлетворенности охватывает как взаимоотношения внутри общего педагогического коллектива и его отдельных подструктурах, так и собственную роль субъекта общения и деятельности, выполняемую педагогом вуза. Профдеформированные преподаватели не удовлетворены собственной ролью в пространстве конкретного вуза.

На следующем рисунке отмечены значимые корреляционные взаимосвязи между уровнем профессиональной деформации преподавателя вуза и особенностями социально-психологической адаптации в условиях вуза. Расчет взаимосвязей был произведен по методу ранговой корреляции Ч. Спирмена.



Рис. 1. Корреляционная плеяда: уровень профессиональной деформации преподавателя вуза и проявления социально-психологической адаптации

Высокую степень взаимосвязи явление профдеформации демонстрирует с такими характеристиками, как оценка отношений между педагогами ($r = -0,459$, при $p < 0,05$), отношения в малой группе ($r = -0,381$, при $p < 0,05$), удовлетворенность собой на работе ($r = -0,432$, при $p < 0,05$).

Подобные коэффициенты корреляции позволяют сделать вывод о наличии у специалиста, подверженного профессиональной деформации, низкой оценки взаимоотношений внутри педагогического коллектива, неудовлетворенности как взаимоотношениями внутри малой

профессиональной группы (кафедры), так и собственной позицией по отношению к выполняемой профессиональной и социально-психологической ролям.

Результаты корреляционного анализа подтверждают данные сравнения выборок. Среди характеристик социально-психологической адаптации педагога в пространстве вуза высокую взаимосвязь с подверженностью профессиональной деформации специалиста имеют дезадаптивные особенности взаимоотношений в различных видах профессиональных групп вуза – от преподавательского состава кафедры

до педагогического коллектива в целом. Эти характеристики непосредственно связаны с удовлетворенностью работника своей профессиональной ролью, включающей в себя неизбежное в профессиональной деятельности педагога общение с коллегами.

Накапливающаяся неудовлетворенность от взаимодействий внутри вуза преподавателей, подверженных профессиональной деформации, способна принимать хронический характер, что повышает актуальность своевременной профилактики и коррекции подобного явления с помощью методов, базирующихся на данных социально-психологических исследований,

учитывающих соответствующую природу данного феномена.

Помимо поиска корреляций между наличием профессиональной деформации и степенью социально-психологической адаптации педагога в условиях вуза в данном исследовании дополнительно изучались взаимосвязи между проявлениями адаптации специалистов и их социально-демографическими и социально-психологическими характеристиками, полученными методом анкетирования.

Данные о корреляционных взаимоотношениях между параметром удовлетворенности работой в конкретном вузе и результатами анкетирования показаны на рис. 2.

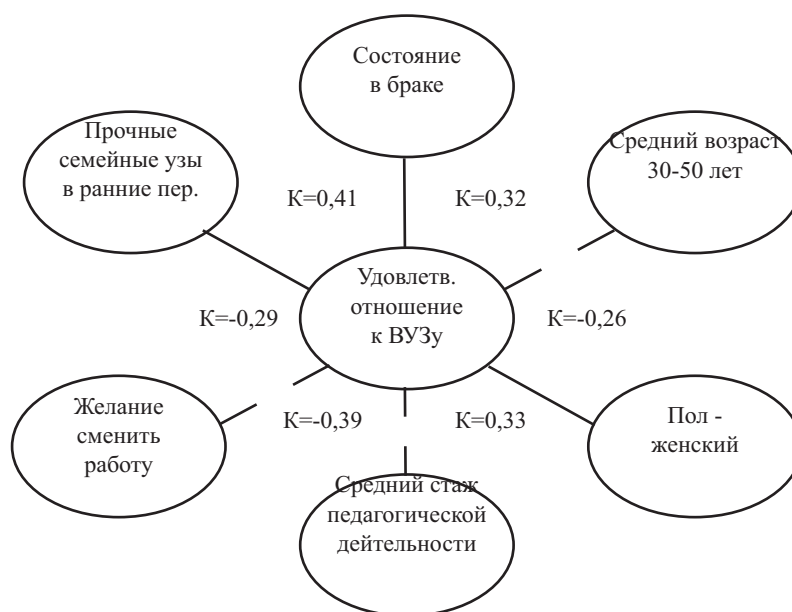


Рис. 2. Корреляционная плеяда: удовлетворенность преподавателей вуза местом работы и их социально-демографические характеристики

При этом оказалось, что женщины более удовлетворены деятельностью в конкретном вузе, чем педагоги-мужчины. Тем не менее женщины-педагоги по сравнению с мужчинами низко оценивают психологический климат в коллективе, а также взаимоотношения между коллегами на кафедре. Для преподавателей-мужчин более характерны неудовлетворенность условиями труда — оснащением лабораторий, кафедр, свидетельствующие о низком экономическом потенциале учреждения. Также им часто свойственны ощущения неудовлетворенности собой в рабочей обстановке из-за несоответствия выполняемой деятельности своим возможностям, желания сменить деятельность на смежные ее виды (практика, научная работа), позволяющие избежать тех особенностей педагогического взаимодействия, которые ярко представлены в образовательном учреждении.

Отрицательное отношение к вузу вообще, которое может трактоваться как перенос негативных переживаний, связанных с непосредственно выполняемой педагогами работой на педагогическую

систему в целом, как показал корреляционный анализ, более присущ педагогам среднего возраста (от 30 до 50 лет), что можно объяснить латентными желаниями найти экономически более благоприятное место деятельности, достигнутым стабильным уровнем мастерства, стремлениями более широко самореализоваться в профессиональной среде, что нередко затруднено в условиях вуза. Положительное отношение к месту преподавательской работы более ярко высказывают специалисты, состоящие в браке, чем в безбрачии. Скорее это можно объяснить эскалацией ощущения стабильности сличной сферы на профессиональную. Само существование брачных отношений у преподавателей вуза независимо от уровня их благополучия предположительно снижает степень их неудовлетворенности по отношению к месту работы в целом.

Соответственно возрасту большую неудовлетворенность местом работы демонстрируют профессионалы со средним стажем

педагогической деятельности – от трех до десяти лет, что говорит о превалирующих амбициях относительно лучшего, достойного места работы, в том числе исходя и из экономической подоплеки, а также уровня престижа вуза. Удовлетворенность местом педагогической работы больше характерна для тех специалистов, чье семейное положение благополучно и стабильно уже длительное время. Вероятно, эмоционально-личностное благополучие позволило сделать адекватным выбор учреждения, в котором и осуществляется таким специалистом профессионально-педагогическая деятельность. Также негативное отношение к вузу вообще

сформировано у тех педагогов, которые в настоящий момент склонны к переходу из педагогической сферы в иные виды профессиональной деятельности, чему может способствовать возведение места работы в ранг неподходящих и вызывающих отрицательные переживания.

Корреляционный анализ показал, что существуют определенные взаимосвязи между удовлетворенностью отношениями между педагогами внутри педагогического коллектива и некоторыми другими социально-психологическими характеристиками преподавателя вуза. Полученные корреляции показаны на рис. 3.



Рис. 3. Корреляционная плеяда: оценка отношений между педагогами и социально-психологические характеристики преподавателя вуза

Как видно из рисунка, оценка отношений между педагогами связана с оценкой преподавателем вуза своих взаимоотношений и в непрофессиональной среде – с семьей и близкими друзьями. При этом показательно, что наличие конфликтности в последних типах отношений оказывается связанным с обозначением также и производственных взаимодействий (внутри вуза, его отделов, кафедр) в качестве неоптимальных, конфликтогенных, вызывающих состояния напряжения и эмоционального неблагополучия, желание прекратить подобные контакты. Подобные факты позволяют говорить о тотальной распространяемости негативного отношения к взаимодействиям преподавателя вуза со всем его социальным окружением, что Т.Н. Персикова считала негативной особенностью организационной культуры [5].

Также отрицательную трактовку взаимодействий в педагогическом коллективе придают те его члены, которые рассматривают общение в системе вуза как некоторый неизбежный процесс, являющийся лишь необходимым атрибутом их профессиональной деятельности, но не приносящим им эмоциональной разрядки и ощущения удовлетворения. Конечно, такие

преподаватели стремятся к сокращению интеракций в рабочее время, что ведет к эмоционально-личностному закрытию, ощущениям изоляции и общего отворачивания к своей деятельности, так как по своей специфике последняя подразумевает воспроизведение определенных коммуникативных умений в таком объеме, который становится уже неприемлемым для педагогов, считающих общение лишь в качестве необходимого элемента своей работы. Л.А. Петровская рассматривала возможность подобной негативной динамики в качестве снижения социально-психологической компетентности [6].

Исходя из общей направленности данного исследования, произведенный обзор можно заключить тем фактом, что трактовка преподавателем вуза взаимоотношений в структуре вуза в качестве негативных, приносящих эмоциональное напряжение и неудовольствие, связана с самооценкой наличия профессиональной деформации. Педагоги, негативно относящиеся к общению внутри вуза, признают то, что специфика выполняемой ими деятельности со временем оказала деформирующее влияние как на их коммуникативные проявления в разных аспектах

жизни, так и на личность вообще. В качестве изменений под влиянием профессиональной роли педагога чаще всего отмечают негативные изменения, в данном случае вынуждающие таких специалистов к сокращению контактов на

работе, девальвации интеракционного компонента своей деятельности и к постепенному снижению ценностно-смыслового содержания выполняемых действий.

-
1. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
 2. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2001.
 3. *Колянов А.Ю.* Профессиональная деформация личности политического журналиста: Дис. канд. полит. наук. СПб., 2007. 213 с.
 4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: 2002. 308 с.
 5. *Персикова Т.Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. М., 2002. 225 с.
 6. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. М., 1989. 212 с.
 7. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 357 с.
 8. *Свенцицкий А.Л.* Социальная психология управления. Л.: ЛГУ, 1987.

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

ЗАГРЕБИНА АННА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЙ АЛЬТРУИЗМ И ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект 08-02-00411).

АННОТАЦИЯ. В статье показано, что межпоколенческий альтруизм обусловлен социальными, а не психологическими факторами, как это принято обычно считать, и связан со многими социальными явлениями и процессами. В статье проводится сравнительный анализ традиционного и модернизированного обществ, критериями сравнения выступают межпоколенческий альтруизм, тип семьи, социальная мобильность, мотивы деятельности, социальный статус, агенты социализации, социальные ценности, социальный контроль.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межпоколенческий альтруизм, межпоколенческие трансферты, первичные и вторичные социальные связи, расширенная семья, нуклеарная семья, социальная мобильность, социализация, социальный статус, социальные ценности., социальный контроль.

В современном российском обществе часто можно наблюдать, как родители помогают материально своим уже взрослым детям, бабушки помогают внукам. В свою очередь, не редкость для России, когда взрослые дети помогают престарелым родителям, внуки – бабушкам. Иными словами, разные поколения перераспределяют экономические блага между собой в рамках одной семьи, даже если подсемьей подразумевать не очаги домохозяйство, а некую общность живущих раздельно людей, связанных между собой кровнородственными связями. Подобные экономические отношения нередко воспринимаются как нечто естественное, неизбежное или даже необходимое для выживания при неспособности отдельных членов семьи самим заработать себе на жизнь. Для российского сознания, скорее всего, покажется неприемлемой возможность отказать в материальной помощи своим, пусть даже взрослым, детям или престарелым родителям. Однако подобная ситуация, во-первых, не является неизменной, во-вторых, существует далеко не во всех современных обществах.

Экономические связи между разными поколениями в рамках семьи часто трактуются как некая особенность российского общества, отличающая его от западных обществ. Однако эта особенность не просто обусловлена менталитетом. Отношения между поколениями в рамках одной семьи в ходе модернизации общества изменяются, что связано с другими изменениями в обществе, такими как изменение социальной мобильности, функций социальных институтов, системы социальных ценностей. Поэтому, обращая

внимание на такой факт, как материальная взаимопомощь поколений в рамках одной семьи, мы неизбежно сталкиваемся и с другими важными социальными явлениями и процессами. На наш взгляд, отношения экономической взаимопомощи между поколениями в российских семьях являются не столько характерной чертой менталитета, сколько свидетельством определенной степени модернизированности общества, развитости в нем социальных институтов.

Цель настоящей статьи – показать, что межпоколенческий альтруизм в современном российском обществе обусловлен социальными условиями, а не только психологическими особенностями русского человека, что, бесспорно, также имеет место. Социальную обусловленность межпоколенческого альтруизма мы пытаемся выявить путем обнаружения связей между типом отношений между поколениями и социальными процессами и явлениями в обществах традиционных и обществах индустриальных, как более модернизированных. При этом межпоколенческий альтруизм служит отправной точкой для сравнительного анализа институтов и процессов в традиционном и индустриальном обществах. Мы считаем необходимым сфокусироваться на межпоколенческих трансфертах, как на явлении достаточно распространенном в российском обществе, считающемся его характерной чертой, и в то же время мало учитываемом при построении социальной политики.

Добровольные межпоколенческие трансферты, являющиеся важной составляющей финансового

поведения людей, можно рассматривать как проявление межпоколенческого альтруизма, который известный американский экономист Л. Котликофф определяет как гипотезу, состоящую в том, что «родители (дети) заботятся не только о своем благополучии, но и благополучии своих детей (родителей)» [2, с. 153]. Межпоколенческий альтруизм более характерен для патриархальных традиционных обществ, чем для индустриальных или постиндустриальных обществ, то есть более модернизированных.

Одним из признаков современного модернизированного общества является распад первичных социальных связей (таких, как родственные, соседские) и вытеснение их вторичными связями (официальными, обезличенными). Индивиды все больше отдаляются от своих первичных групп. А ведь именно для первичных групп характерны отношения солидарности и альтруизма [4]. Растущее разделение труда способствует все большей специализации и увеличению количества социальных ролей, которые приходится исполнять каждому индивиду, что приводит к увеличению отпущенной каждому индивиду свободы, то есть автономии, инициативы, ответственности. Это сопровождается изменениями института семьи. Расширенная семья, включающая в себя три и более поколений, заменяется нуклеарной семьей, состоящей из двух поколений – родителей и их детей.

В рамках расширенной семьи экономические блага распределяются между всеми членами семьи. Таким образом, неработающие дети, старики находятся на попечении своих родственников. В наиболее модернизированных современных обществах, таких, например, как общества США, наблюдается тенденция, связанная с переходом к нуклеарной семье, передачи стариков на попечение государства. В свою очередь, старики не считают нужным оставлять наследство своим потомкам. Американские исследователи отмечают, что в течение последних десятилетий экономические отношения между поколениями в США сильно изменились: современные американские пенсионеры с гордостью заявляют, что растрачивают наследство своих детей, бывает, что оставляют и отрицательное наследство в виде счетов из домов престарелых.

Отношения, не предусматривающие экономическую взаимопомощь между поколениями в рамках одной семьи или рода, неприемлемы в традиционном обществе. В обществе, где сильны родственные, соседские связи, каждый до конца жизни вынужден в той или иной степени оставаться в рамках своей семьи или своей общины. В традиционных патриархальных обществах каждый человек неизбежно включен в систему родственно-соседско-дружеских отношений.

По наблюдениям автора, в республиках Северного Кавказа, таких, например, как Карачаево-Черкессия, Кабардино-Балкария, Абхазия, практически отсутствуют люди категории БОМЖ. Любому человеку, потерявшему связи со своими кровными родственниками, находят приют в чужих домах в роли, например, сельскохозяйственного

работника. Так, на одном из пастбищ Карачаево-Черкессии нам показали старика, который, отсидев в тюрьме за убийство и потеряв связи с семьей, был принят пастухом незнакомыми людьми, которые обеспечивали его работой, кровом и питанием в течение круглого года. Местные жители Абхазии также отвечали отрицательно на вопросы о наличии у них бездомных, брошенных людей. Каждый такой человек обязательно кем-нибудь подбирается, ему находится работа на поле, в огороде и т.д. Подобная ситуация исключает или делает затруднительной любую социальную мобильность – как вертикальную, так и горизонтальную, то есть большинство людей неохотно покидают родные места, во всяком случае добровольно. В абхазских, кабардино-балкарских селах встречается множество мужчин в возрасте 18–40 лет, которые праздно шатаются целыми днями по улицам, изнывают от скуки, но мало кому из них приходит в голову отправиться в город, чтобы получить профессию, найти работу. Этот факт вызывает удивление у людей, приехавших из большого города и считающих социальную мобильность, вертикальную и горизонтальную, чем-то само собой разумеющимся.

Современный российский исследователь европейской модернизации Д. Травин, ссылаясь также на мнение западных исследователей, замечает, что человек, принадлежащий к традиционному обществу, видит мир неподвижным и не различает развития, ему не свойственно мышление, предрасполагающее к созиданию. Человек в традиционном обществе принимает свою принадлежность к определенной общине, религии, сословию как нечто неизменное. Сознание представителя традиционного общества отторгает мобильность. Лишившись традиционного окружения, он чувствует себя беспомощным и пытается с помощью агрессии найти новые опоры для своего существования. Человек модернизированного общества, напротив, не видит свою жизнь без развития, склонен к созиданию, прежде всего, себя и своей жизни. У человека в модернизированном обществе всегда есть какие-то цели, материальные или духовные, которые он стремится достичь. Таким образом, традиционное общество и модернизированное общество характеризуются различной мотивацией деятельности [3].

В больших городах, которые могут быть представлены как модели более модернизированного, по сравнению с деревней, общества индивиды, реализуют свои цели в области карьеры, материального благосостояния, профессионального мастерства, все более отдаляются друг от друга и от своих первичных групп. Профессиональная специализация становится все более узкой. В таких обществах велик уровень социальной мобильности, в основном восходящей: люди меняют свой социальный статус на более высокий, получая образование, делая карьеру, выгодно вступая в брак.

В модернизированном обществе социальная мобильность становится образом жизни, а не просто отклонением от традиций. Современные

исследователи модернизации считают, что только достаточно мобильное общество может быть модернизированным в экономическом и политическом смыслах [3].

В городском обществе интенсивнее, чем в деревне, происходит межпоколенная мобильность, когда дети достигают более высоких или более низких социальных статусов, чем их родители. В обществах, где сильны первичные связи, семья является главным оплотом – и психологическим, и материальным, – межпоколенная вертикальная мобильность затруднена или вообще невозможна. Дети наследуют вместе с имуществом занятия и социальный статус свои отцов. Соответственно, у индивидов в обществе патриархальном, традиционном большинство статусов являются предписанными, или социально-демографическими. Они указывают на принадлежность к полу, нации, расе, возрастной группе, а те статусы, которые показывают принадлежность к профессиональной социальной общности, часто совпадают с таким же статусом их предков.

В модернизированном обществе индивиды вынуждены бороться за различные социальные блага, с том числе и за статус, престиж. В таком обществе конкуренция жестче, так как каждый вынужден прилагать усилия даже для подтверждения своей принадлежности к статусу своих родителей, то есть получать соответствующее образование, опыт работы и т.д. Благодаря возможности совершать социальную мобильность индивиды в индустриальном обществе могут претендовать на социальные статусы, которых никогда не было у их предков.

Социальная мобильность, таким образом, является важной характеристикой модернизированного общества, чертой, отличающей его от традиционного общества. В традиционном обществе человек подчиняется безличным силам, таким как обычай, традиция или судьба. Он стремится только к тому, чтобы его действия не выходили за пределы установленного порядка. В обществе модернизированном, в обществе постмодерна, индивидом движет личный интерес, его личные потребности и нужды, посредством которых он и участвует в функционировании системы [5, с. 224, 239]. А. Турен, один из теоретиков западноевропейской модели постиндустриального общества, отмечает, что современный мир все более ориентируется на субъекта, для которого основным критерием блага является его собственный контроль над его действиями и его жизненной ситуацией. Этот контроль позволяет ему воспринимать свое поведение как составляющую его персональной истории жизни, а себя позиционировать как действующее лицо, актер [5, с. 242].

Традиционное общество является закрытым, так как социальная мобильность в нем отсутствует или является незначительной. Это приводит к удержанию индивидов в рамках семьи, рода и, соответственно, к участию в экономической жизни и деятельности этой семьи. Современное общество имеет другую, более сложную структуру, то есть предоставляет своим индивидам более богатый

выбор социальных, или достигаемых, статусов. Модернизированное общество является открытым, так как в нем имеет место вертикальная социальная мобильность, и индивиды имеют возможность или даже вынуждены из-за возрастающей конкуренции приобретать социальные статусы в процессе своей деятельности. Это приводит их к потере связей, в том числе и экономических, с семьей своих родителей и, соответственно, к уменьшению межпоколенческих трансфертов в обществе в целом, к утрате отношений, которые характеризуются как межпоколенческий альтруизм.

Межпоколенческий альтруизм связан с передачей не только материальных благ, но и социальных ценностей. Например, в тех обществах, где существует материальная взаимозависимость поколений в рамках одной семьи, важную роль в передаче ценностей новому поколению играют бабушки (дедушки). Так, в российских семьях бабушки традиционно играют активную роль в воспитании внуков.

В процессе модернизации общества уровень межпоколенческого альтруизма постепенно снижается, что сопровождается уменьшением участия старших поколений (бабушек) в социализации молодежи. В обществах Западной Европы, где альтруизм отсутствует или проявляется в значительно меньшей мере, чем в России, бабушки практически не участвуют в социализации молодого поколения.

Сам термин «традиционное общество» подразумевает ориентацию каждого нового поколения на воспроизводство традиций и ценностей своих предков. В индустриальном обществе молодежь ориентирована на будущее, которое предположительно будет сильно отличаться от тех реалий, которыми жили их отцы и деды. Известный французский социолог А. Турен отмечает, что в современном индустриальном обществе наблюдается кризис социализации, который связан с тем, что такие социальные институты, как семья, школа, церковь, чаще ориентированы на культурные модели более древние, чем те, которые свойственны индустриальному обществу. Этот кризис принимает свои формы в каждом обществе [6, с. 27].

Два типа ценностных ориентаций молодежи (на прошлое и на будущее) предполагают разные типы социализации. В традиционном обществе главными агентами социализации выступают кровные родственники, члены общины, мнение которых также выполняет функции социального контроля, неформального. В модернизированном обществе семья по-прежнему остается институтом первичной социализации, но здесь гораздо большее значение, чем в традиционном обществе, приобретают СМИ, институты образования, работа. В современном российском обществе, по результатам опроса студентов младших курсов вузов С.-Петербурга, проведенного под руководством автора в 2007 году, семья является важнейшим институтом социализации в детстве, причем члены семьи продолжают иметь большое влияние на молодежь, достигшую возраста 18–20 лет. Для наших респондентов родственники являются не меньшим

авторитетом, чем члены их вторичных групп (школьные учителя, преподаватели вуза, коллеги и т.д.). Люди, информация о которых получена из СМИ, например политики, деятели эстрады, кино, шоу-бизнеса, не вытесняют полностью членов первичных групп в сознании наших респондентов. Об этом свидетельствуют ответы на вопросы, касающиеся наиболее авторитетных мнений относительно выбора профессии, выбора одежды, образа жизни, политики: около 50% авторитетов – это родители или другие родственники, также друзья. В процессе модернизации общества влияние СМИ, то есть влияние деятелей политики, культуры и т.д., которые транслируют свои идеи через телевидение, печатную прессу, увеличивается. Это влияние на сознание члена модернизированного общества больше, чем на сознание члена традиционного патриархального общества, который вынужден, прежде всего, ориентироваться на членов своей семьи, общины, чтобы не стать изгоем.

Межстрановое сопоставление позволяет заключить, что в обществах, где велика интенсивность добровольных межпоколенческих трансфертов, преобладает неформальный социальный контроль, основными элементами которого выступают спонтанные реакции окружающих. В более модернизированных обществах социальные отношения более формализованы, в том числе и отношения между поколениями: добровольные межпоколенческие трансферты заменены принудительными. Например, в XI–XXX вв. при переходе от традиционного общества к индустриальному получила распространение распределительная пенсионная система, которая является формальным эквивалентом добровольных трансфертов от детей к родителям. Можно показать, что в модернизированном обществе введение распределительной пенсионной системы, реализующейся через набор обязательных межпоколенческих трансфертов, направленных от детей к родителям, оказывается малоэффективной мерой экономической политики. Это связано с тем, что навязанные государством обязательные межпоколенческие трансферты домохозяйства компенсируют осуществлением или соответствующим изменением добровольных межпоколенческих трансфертов.

Формализация затрагивает все стороны жизни индивидов, в том числе и систему социального контроля. В более модернизированных обществах неписанные правила заменены писаными, то есть законами. В России, например, существует неписаное правило, согласно которому в транспорте молодые люди уступают место пожилым. Несоблюдение этого правила может вызывать осуждение со стороны окружающих, что является примером действия неформального контроля. В европейских обществах регулирование правил поведения пассажиров в транспорте полностью возложено на формальные инстанции, никто не уступает место людям, которым, по представлениям российских пассажиров, место уступить нужно.

Примером слабости формального социального контроля в России является повсеместное

несоблюдение водителями правила, которое предписывает им пропускать пешехода на пешеходном переходе. Реально за нарушение этого закона не штрафуют. В Европе совсем иная ситуация, которая демонстрирует силу формального социального контроля: водители останавливаются перед пешеходным переходом, едва завидев пешехода, только еще приближающегося к нему, так как за несоблюдение этого правила обязательно штрафуют. В патриархальном обществе Карачаево-Черкессии, особенно в небольших городах, водители еще в меньшей степени, чем в России, соблюдают правила дорожного движения. Лет десять назад автору довелось поехать с водителем-карачаевцем, который за рулем, в условиях плохой видимости из-за дождя, пил водку, не прекращая движения. Когда же какая-нибудь машина выскакивала на большой скорости с примыкающей дороги, водитель с восторгом говорил про нарушившего правила водителя: «Истинный карачаевец!». На вопросы о том, не возникает ли проблем с милицией, водитель удивленно отвечал, что милиционер ведь его знакомый или сосед.

Часто подобное различие в поведении граждан разных обществ объясняют в первую очередь особенностями менталитета, то есть психологическими особенностями. На наш взгляд, это различие свидетельствует о степени модернизированности общества, о развитии в нем общественных институтов, в том числе институтов формального социального контроля.

Мы приходим к выводу, что можно описать модели, или идеально-типические конструкции, традиционного общества и общества индустриального, обозначив характеристики социальных процессов и явлений, наиболее характерных для этих типов обществ.

Межпоколенческий альтруизм более характерен для традиционного общества, чем для общества индустриального. Крайняя форма межпоколенческого альтруизма реализуется в расширенной семье, в которой представители разных поколений имеют общий бюджет. В современном обществе наблюдается тенденция вытеснения расширенных семей нуклеарными, и по мере модернизации общества происходит уменьшение межпоколенческих трансфертов, бюджеты семей стариков и их взрослых детей становятся все менее взаимозависимыми.

Институт семьи меняется в процессе модернизации общества. Для традиционного общества характерна расширенная семья, для модернизированного – нуклеарная.

Социальная мобильность крайне затруднена или невозможна в традиционном обществе, причем как вертикальная, так и горизонтальная, то есть индивиды редко меняют свой статус на более высокий, обычно это связано с переходом в старшую возрастную категорию. Индивиды редко меняют место проживания, то есть географическая мобильность ограничена.

Миграционные процессы, происходящие в современной России, когда представители бывших азиатских или кавказских республик

переезжают в Москву, С.-Петербург или другие крупные российские города, свидетельствуют, с одной стороны, о происходящих в этих обществах модернизационных процессах. С другой стороны, можно заметить, что мигранты, переезжая с родственниками или знакомыми, сохраняют по мере возможности свои обычаи, традиции, включая манеру одеваться, общаться и т.д. Можно заключить, что, несмотря на иное, чем на родине, окружение, они частично или полностью сохраняют мировоззрение, свойственное традиционному патриархальному обществу.

Межпоколенная мобильность также не свойственна традиционному обществу. Индивиды наследуют социальный статус своих отцов. В модернизированном обществе имеют место все виды мобильности, включая не только разновидности социальной мобильности, но также и психологическую мобильность, которая подразумевает способность адаптироваться в новых условиях, реагировать на быстро изменяющуюся ситуацию.

Мотивы деятельности в традиционном и модернизированном обществах различные. Индивиды в традиционном обществе стремятся не выходить за пределы установленного порядка. Это проявляется в отсутствии самостоятельного выбора профессии или брачного партнера – браки в патриархальных традиционных обществах заключаются по предварительномуговору родственников. Нарушение обычаев, традиций в таких обществах карается, так как соблюдение установленных правил всеми членами общества является залогом его стабильности и целостности. Любое нововведение воспринимается как вызов стабильности, как подрыв основ общества. В современном обществе мотивами деятельности являются личный интерес индивида, его личные потребности, нужды. Любая инициатива рассматривается скорее как залог личного успеха индивида и прогресса общества в целом, чем как разрушительный фактор.

Социальные статусы в традиционном обществе преимущественно предписанные, то есть те, для получения которых индивиду не нужно прилагать никаких усилий, – общество, независимо от его воли, и так их ему предоставит. Причем предписанными могут быть не только те статусы, которые являются таковыми и в модернизированном обществе – принадлежность к полу, возрастной категории, расовая, национальная принадлежность, часть семейных статусов (сын, дочь, брат, сестра), но также статусы, связанные с профессией или родом занятий. Так, при отсутствии межпоколенной мобильности индивиды наследуют сословную принадлежность, род занятий своих отцов. В современном обществе у индивида появляется много достигаемых статусов, связанных с профессиональной, экономической, политической, творческой, досуговой деятельностью, причем выбор статусов добровольен, обусловлен не традицией или волей сородичей, а личными интересами и потребностями. Индивид вынужден прилагать усилия даже для подтверждения своей

принадлежности к статусу своих предков.

Социальная структура традиционного общества является более простой, чем структура модернизированного общества, так как статусный набор последнего содержит большее количество статусов.

Агентами социализации в традиционном обществе выступают в первую очередь сородичи – родственники (члены семьи), члены общины (например, соседи, сверстники). В модернизированном обществе в социализации индивидов начинают активно участвовать СМИ, а также люди, с которыми завязываются вторичные связи, например коллеги по работе; влияние имеют связи в рамках учебного заведения, общественных или политических объединений.

Социальные ценности в традиционном обществе ориентированы на традиции предков, часто связаны с религиозными ценностями. В современном обществе ценности ориентированы на будущее, поэтому ценным является не традиционно ориентированное поведение, а такие индивидуальные качества, как инициативность, креативность, способность адаптироваться в новых условиях, обучаемость, мобильность.

Социальный контроль в традиционном обществе является преимущественно неформальным. Его основными элементами выступают реакции членов семьи и общины, также реакции посторонних людей, если речь идет о городе. Сила закона в таком обществе небольшая, индивиды стремятся обходить его во всех сферах деятельности, предпочитая закону неформальные неписанные правила и условия. В модернизированных обществах неформальный социальный контроль повсеместно вытесняется формальным контролем, основанным на законе. Например, в странах Западной Европы, в США, как в обществах более модернизированных, чем Россия, в большей степени, чем в последней, преобладает формальный социальный контроль. Это бросается в глаза россиянам, которые приезжают на Запад. В свою очередь, многие иностранцы, приезжающие из более модернизированных стран, не сразу понимают особенности жизни россиян, их отношение к формальным правилам.

Проведя сравнительный анализ традиционного и модернизированного обществ, выявив связь между отношениями, характеризующимися как межпоколенческий альтруизм, и социальными процессами и явлениями, мы можем предположить, что наличие одних характеристик в обществе подразумевает также наличие других определенных характеристик.

Например, если известно, что в данном обществе происходит географическая мобильность, люди из деревень переезжают в города, а в вузы больших городов поступают жители провинции, можно предположить, что в таком обществе имеет место и вертикальная социальная мобильность, первичные связи разрываются и вытесняются вторичными, расширенные семьи заменяются нуклеарными, происходит уменьшение межпоколенческих трансфертов, и общество это

является более модернизированным, чем общество патриархальное, традиционное.

Представление об общих закономерностях, наблюдающихся при модернизации общества, может быть важным при планировании социальной

политики, например, при проведении пенсионной реформы, построении прогнозов дальнейшего развития того или иного общества в условиях нехватки первичной информации о социальных явлениях или процессах.

1. *Борисов К.Ю., Сурков А.В.* Модель перекрывающихся поколений с двусторонним альтруизмом. // Экономико-математические исследования: математические модели и информационные технологии. СПб.: СПбЭМИ РАН, 2007.

2. *Котликофф Л., Бернс С.* Пенсионная система перед бурей: то, что нужно знать каждому о финансовом будущем своей страны. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 350 с.

3. *Травин Д., Маргания О.* Европейская модернизация. Philosophy. М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб: Terra Fantastica, 2004. 665 с.

4. *Boudon R.* La logique du social. Hachette, 1979. 365 с.

5. *Touraine A.* Critique de la modernite. Fayard, 1992. 462 с.

6. *Touraine A.* La voix et le regard. Ed. du Seuil, 1978. 300 с.

СЕМЕНКОВ ВАДИМ ЕВГЕНЬЕВИЧ

*кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальных наук
СПбГИПСР*

**СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА.**

АННОТАЦИЯ. На основании опыта личных наблюдений и с учетом теории обмена Гэри Беккера будет изложена игровая интерпретация карьеры студента в вузе, с тем чтобы закончить по возможности ясным и определенным проектом СНО.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровая интерпретация карьеры студента в вузе, правила игры и игровые ситуации вуза, формирование профессиональной идентичности, профессиональная и студенческая компетентность, создания особого инвестиционного климата образовательной и профессиональной игр, ролевой позиции инвестирующего игрока.

Разговоры о студенческом научном творчестве идут с завидной длительностью и регулярностью, но их продуктивность оставляет желать лучшего. Представляется, что одним из факторов малой продуктивности студенческого научного творчества является слабая концептуальная и методологическая проработанность этого вопроса. Ниже, на основании опыта личных наблюдений попыток создания студенческих научных обществ в различных петербургских вузах и с учетом теории обмена Гэри Беккера, будет изложена *игровая интерпретация карьеры студента в вузе*, с тем чтобы закончить по возможности ясным и определенным проектом студенческого научного общества (СНО).

Прежде чем приступить к изложению основного материала, укажем кратко основные положения теории обмена Гэри Беккера. Теория обмена изучает учебные взаимодействия в плане затрат и вознаграждений, которые участники взвешивают перед тем, как принять то или иное решение, например бросить учебу или все-таки выучить и сдать предмет на «отлично». В рамках теории обмена создана теория человеческого капитала Гэри Беккера, согласно которой в основе любого поведения лежит принцип экономии усилий или максимизации полезности, т.е. человек, предпринимая что-либо, прежде всего стремится к тому, чтобы получить наибольшую выгоду или сэкономить свои усилия. Выгода у Беккера не то же самое, что денежный доход, выгода – это любое удовлетворение: моральное, физическое, эстетическое... И индивид, выбирая такую стратегию поведения, соглашается нести убытки, полагая, рассчитывая, что со временем эти потери должны окупиться и дать человеческий капитал, т.е. запас способностей, знаний, навыков и мотиваций, имеющий рыночную ценность. В концепции Беккера поведение индивида осмысливается в

экономических категориях, но этот подход, в отличие от марксистского, не предполагает, что поведение индивидов определяется исключительно эгоизмом или жадной наживой. Это *метод* анализа, а не предпосылка о мотивах поведения. Беккер пытался доказать экономистам, что в основе поведения личности лежит не узкий эгоизм, а более широкий спектр ценностей и предпочтений. Согласно данному подходу, люди максимизируют то, что они воспринимают как богатство, независимо от того, эгоисты они или альтруисты. Тодд Сэндлер указал, что Беккер идет от Вебера, считавшего «целерациональное действие» основой современного общества [11, с. 22, 53–78].

В нашем материале речь пойдет о том, как *правила игры* очерчивают путь превращения вчерашнего школьника в профессионала.

Начало игры. Все, чем наполняется жизненная ситуация студента-новобранца, легко группируется в *две игровые ситуации*, в две разные по своему смыслу игры: 1) профессиональную игру и 2) образовательную игру. Студент вовлекается одновременно в обе игры, т.к. он одновременно входит в две по-разному структурированные группы – профессиональную корпорацию и в студенчество. Вовлекаясь в две разные игры, одновременно он приобретает две разные ролевые позиции. Это позиции полноценного, но начинающего студента и позиция неполноценного профессионала: будущего и со временем недо-, а лучше сказать, полупрофессионала. Иными словами, он получает полноценный статус студента и неполноценный статус профессионала. Статус профессионала у студента может быть только неполноценным статусом ввиду неполной интеграции студента (и, соответственно, легитимности) в профессиональную корпорацию.

Таким образом, студенту-новобранцу предстоят сразу две игры, и в этой ситуации есть одна тонкость. Дело в том, что одну из них – профессиональную игру – он начинает, т.е. входит в нее как в действительно новую, другую же – образовательную игру – он открывает как существовавшую для него и ранее, ибо он уже имеет опыт обучения (в школе).

Указывая на различия начал профессиональной игры и игры образовательной, я не хочу заявить, что студенческая жизнь новобранцу известна, а профессиональная – нет. Разумеется, начинающий студент может быть осведомлен и о правилах профессиональных практик (от родителей, знакомых, преподавателей), и о правилах студенческих практик, причем в любых соотношениях этих осведомленностей. Но он знает, что профессиональные практики впрямую к нему могут быть отнесены лишь в терминах будущего, в терминах становления («мало-помалу, чему то я к пятому курсу научусь»), но никак не в терминах настоящего и чего-то завершенного, состоявшегося к концу первого курса. Поэтому для типичного студента профессиональные практики – это то, что можно оставить «на потом». Но, оставляя «на потом» освоение профессиональных практик, студент не может избежать необходимости рефлексировать и идентифицировать знания, получаемые в ходе процесса обучения. Он должен, так или иначе, сам себе ответить на вопрос «Чему и как учиться и стоит ли вообще, став студентом, далее чему-то учиться?». Любопытно, что студент не сомневается, что то новое знание, которое ему преподают, носит именно профессиональный характер, а навыки, которые он начинает приобретать, – это профессиональные навыки.

Эта рефлексия по поводу знаний, получаемых в ходе процесса обучения, является первоначально сугубо студенческой рефлексией, ибо с первых же шагов новобранец получает именно студенческую рефлексию и осознает акт поступления в вуз только как поступление в студенты, а не в начинающие профессионалы. Поэтому профессиональная рефлексия и идентичность у студента отсутствуют. (Мы считаем необходимым указать на проблему формирования профессиональной идентичности, а не на проблему формирования профессиональной культуры, потому что именно профессиональная идентичность, точнее ее рефлексия, детерминирует набор требуемых навыков и цель профессионального совершенствования. В отечественной литературе высказывается и обратная точка зрения [5, с. 14].

Профессиональная рефлексия и идентичность отсутствуют, поскольку, повторяю, студент осознает себя в терминах становления и никогда – терминах завершенности, каким является «профессионал». В результате имеем: новобранец, входящий сразу в два сообщества – профессиональное и студенческое, – формирует идентичность лишь во втором из них: в студенческом. Только в студенческое сообщество он заранее готов интегрироваться и заранее готов соблюдать правила. При этом студент не колеблясь идентифицирует новое знание и навыки как отстраненно-профессиональные, т.е. целиком относящиеся к завтрашнему

профессионализму – в студенческом «сегодня» никакого профессионализма собственно, еще нет. Поэтому на 1–3-х курсах вы не встретите реплик и сомнений «А тому ли профессионализму нас тут учат?». Любопытны выводы Л.Я. Племановой и О. Вишняковой по итогам исследования адаптации студентов-первокурсников к студенческой жизни. Они указали, что «студенты довольно быстро привыкают к новой атмосфере» и «наибольшими трудностями в студенческой жизни является первая сессия и выступление перед аудиторией» [6, с. 25]. По поводу таких исследований можно заметить, что после первой сессии у студентов уже формируется навык сдачи экзаменов, что же касается навыка публичных выступлений, то он как раз перестает формироваться, т.к. требует дополнительных усилий профессионального характера.

В связи с этим можно вообразить фигуру анти-студента – студента наоборот. Анти-студент – тот студент, который изначально и прежде всего мыслит себя профессионалом, понимая, что, поступив в вуз, он начинает реализацию своего профессионального проекта. И такого анти-студента не собьет с толку тот факт, что сначала у него сформируется именно студенческая компетентность (относительно способов сдачи экзаменов и защиты курсовых работ). Такой студент будет формировать именно профессиональную компетентность и вкладываться во второе поле игры – поле игры профессиональных практик. Но, повторяю, что пройги во второе поле – профессиональной активности – можно только из первого поля – студенческого. Что из того? Представляется возможным сказать, что только изображенный выше анти-студент способен стать профессионалом, потому что он изначально готов инвестировать себя именно в профессиональные практики, а не в студенческие. При этом нельзя сказать, что студенческие практики не предполагают инвестиций – личных усилий и вкладов. Возможна и такая максима: правильно и без излишних трудозатрат учиться (студенту) сложнее, чем правильно и без излишних трудозатрат преподавать. Студенческие издержки на учебу весьма велики, ибо содержательная сторона учебы (овладение профессиональными знаниями и навыками) студенту далеко не всегда ясна, в отличие от формальной (сдача экзаменов и получение оценок), поэтому и сопоставить выгоды и издержки от своих действий в отношении содержательной стороны учебы студент самостоятельно, как правило, не может.

Стоит отметить и тот факт, что типичный российский студент очень молод, т.к. основной контингент студентов формируется из «вчерашних» выпускников школ. Как показало исследование Д.Л. Константиновского, реально выпускники дневных школ сразу после их окончания становятся студентами главным образом дневных отделений. Студентов, зачисленных в вуз в год окончания средней школы, в 1990-е годы было примерно 85%. На вечерних и заочных начинают учиться гораздо меньшие части школьного выпуска. Такая ситуация сложилась относительно недавно, еще в 1960-е годы, но численность выпускников

дневных средних школ была относительно низка. Поэтому оправданно говорить, что в современной России вчерашний выпускник дает основной эффект конкурсной ситуации и влияет на рынок образовательных услуг [4, с. 64–71].

Типичный российский студент очень молод, вследствие чего социально некомпетентен, поэтому судит о профессии очень часто с точки зрения ее престижа. Очевидно, что взгляд на ту или иную профессию с этих позиций не всегда наделяет абитуриента надежной стратегией и мотивацией. В качестве примера можно указать на опрос, проведенный в июле 2004 года в Тверском государственном техническом университете среди абитуриентов гуманитарного факультета о представлениях абитуриентов касательно престижных профессий. Данный опрос, проводившийся с целью выявить соответствие «между престижностью специальности с точки зрения абитуриентов и ее реальной востребованностью на региональном рынке труда» зафиксировал было как раз обратное: несоответствие между престижностью специальности с точки зрения абитуриентов и ее реальной востребованностью на региональном рынке труда. Социологами, проводившими опрос, из этого был сделан вывод о необходимости информировать школьников и родителей «о том, какие специальности станут необходимыми в будущем и какие требования будут к ним предъявлены» [1, с. 18–19].

Уместно напомнить, что, согласно концепции человеческого капитала Гэри Беккера, образование не является чем-то немедленно потребляемым учащимися. Образование – это *капиталовложение* в будущее индивида. Время, по Беккеру, и является самым важным ограничителем. Поэтому свобода действий человека ограничивается не только его доходом, но и временем. Время – это ограниченный ресурс. Согласно экономическому подходу Гэри Беккера, индивиды выбирают образование, профессиональную подготовку, медицинскую помощь и другие способы улучшения своих знаний и здоровья, сопоставляя их выгоды и издержки. Выгоды предстают в виде того или иного блага, а издержки определяются главным образом стоимостью этих инвестиций: временем и средствами. Исходя из этой теории становится понятно, почему абитуриент не колеблется в вопросе о том, не много ли он отдает за диплом о высшем образовании, ибо заранее знает, что все пять лет он учиться полностью и без остатка не будет, т.к. этих пяти лет у него просто нет. Абитуриент – изначально банкрот, и это изначально банкротство по-своему выгодно вузу: после того как студент начинает саботаж в процессе учебы, у вуза развязаны руки в своих долговых обязательствах перед студентами [10, с. 140–144].

Студент, играя в две игры одновременно, сталкивается и с проблемой рационализации двойных инвестиций.

Говоря о проблеме инвестиций, стоит иметь в виду, что главной задачей для инвестора является проблема правильного вложения своих ресурсов, правильной рационализации усилий. Если

участник/игрок не способен выполнить осознанно и рационально инвестицию, он не сможет получить выигрыш. В студенческой игре главный выигрыш – благополучное, в срок завершение учебы и с защитой диплома. В профессиональной игре главный выигрыш – профессионализм.

Здесь мы подошли к постановке задачи для СНО, поэтому позволим себе заметить, что для начальных инвестиций, предназначенных создать фигуру профессионала, нужны некие особые условия. Надо учитывать, что речь идет об инвестициях именно студента, а его инвестиции изначально «неполноценны», ибо студент исходно чаще всего вообще не профессионал. Ввиду этого прав С.В. Дамберг, указывая, что задача успешной интеграции студента в профессиональную корпорацию (а не в студенческое сообщество!) сводится «к задаче создания *особого инвестиционного климата* образовательной и профессиональной игр» [2, с. 13].

Для сравнения укажем, что англичанин Дж. Равен вводит понятие «развивающей среды», которая способствует развитию компетентности. «В такой среде люди имеют возможность стремиться к интересующим их целям и в процессе этого развивать свою компетентность» [7, с. 201]. Об этом же условии успешной интеграции студента в профессиональную корпорацию пишут и отечественные исследователи: «В вузе для роста, становления и совершенствования и реализации подобной личности должны быть созданы условия («среда») [8, с. 25].

Таким образом, если мы озабочены созданием *особого инвестиционного климата* образовательной и профессиональной игр, то инструмент создания требуемого климата:

А) должен быть структурным элементом института профессионального образования (в моем случае – института социологии),

Б) должен обеспечивать особенный собственный доступ к корпоративному дискурсу и,

В) и наконец, этот инструмент должен позволять активно участвовать в этом дискурсе.

Стоит иметь в виду, что деятельность ученого, а шире, интеллектуала имеет три специфических качества. Эта деятельность – 1) институциональна, 2) публична и 3) дискурсивна, в порядке убывания значимости влияния на инвестиционный климат.

В этой связи уместно еще раз вспомнить о статусе студента и легитимности его сообщений. Если продолжить осмысление студента в контексте теории игр и видеть студента как игрока, то в чистом виде модель такого игрока можно заимствовать у Ницше: ученик – верблюд, он неприхотлив и вынослив и стоит на коленях перед учителем («Так говорил Заратустра»). Поэтому сознание студента, сформировавшего студенческую (а не профессиональную!) идентичность, – это сознание ученика (благодарного или неблагодарного). В силу изначально пониженного статуса в профессиональном сообществе студент проблематизирует саму целесообразность собственного сообщения (сентенция «Кому все это надо?») звучит в студенческих разговорах начиная с

конца 1-го курса и по 5-й курс включительно).

Повторяем, что студенческие сентенции типа «Кому все это надо?» не могут не возникать в такой ситуации; ввиду того для студента проблематизирована сама возможность включения в игру по полноценным правилам. А раз проблематизирована сама возможность включения в игру по полноценным правилам, то проблематизирована и возможность успешных инвестиций. Поэтому, если рассматривать творчество как инвестицию, то ясно, что необходимо преодолеть ограниченность ролевой позиции инвестирующего игрока – студента. Преодоление этой ограниченной ролевой позиции существенно затруднено потому, что эта ролевая позиция предложена игроку (в нашем случае студенту) извне (вузом), как условие вхождения в статусно-ролевую игру. Вуз, принимая студента в свое сообщество, одновременно предлагает «вложиться» (инвестироваться) студенту в его лояльность и конвенциональность. Но тогда мы получаем ситуацию, когда студент только хорошо учится, объясняя свое поведение так: «Я прежде всего студент, а потом уже все остальное. Я могу превратить этот статус в свой главный ресурс – и в статус аспиранта и т.д.»

Здесь студент играет роль «хорошего студента», потому что лоялен и конвенционален. И такой студент очень удобен вузу для спокойной рутинного существования. Вуз дает возможность спокойно существовать, а взамен ничего ему не обещает. Но студент может занять и иную ролевую позицию, где уже акцент делается не на лояльность и конвенциональность, а на творчество и сотрудничество (и не только с вузом). И вот тут функция СНО просто неоценима в своих возможностях.

Говоря о необходимости поиска новых и совершенствования сложившихся форм научной и – шире – интеллектуальной работы в студенческой среде, надо учитывать тот прискорбный факт, что в современных условиях ввиду нарастающей тенденции сведения любого социального успеха к его денежному измерению происходит девальвация труда интеллектуала, что влечет за собой падение интереса к науке в студенческой среде, в том числе и у студентов социальных кафедр и факультетов.

Непривлекательность науки как сферы профессиональной реализации во многом обусловлена и сформировавшимся в обыденном сознании соответствующим образом ученого. Деятельность интеллектуала – а интеллектуальный труд в обыденном сознании видится исключительным как труд ученого – очень плохо рефлексивируется в студенческой среде, и в студенческой среде господствуют непривлекательный образ ученого и непривлекательный образ науки. Эти образы возникают за пределами студенческого сообщества и не встречают никакого возражения у самих студентов. В научной литературе этому факту уже уделялось внимание: «Профессия ученого, преподавателя, оставаясь социально значимой, утратила свою привлекательность, и, как следствие, интерес студентов к вузовской научной

работе чаще всего носит формальный характер» [12, с. 25].

Это происходит потому, что самим студентам не видна деятельность ученого-интеллектуала вследствие того, что затруднено вхождение в профессиональное сообщество. Затрудненность студенту вхождения в профессиональное сообщество обусловлена неочевидным для самого студента сосуществованием в двух указанных выше ролевых позициях: студенческой и профессиональной. Показательно, что опросы, проведенные Институтом человека в технических вузах, выявили, что «Высшее образование по-прежнему имеет в глазах молодежи высокий престиж, но является в большей степени инструментальной, чем терминальной, ценностью (дань традициям семьи, стремление избежать незавидной участи армейской службы и прочее)», поэтому неудивительно, что «в системе ценностных ориентаций респондентов преобладают самореализации, социальный статус и материальный достаток» [9, с. 34].

СНО может выступить и реально выступает, как показывают публикации, пространством как для формирования творческой активности студента, так и для развития его сотрудничества с вузом и профессиональным сообществом.

Именно СНО, формируя поле профессиональных творческих инвестиций, дает студентскому творчеству:

- а) шанс активного включения в игру;
- б) позволяет направить свои инвестиции прямо на профессиональное сообщество, а не косвенно через прямое влияние на игровую ситуацию;
- в) сделать выполнение правил игры *интегративной задачей*, а не способом существования, и так избежать экзистенциального подчинения игре неравных статусов.

Целесообразно различать поля студенческого творчества по объектам интенции профессионального участия.

При таком различии можно выделять такие поля:

- профессиональная корпорация;
- собственная карьера;
- город.

Пойдем по порядку.

Поле участия в **профессиональной корпорации** – первое поле, в котором учится студент в рамках СНО. Встает вопрос: как конституировано такое поле правилами игры (т.е. институтом профессионального образования)?

Я полагаю, что поля профессионально-корпоративного участия студента должны:

- а) быть легитимными для данной корпорации, поэтому студент в СНО должен себя вести, как принято себя вести в данной корпорации;
- б) ориентировать студента на данное сообщество коллег, поэтому студент СНО должен говорить, обращаясь к сообществу коллег на их языке, и обращаться именно к ним;
- в) предполагать студенту участие «от первого лица», поэтому сообщение, отправляемое в профессиональный (научный) дискурс, должно подписываться.

Стоит напомнить, что научная деятельность: а) публична и б) входит в сферу действия авторского права.

Личная карьера – второе по счету и самое большое по инвестиционной емкости поле. Уточним понятие: карьера – это не синоним понятия «успех». Успех – удел немногих, карьера – это то, что происходит со всеми, а то, что происходит со всеми, можно обозначить как рост статуса и расширение пространства признания. Второе важное уточнение касательно понятия «карьера» состоит в различении профессиональной и социальной карьеры. Социальная карьера в постиндустриальном обществе всегда шире профессиональной карьеры и включает в себя последнюю. В учете этого момента – правда либеральной идеологии образования.

Поэтому и СНО, возникая в стенах вуза, в границах профессиональной корпорации может формироваться и функционировать как пространство социальных связей. Оптимальный проект СНО тот, который предлагает рассмотреть СНО как площадку для формирования профессиональной идентичности и социальной компетентности у заинтересованных и вовлеченных интеллектуальные практики студентов. Поэтому главная задача СНО – представить студентам персонифицированные опыты социальных и профессиональных карьер, предложив пообщаться на эти темы с людьми, чей профессиональный и социальный опыт можно представить как опыт жизненной траектории. В виду этого задача организатора СНО состоит в том, чтобы наладить контакты и договориться о встречах с такими людьми, вызвав у приглашенных людей ответный интерес к такой встрече.

Ввиду этого СНО, существуя на факультете, в вузе, должно видеть себя не только в пространстве

профессиональной корпорации, но и в городе, в регионе, в local community. Студент в СНО и через СНО должен учиться видеть и выстраивать свои отношения не только в корпорации (в вузе), но и в городе – в нашем случае в Санкт-Петербурге. Изменения, происходящие в Санкт-Петербурге, очевидны, но трудны для артикуляции, и уже поэтому эта артикуляция городом крайне востребована. Уже отмечено, что: «Не нужно быть социологом, чтобы заметить, что в Петербурге изменился сам ход и порядок вещей, само существо социального процесса, и новые практики на наших глазах превращаются в новые привычки и хабитусы... Главное, что изменилось в Петербурге, – население города, расселенное по бесконечной “3-й улице Строителей”, начало превращаться в сообщество со сложной морфологией мест и социальных границ» [3, с. 25].

Город выступает как третье поле профессионального участия. Город – это то поле, в котором (будущий) социальный специалист может принять императив полезности знания.

В той мере, в какой социальный специалист понимает свою дисциплину как комментирующую, он должен быть готов развернуть в данном поле свою интерпретацию города, комментируя город как текст. Здесь открываются такие перспективы, как комментарий публичного дискурса, артикуляция недискурсивных практик, смыслов, феноменов, жизненных сред (милье) и, наконец, просто выделение нового как актуального. Правы социологи С. Дамберг и Н. Соколов: «Задача новой социологии – фиксировать новизну, не зная последствий» [3, с. 25]. Выход СНО в город можно рассматривать как вершину и итог деятельности этого общества в конкретном вузе.

1. Андреева С.В. Представления абитуриентов о перспективах трудоустройства после получения высшего образования // Наша социология – 2005: исследования практики и студенческого самоуправления: Материалы четвертой научной социологической конференции студентов и аспирантов. Москва, 25 мая 2005 г. М., 2005.
2. Дамберг С.В. Идеология студента. // Идеология студента' 99: К 10-летию факультета социологии СПбГУ. Сб. студ. работ / Ред.-сост. В.Е. Семенов. СПб., 2002.
3. Дамберг С.В., Соколов Н.В. Петербург – предмет и поле: новая публичность и новые места // Санкт-Петербург в зеркале социологии / Под ред. В.В. Козловского. СПб., 2003.
4. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентация и пути в сфере образования (от 1960-ых годов к 2000-му) М., 1999.
5. Печерская Э.П., Нюшенкова М.Л. Профессиональная культура студентов как результат обучения // Вестн. Самар. гос. экон. ун-та. Самара, 2006. № 6.
6. Племанова Л.Я., Вишнякова О. К вопросу об адаптации студентов-первокурсников к студенческой жизни // VII социологические чтения преподавателей, аспирантов и студентов. Пенза, 2005.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление развитие, реализация / Пер. с англ. М., 2002.
8. Ромазанова Е.Ш. Проблема социокультурного статуса творческой личности в высшей школе // Творчество как форма выражения мира человека. Ульяновск, 2005.
9. Ромазанова Е.Ш. Гуманитарные проекты и статус научно-технического творчества в техническом вузе // Научно-исследовательская и проективная культура в современном обществе. Ульяновск, 2006.
10. Семенов В.Е., Дамберг С.В. О рыночном модусе отношений студента и преподавателя в гуманитарном преподавании // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6, 1999. Вып. 4 (27).
11. Тодд Сэндлер. Экономические концепции для общественных наук. М., 2006.
12. Яковлев В.И. Проблема смены научных поколений // Вестн. Перм. гос. ун-та. Пермь, 2005.

НАШИ ГОСТИ

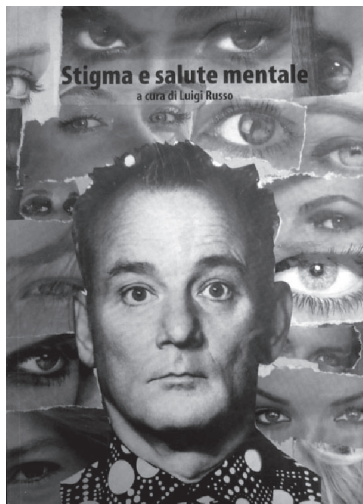
By Pamela Palomba and Axel Rytten

CON-TACT AND TRANS-FORMATION ART THERAPY AS A «BRIDGE» TOWARDS DIVERSITY AN ART THERAPY PROJECT WITH ADOLESCENTS IN A PUBLIC HIGH SCHOOL

АРТ – ТЕРАПИЯ КАК «МОСТ» К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ МНОГООБРАЗИЮ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена описанию методики проведения семинаров по арт-терапии, которые авторы Памела Паломба и Аксель Рюттен провели в Государственном институте имени Поликарпо Петрокки. Три проведенных семинара были посвящены применению методов арт-терапии в психиатрии. Задача, которую ставили перед собой авторы, заключалась в том, чтобы показать студентам, что элементы «безумия» присутствуют внутри каждого человека и, что, выявив эти элементы, студенты смогут найти подход к людям, находящимся в другом «психофизическом» состоянии. На первом семинаре студентам было предложено изобразить «безумие» при помощи коллажей из журнальных вырезок. Во время второго семинара каждый из студентов должен был нарисовать портрет другого студента по типу моментального снимка, чтобы выявить новые грани его личности. На третьем семинаре студентам было предложено вылепить из глины дом, в котором они хотели бы жить. Когда глиняные дома поставили рядом, стала видна уникальность каждого из студентов, а также оказалось возможным выявить те элементы, которые их объединяли. Помимо описания методов арт-терапии авторы подробно останавливаются на том, как при помощи изготовления коллажей, графических рисунков и работы с глиной студенты старались проникнуть во внутренний мир психически больных людей, а также то, как это помогло им более глубоко познать самих себя.

*Con-tact and trans-formation*¹ are the key-words that made us able to plan the project realized in the school



of art «Istituto Statale Policarpo – Petrocchi» in Pistoia in order to introduce the students to the instrument of art therapy and its application to the psychiatric field. The question, from the beginning, was: «what kind of interest boys and girls of this age have as regards arttherapy?», and, «Are they open-

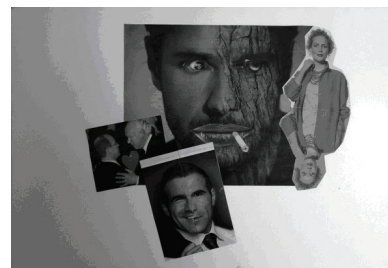
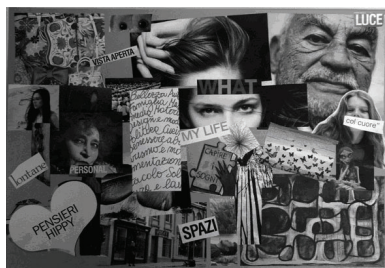
mined to start a dialogue, through graphical- pictorial-sculptural instruments, living together a space of reflection about the world of «madness» to discover the real face of people with mental diseases, instead of that one too long and too often mythicized and banalized from artistic and cultural movements as, for example, Art-Brut?. It seemed to us convenient, at this point, to attract attention of the students in the place, often forgotten even removed, of «madness» that everyone has inside and, in particular manner, to attract this attention in the imaginary of «madness» that everyone makes in his/hers inner world even if never put him/her in touch with institutions deputated to contain «madness». Offer spaces of artistic production where a person could have the opportunity to return to the place of «madness» loosing the initial inhibition and resistances through a changed register of sensitivity stimulated by instrument of art therapy; experiment a kind of relationship that prepares to a deep listening of him/her self and the other, a relationship lived *con-tact*, which means a relationship *with-tact*, mediated, meditated, taken away from the risk of «chaotic floods» inherent creative processes. This is, for us, the best way to bait a process of discovery and approach of *the-other- different- from- me*. *The- other- different- from-me* means, on the one hand, aspects of personality self-

¹ The two words con-tact and trans-formation originate from the Latin cum-tactus that means with tact, to put one self with sensitivity in the relationship with the others, and trans-formation that means to pass through, to change.

effacement and, on the other hand, people in a different psycho-physical condition and, also, in the «journey» we proposed, the material used to produce artistic handwork as, for example, clay. Clay gives consent to receive interventions of modelling, in fact it assumes the shape you desire but, also, it has the intrinsic capacity to act on its modeller modulating the relationship through a register of communication that exalt the state of tenderness, suppleness but, also, at the same time, it offers resistance. The modeller transforms the material, moulds it, impresses and/or extrapolated forms from it but, at the same time, the material transforms the modeller, gives new views on his/hers inner world. So Art therapy proposed as a «bridge» to link students of Petrocchi with psychological diversity in order to

persuade them to begin a «journey» of *trans-formation* where «to pass through» means to land at unknown worlds coming out, maybe, a little bit changed.

Con-tact, for these participants, means to approach, to participate, connection, tie, union between two things, contact between objects but also means electric wire, slope, to be afraid to disturb, to be disappointed, to loose the other, not to be listened and, finally, means desire to take away the social masks we are obliged to wear in order to discover a dimension of authenticity. As a result of these comments, we proposed a series of workshops that would give them the possibility to «open the eyes», «to have a look beyond», and «not to talk about banalities», «talk about ourselves», as somebody of them said.



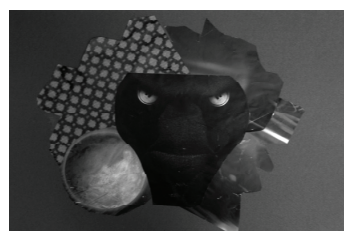
In the first workshop participants used the collage technique. It was hard for them to select images chosen from journal, images that connected with each other, would have give everybody of them the possibility to express the imagery of madness interpreted as a face, atmosphere, action, colours, odour, taste, etc. After a first hesitation about which images to consider «mad» and which «normal» as if somebody, a kind of «arbitrator foliae», somewhere, sometimes, made a decision of what is to be considered «mad» and what, on the other hand, isn't «mad», participants started with a strong work and everybody found a preference and authentic way to put in contact with his/her imagery of madness. Some of them pretended a certain resistance induced, maybe, by the fear to reveal much more of themselves, to be in the wrong talking about some aspects of their inner world through the expression of what has been drawn from this imagery.



replace some dark pieces with others more light and bright. But she was not persuaded at all so, as a result of our reassuring intervention, she decided to turn to the original pieces.

Some of them, at the beginning, persisted in finding signs of madness inside the images as they usually are proposed in the journal, trying to find satisfaction by a stereotyped madness. Consequently, they refused to come out a personal view through the modelling of the images. But when they have got over this resistance, they started to create a universe full of meanings about the «mad manners» that their minds have in the spatial and temporal coordinates shared with everybody considered «normal». When participants have finished their works, they were invited to hang them on the wall and to talk about their collages in circle. They lived this moment in a state of tension, some of them didn't want to show in front of the others the result of their works, others didn't have the intention to make their signature on the paper, as to deny every kind of responsibility about the images they produced. Moreover, just then came out the first group dynamic particularly remarkable. Among these dynamics, we want to remember the conflict between two participants of which one upholder of a point of view about life that provide for a free behaviour in love affairs and the other, instead, persuaded that in love affairs sometimes happen «crazy and unacceptable things» as, for example, that two men love each other.

A participant, after comparing her work with those of the others that seemed to her more balanced in the use of dark and hang-dog component mixed with



light and reassuring component, didn't want to identify herself with the face emerged from the connection between pieces cut out. She tried, in fact, to

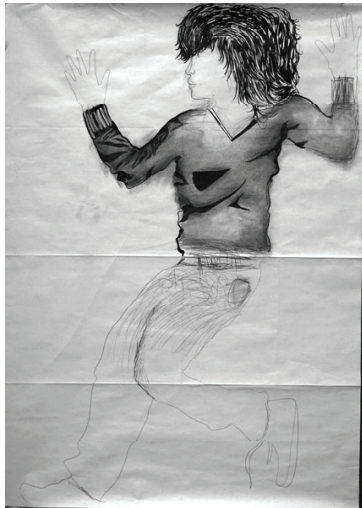


In the second workshop we proposed to develop, through graphical and pictorial technique, the subject of the eye as a mirror. Every participant

chose a partner to do an activity composed of producing a series of portraits as if they were taken «snaps» of the other in order to gather new aspects of this person, usually little or nothing perceived. An initial feeling of embarrassment made hard to have a look into the eyes of the other giving the possibility to appear at the threshold of his/her inner world. Later, participants entered in a state of concentration and con-tact, acceptance and discovery of the partner.

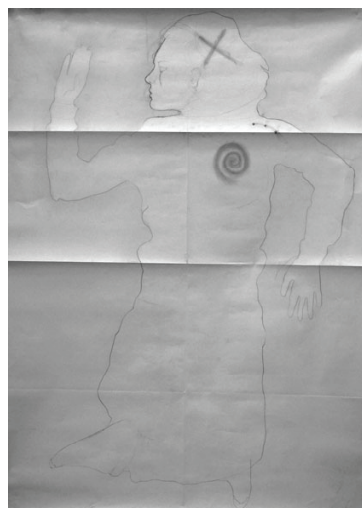
In this state and with the belief to continue the journey of discovery of *the-other-different-from-me*,

we started the third workshop where everybody applied to a personal self-portrait in a realistic dimension. We think, as group leaders, that participants were completely involved in the narration of what they felt to be and what they would have been, however in love with their personal story so much that they lost themselves in it,

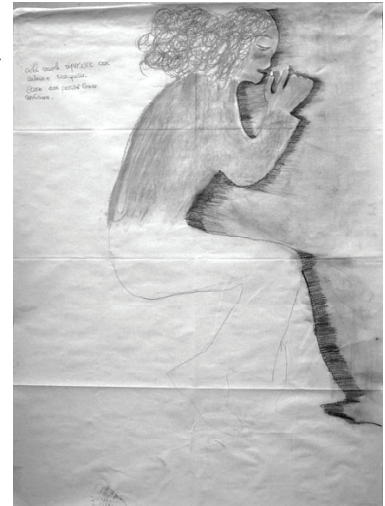


that they didn't want to stop to tell it. Profiles open and closed, with or without face, with the face covert or discovered, in black and white or coloured, vanishing as the dust of chalk or, impregnated with material as tempera. Profiles that talk about experiences of suffering connected with the condition of being adolescent and having dreams, desires and ambitions often frustrated by pressures imposed to everyday life. Pressures that are the determining factor of a separation between their real way of being and how they appear and, so, their sensation of not being understood from the others; pressures that give them the sensation of «heaviness» connected with the new physical and sexual identity and, finally, the conflict between mind that would do one thing and heart that would do another thing, with a consequent paralysis of the action.

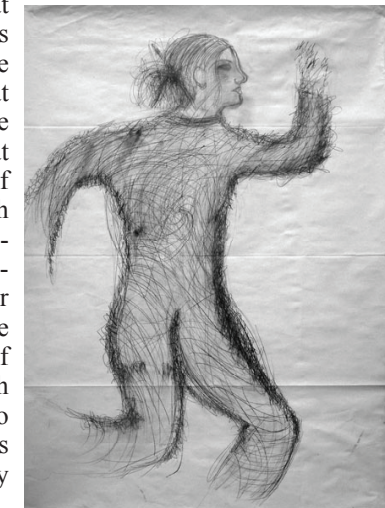
When they have finished to undertake themselves in this process of discover of their inner world and when they have found the way to express it and share it with the others through graphical and pictorial instruments, participants were invited to continue the journey around the discovery of the diversity inside a workshop, the last, in which they



constructed a village through the modelling of clay. All together, this time, in the common project to built a place where to put their personal house made of clay and where to persuade themselves to live the challenge to find places of sharing, connection, participation, places where to



elaborate the typical state of every adolescent made of thousand contradictions as, for example, the will of being unique and unrepeatable and, at the same time, like the others, the use of a language not understood by adults but in the order to be comprehended by them, the will of retire from the world into an impenetrable screen and, at the same time, leave the «door» of their inner world open. Houses they've made talk about this need of being completely «in- them-selves» through windows reduced to a fissures, so much that becoming absent. And, also, through heavy roots, completely incorporated to the house, as to create one block, a sort of house-bunker that deny any relation. These houses, also, talk about the need of being «out-of-themselves», houses almost without walls, with roots hardly leaned as flowers that open themselves to the eye of the other. Houses that don't accept the separation, that loose the sense of boundary so much that becoming the-room- upstairs-the-disco in order to avoid the interruption of relationships with friends, but also bowl that consents to contain every kind of relation.



So, we comprehend the fundamental importance, in every dialectics of the «inside- outside», of a boundary line that preserves the nucleus, untouchable, of the Self unaltered and, at the same time, let the other to approach it, we hope *with-tact*.

PROF. DR. MICHAEL MACSENAERE

СТАТЬЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

АННОТАЦИЯ :Статья посвящена описанию структуры и основных задач Института, в числе которых основным направлением является социально-научная область. Особое внимание уделяется применению научного опыта в практике и политике, а также накоплению практического опыта в процессе исследований.

Сам Институт отмечает четыре важнейших достижения:

1. Исследования тем учебных курсов для высших учебных заведений и курсов повышения квалификации.
2. Обобщение опыта в социальной работе, обработка собранных данных и контроль за процессами изменений в социуме.
3. Обработка электронных данных при проведении социологических опросов.
4. Консультации и повышения квалификации сотрудников всех сфер, соприкасающихся с работой с подростками и молодежью.

Большую роль в деятельности Института играет проведение анкетирования и сбор информации по социально-значимым вопросам, проведение соцопросов. Профессорско-преподавательский состав выполняет государственные и частные заказы на предоставление статистики по определенным социальным и общественно-значимым темам. К проведению подобного рода мероприятий руководство Института нередко привлекает и зарубежных специалистов, работающих над совместными проектами по международной тематике.

Создание базы данных, а также привлечение иностранных экспертов, преподавателей и студентов к проектам способствует развитию сотрудничества не только в области науки, но также и в области практики, а также других направлениях, укрепляющих общественно-социальную базу Института.

Unser Profil

Das IKJ ist eine an der Universität, sozialwissenschaftliche Praxisforschungseinrichtung. Das im Spannungsfeld von Praxis, Wissenschaft und Politik angesiedelte Institut kommt dabei einer doppelten Funktion nach: Wissenstransfer in die Praxis und Politik einerseits, Rückkopplung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits.

Um diesem komplexen Aufgabenfeld gerecht zu werden, gliedert das IKJ sich in 2 Gesellschaften:

• In der **IKJ Institut für Kinder- und Jugendhilfe GmbH** steht die an der Universität und sozialwissenschaftliche Praxisforschung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und angrenzenden Arbeitsfelder im Vordergrund.

• In der **IKJ ProQualitas GmbH** werden ergänzend Beratungs-, Dienst- und EDV-Leistungen im Bereich des Sozialwesens angeboten.

Unsere Leistungen

Das IKJ zeichnet sich durch die Kombination seiner vier Kernbereiche aus, die gleichzeitig als Leistungen angeboten werden:

1. Forschung, die von Themen und Anliegen der Praxis ausgeht und zur Vorbereitung von politischen

Entscheidungen beiträgt sowie **Lehrveranstaltungen** an Universitäten und Fachhochschulen.

2. Qualitätsentwicklung durch Verfahren, die der Praxis Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit sowie über deren Hintergründe geben und damit Reflexion unterstützen und Veränderungsprozesse initiieren.

3. EDV-Lösungen, die bedarfsorientiert für den individuellen Einsatz in der Praxis geeignet sind.

4. Beratung und Qualifizierung, die an den Belangen der Praxis ausgerichtet ist und einen Transfer der Forschungsergebnisse in diese ermöglicht.

Die Angebote des IKJ in den genannten vier Kernbereichen korrespondieren mit den Anforderungen und Themen der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt; sie greifen somit die Bedarfe der Einrichtungen, Dienste, Jugendämter sowie Ministerien auf und bieten Lösungen zur Umsetzung des SGB VIII an.

Die Praxisforschung des IKJ leistet mit empirisch-wissenschaftlichen Methoden einen direkten Beitrag zur Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendhilfe. Die Einrichtungen, ihre Mitarbeiter und Träger werden unmittelbar in die Forschungsprojekte einbezogen und haben direkten Einfluss auf den Projektverlauf. Diese Partizipation ermöglicht dem Institut nicht nur für die Praxis zu forschen, sondern mit ihr. Auf diese

Weise werden die Chancen erheblich erhöht, dass Forschungsergebnisse in die Praxis einfließen. Dieser dialogische Prozess zwischen Forschung und Praxis setzt sich in den Beratungs- und Fortbildungsangeboten sowie in den EDV-Lösungen des IKJ fort, die den unmittelbaren Transfer der Forschungsinhalte und -ergebnisse gewährleisten.

Das Institut ist aufgrund seines interdisziplinären Teams in der Lage die o.g. vier Kernbereiche miteinander zu verknüpfen und als jeweils aufeinander **abgestimmtes Gesamtkonzept** anzubieten. Dabei wird mit einem **innovativen Repertoire empirischer Methoden** gearbeitet, das für und mit der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt wurde und mittlerweile erprobt und bewährt ist. Es ist auf das gesamte Spektrum des Sozialwesens ausdehnbar. Das IKJ ist – unter strikter Berücksichtigung der eigenen Qualitätsstandards – grundsätzlich in der Lage, **flexibel** auf Anfragen und Aufträge zu reagieren.

Unsere Kooperationspartner und Kunden

Das IKJ wendet sich europaweit und darüberbeyondgreifend an Personen, Institutionen, Einrichtungen und Dienste der öffentlichen und freien Träger, die im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind. Im einzelnen sind dies:

- Einrichtungen und Dienste z.B. der erzieherischen Hilfen, Kindertageseinrichtungen und ihre Mitarbeiter
- Jugendämter in Kreisen und Kommunen und ihre Fachkräfte
- Verbände und deren Interessenvertreter
- Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten und in der Wissenschaft tätige Personen
- Ministerien und in der Politik für die Jugendhilfe engagierte Personen
- Öffentlichkeit und Medien (Presse, Funk und Fernsehen)

Unsere Kooperationspartner Kunden stehen im Zentrum unseres Interesses, d.h. wir unterstützen sie mit unserer Arbeit in ihrem Auftrag, die Lebenssituation und Chancen von jungen Menschen und ihren Familien zu verbessern. Wir sind davon überzeugt, dass echte Partnerschaft wachsen muss, deshalb planen wir die einzelnen Schritte in der Zusammenarbeit mit unseren Kunden sehr genau, sind jederzeit ansprechbar und beteiligen sie umfassend in allen Prozessphasen – von der Vorbereitung des Projekts über die Durchführung der Erhebung und Auswertung der Daten bis hin zur Präsentation der Ergebnisse und Planung weiterer Handlungsschritte. Neben Beteiligung heißt das für uns auch, Anregungen und Kritik unserer Kunden als wertvolle Impulse zu begreifen. Vor dem Hintergrund ihres reichen Erfahrungsschatzes lernen wir von ihnen, suchen aktiv den Dialog mit ihnen und sind stets offen für neue Herausforderungen.

Ausgewählte Ergebnisse

Das IKJ hat international ca. 30 Wirkungsstudien mit über 400 Kooperationspartnern durchgeführt, darunter die Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) und die Evaluation Erzieherischer Hilfen (EVAS):

- Die Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) war die bisher aufwendigste Untersuchung und näherte sich auch dem komplexen, multivariaten Wirkungsgefüge im Bereich der HZE. Mit einem quasiexperimentellen Design (n = 233) wurden in fünf Bundesländern Erziehungsberatung, Erziehungsbeistand, SPFH, Tagesgruppe und Heimerziehung auf ihre Effektivität und die zugrundeliegenden Ausgangslagen, Strukturen und Prozesse untersucht (Schmidt et al., 2003). Außerdem wurden erstmalig für den Bereich der HZE Instrumente zur Wirkungsmessung entwickelt, erprobt und für zukünftige Studien nutzbar gemacht (Petermann & Schmidt, 2004).

- Evaluation Erzieherischer Hilfen (EVAS): Im Gegensatz JES weist die Evaluation Erzieherischer Hilfen (EVAS) ein zeitlich nicht begrenztes Untersuchungsdesign auf, um sämtlichen Einrichtungen die Evaluation ihrer Hilfen zu ermöglichen. Mit diesem breiten Einsatz konnten bundesweit und im benachbarten Ausland bisher über 25.000 Hilfen untersucht werden (Macsenae & Knab, 2004). Damit ist EVAS die größte Jugendhilfe-Evaluation in Deutschland.

Trotz der zunächst ungünstigen Ausgangssituation zu Beginn von Heimerziehung weisen je nach Studie zwischen 60 und 75% der evaluierten Hilfen einen positiven Effekteindex und somit positive Entwicklungen auf. Erfreulicherweise konnten bei mehr als 30% der Hilfen ausgesprochen hohe positive Effektstärken (Cohens d) erreicht werden (Cohen, 1988). Jeder in der Heimerziehung tätige Pädagoge musste wohl schon erfahren, dass ein Erfolg nicht in allen Fällen erreicht werden kann. Dies belegen auch die herangezogenen Studien, in denen 10–20% neutrale Verläufe (keine Änderung zwischen Ausgangs- und Abschlusssituation) und 15–35% negative Verläufe (Verschlechterung im Laufe der Hilfe) festgestellt wurden. Die wenigen bisher in der Jugendhilfe vorliegenden Katamnesen belegen, dass die durch Heimerziehung erreichten Effekte im Durchschnitt auch nach der Hilfe gehalten werden können. Allerdings gelingt dies bei den jungen Menschen besser als beim familiären Umfeld.

Erste Ergebnisse aus Kosten-Nutzen-Analysen belegen für Heimerziehung erhebliche Nutzeneffekte in den Bereichen Bildung, Erwerbstätigkeit, Gesundheit und Delinquenz. Diese tangiblen Nutzeneffekte liegen deutlich über den Ausgaben, sodass eine positive Kosten-Nutzen-Relation vorliegt. So weist Heimerziehung ein positives Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1:3 auf: Jeder Euro, den eine Heimerziehung kostet, führt demnach zu ca. 3 Euro Nutzeneffekten (Roos, 2005). Angesichts dieser Befunde sollte zukünftig weniger von Kosten, sondern selbstbewusster von Investitionen gesprochen werden.

Für den Erfolg wie auch Misserfolg von Heimerziehung lassen sich eine Reihe zentraler Wirkfaktoren empirisch bestimmen: In Bezug auf die Hilfeadressaten begünstigen ein geringes Alter bei Hilfebeginn, möglichst wenig Jugendhilfe-Vorerfahrungen und eine geringe, nicht verfestigte Symptomatik den Erfolg einer Hilfe. Auf Jugendamtsseite ist eine sozialpädagogische Diagnostik (z.B. BLJA, 2001), die die Ressourcen des jungen Menschen und der Familie berücksichtigt und in die

Hilfeplanung überführt, wichtig. Für Einrichtungen – aber auch gleichermaßen für Jugendämter – ist eine Hilfe zur Selbsthilfe, die in der Folge zu einer aktiven Kooperation von Familie und jungem Menschen führt, der zentrale Erfolgsgarant. Gelingt dies nicht, steigt die Wahrscheinlichkeit für Misserfolge drastisch. Um diese Kooperation zu fördern, ist eine Pädagogik sinnvoll, die an den Ressourcen der Beteiligten ansetzt, die Defizite aber nicht aus dem Blick lässt. Als weiterer

Wirkfaktor seitens der Leistungserbringer erwies sich die Qualifikation der Beschäftigten. Werden hier Minimalstandards unterschritten, hat dies erhebliche negative Konsequenzen für die Ergebnisqualität der Hilfen. Strukturell erweist sich eine «klinische Orientierung», also das Vorhalten von erweiterten therapeutischen und heilpädagogischen Methoden, als sinnvoll.

-
1. Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Aufl. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
 2. Hermsen, T. & Macsenaere, M. (Hrsg.) (2007): *Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendhilfe (Schriftenreihe der KFH Mainz; Band 2)*. Mainz: KFH Mainz.
 3. Macsenaere, M. & Knab, E. (2004): *EVAS – Eine Einführung*. Freiburg: Lambertus.
 4. Petermann, F. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2004): *Qualitätssicherung in der Jugendhilfe – neue Erhebungsverfahren und Ansätze der Praxisforschung*. Weinheim: Beltz.
 5. Roos, K. (2005): *Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen*. In: Petermann, F. (Hrsg.): *Studien zur Jugend- und Familienforschung*. Band 23. Frankfurt: Lang.
 6. Schmidt, M., Schneider, K., Hohm, E., Pickartz, A., Macsenaere, M., Petermann, F., Flosdorf, P., Hölzl, H. & Knab, E. (2003): *Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe (Schriftenreihe des BMFSFJ; Band 219)*. Stuttgart: Kohlhammer.

АСПИРАНТСКИЙ СЕМИНАР

БАННОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

аспирант кафедры прикладной социальной психологии СПбГИПСР

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРСОНАЛА СЛУЖБ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

На сегодняшний день текучесть кадров в сфере социальной защиты населения весьма высока. Если 10 лет назад кандидаты сражались за рабочее место, то сейчас службы конкурируют между собой за сохранение на рабочих местах хороших сотрудников. Из-за ухода специалистов приходится принимать на работу людей, не имеющих должного профессионального опыта, что отрицательно влияет на эффективность оказываемых социальных услуг. Поэтому ответственность по отношению к социальной службе, принимающей на работу, становится сегодня таким же важным и неотъемлемым требованием к работнику, как и его профессионализм.

Возможны различные причины недовольства персонала, как, например, несправедливая оплата труда, проблемы с проездом до места работы, отсутствие возможности карьерного роста, обучения, повышения квалификации, антипатия к коллегам, начальству, неудобства из-за продолжительности рабочего дня или расписания графика. Решающим фактором смены работы может быть также неприятное и деспотичное руководство, неспособное к пониманию и уважению работника, независимо от его социального статуса.

Проблемы создания центров реабилитации инвалидов связаны с трудностью подбора персонала из-за специфичности требований к личности и профессиональным навыкам специалистов, предъявляемой данной областью социальной работы. В то же время условия труда специалистов более тяжелы, чем в сфере образования, где ведется образовательная работа с инвалидами.

Цель нашей работы – исследование особенностей психолого-социального статуса преподавателей, воспитателей и других специалистов реабилитационных отделений социальных служб Санкт-Петербурга, их декларируемых и реальных потребностей для определения мер, обеспечивающих их личностный рост и повышение комфортности их деятельности. Наше участие в рабочей группе Программы сотрудничества ЕС и России «Социально-трудовая реабилитация в комплексе реабилитационных мероприятий для инвалидов с нарушениями умственного развития» обеспечило возможность сбора информации в различных социально-реабилитационных учреждениях Санкт-Петербурга. Исследование персонала проводилось в детском доме-интернате № 1 (г. Петродворец), отделениях реабилитации детей с ограниченными возможностями Комплексных центров социального обслуживания населения Кировского,

Петроградского и Приморского районов, Центра социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями «Поддержка» г. Колпино, а также на базе Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Красногвардейского района. Всего было исследовано 179 человек.

По социально-демографическим данным этот контингент характеризовался следующими показателями:

Почти все специалисты служб – женщины (женщин 94,6%, мужчин 5,4%). Преобладают сотрудники в возрасте от 36 до 55 лет (68,9%) со стажем работы по данной специальности до 5 лет. Основной персонал перешел на работу в службу из других областей деятельности, главным образом из сферы образования. Эти особенности отражают сравнительно недавнее формирование реабилитационных служб и, возможно, текучесть кадров в данной сфере.

Для проведения исследования было использовано анкетирование с прямыми и проективными вопросами. В целях получения объективных данных вопросы были сформулированы так, что они по своему проективному смыслу имели дубли.

Отношение к работе у опрошенных преподавателей, воспитателей, психологов, специалистов по социальной работе было неоднозначным. С одной стороны, большинство (86,9%) указало, что работа им нравится, но с другой стороны, только половина из ответивших утвердительно выбрали бы ту же специальность и область деятельности, если бы им предоставили возможность выбора, и только половина респондентов отметила, что данная работа соответствует их ожиданиям, умениям и навыкам.

Только четверть респондентов планируют карьерный рост. Отсутствие профессиональной перспективы подтверждается выбором наиболее важных для респондентов областей жизни. Подавляющее большинство выбрали благополучие семьи и здоровье. Та же тенденция подтверждается желанием большинства респондентов повысить свою квалификацию. Эти данные можно интерпретировать как отсутствие условий или возможностей личностного и карьерного роста. Полученные результаты соответствуют данным о реальных потребностях персонала, выявленных проективными методиками, в частности вопросами в форме сказок или загадок. Две трети респондентов имеют неудовлетворенные духовные потребности. К тому же на вопросы анкеты: «Чем бы вы хотели

заниматься в свободное время?» и «Как вы отдыхаете и с кем?» подавляющая доля опрошенных специалистов реабилитационных служб (86,6%) ответили: «Отдыхать вместе с семьей», что также указывает на недостаточное развитие духовных и социальных потребностей специалистов.

Наиболее предпочтительной областью подготовки инвалидов, по мнению работников реабилитационных учреждений, является развитие специализированной деятельности (67,8%), т.е. подготовки по программам когнитивного типа, которые характерны для общеобразовательных школ восьмого вида, где обучаются дети и подростки-инвалиды с выраженными нарушениями интеллекта. Трудовая же подготовка инвалидов представляет собой, по-видимому, малознакомую и более трудоемкую педагогическую и воспитательную работу, чем развитие специализированной деятельности. Возможно, предпочтения персонала реабилитационных служб отражают аспект трудоемкости работы ввиду недостаточной профессиональной компетентности, незнакомства с методами и практикой социально-трудового образования инвалидов. В то же время выраженные предпочтения работников могут свидетельствовать о неправильной трактовке ими возможностей инвалидов, поскольку большая часть контингента, о котором высказывали свое мнение специалисты, характеризовалась легкой и умеренной степенью нарушения интеллекта, т.е. относилось к вполне трудоспособной категории инвалидов с нарушениями умственного развития.

На основании проведенной работы можно сделать следующие выводы:

1. Персонал реабилитационных служб, как правило, перешел на эту работу из образовательных учреждений и работает по данной специальности менее 5 лет, что указывает на текучесть кадров либо недавнее формирование служб и, соответственно, на недостаточный опыт персонала в области социально-реабилитационной работы с инвалидами.

2. Отношение персонала к работе неоднозначно: хотя работа в принципе нравится, половина респондентов выбрала бы другую специальность, если бы у них была такая возможность, так как работа не соответствует их ожиданиям, умениям и навыкам.

3. У большинства респондентов потребности личностного, духовного и карьерного роста не удовлетворены.

Эти выводы позволяют наметить меры по сокращению текучести кадров и повышению

профессиональной компетенции сотрудников реабилитационных служб.

Условия труда персонала желательно приблизить к таковым в сфере образовательной работы с инвалидами. Действительно, нагрузка на специалистов социальной службы в часах за рабочую неделю вдвое выше, чем нагрузка преподавателя образовательного учреждения, работающего с таким же контингентом инвалидов. Более того, если в сфере образования организована постоянная проверка компетентности и повышения квалификации преподавателей, то сотрудники социальной сферы не имеют такой возможности и, соответственно, не заинтересованы в повышении своего профессионального уровня.

Нет объективных критериев определения профессионального уровня и качества работы преподавателей, психологов и специалистов по социальной работе в сфере социальной защиты населения. По этим причинам молодые специалисты, которые поначалу вводят инновационные методы и технологии в свою деятельность, вскоре убеждаются, что это не приводит к должной оценке их усилий. В соответствии с этим необходимы организация оценки качества оказываемых услуг и повышения квалификации персонала реабилитационных учреждений. Необходимо также создать систему, определяющую карьерный рост сотрудников в зависимости от объективной оценки качества их работы.

С другой стороны, эгоистическая направленность интересов и депривация в социальной и духовной областях жизнедеятельности, обнаруженные у исследованных сотрудников, указывают на необходимость организационных и психолого-социальных мероприятий, формирующих те аспекты корпоративной культуры служб, которые содействуют налаживанию неформальных коммуникативных взаимодействий, атмосферы сотрудничества и взаимопомощи в коллективе, обеспечивают духовное развитие. Следует разработать, в частности, комплексные программы повышения уровня корпоративной культуры в реабилитационных службах.

В качестве одной из задач таких программ желательно формирование системы мероприятий, направленных на осознание коллективом своей значимости для организации и перспективности своей деятельности. Анализ полученной информации подчеркивает, таким образом, важность психолого-социальной работы с персоналом служб наряду с улучшением условий его труда.

ВОЛКОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА
аспирантка СПбГИПСР

ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕШНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Современному обществу необходимы нравственно надежные руководители, способные на самосовершенствование, в том числе духовное. Нравственный руководитель осознает необходимость жить по моральным заповедям, выверенным человеческим опытом. Именно на этом базируется принцип правовой защищенности управленческой деятельности, так как управленческие решения должны соответствовать не только действующим правовым актам, но и нормам морали. Поэтому одним из основных требований к личности управленца должно стать требование его нравственной устойчивости.

Управленец, достигший заметных успехов в своей деятельности, отличается четкой ориентацией в жизни, решительностью, способностью переломить неблагоприятный ход событий, выйти из ситуации, вмешаться в качестве активной действующей силы в происходящее с ним. А это обеспечивает внутренняя свобода человека. Ответственность выступает как предпосылка внутренней свободы, поскольку, лишь осознавая возможность активного изменения ситуации и его цену, человек может предпринять попытку такого изменения. Особой чертой ответственности являются возможность и способность личности признавать свои ошибки и брать на себя вину в случае неудач и неуспеха. Свобода и ответственность противоречат функционированию системы психологической защиты, о чем пойдет речь ниже [7, с. 101].

Таким образом, очевидны достаточно жесткие требования к личности управленца и руководителя, которым не всегда соответствуют личные качества работающих. Частичное соответствие личностных свойств руководителя перечисленным требованиям определяет степень успешности профессиональной деятельности управленца. Большинство специалистов, изучающих эффективность системы управления, соглашались с тем, что личность руководителя – прежде всего личность лидера, так как неспособность проявить в определенных ситуациях лидерские возможности однозначно приводит к снижению авторитета и эффективности профессиональной деятельности [9, с. 162].

Проблема психологических детерминант лидерского поведения в настоящее время окончательно не решена. Существуют три основные концепции происхождения лидерских качеств руководителя (Аверченко Л.К. и др., 1997). Согласно первой – харизматической (от греч. – дар, благодать), человек рождается с задатками лидера, ему предписано руководить людьми. Вторая концепция – «теории черт» – настаивает на том, что личность сама приобретает необходимый набор качеств лидера:

высокий интеллект, обширные знания, здравый смысл, инициативность, твердую уверенность в себе, целеустремленность и ответственность в сочетании со свободой и самоопределением. Сторонники этой теории считают, что достаточно выявить все эти качества, а затем необходимо организовать воспитание истинного лидера. Две названные «крайние» концепции были объединены в «синтетическую» теорию, согласно которой эффективность руководства определяется не столько личными качествами руководителя, сколько стилем его поведения по отношению к подчиненным, сформированным на основе необходимых индивидуальных свойств, и отражает накопленный жизненный опыт.

В обобщенном портрете успешного руководителя выделяется ряд параметров, по которым можно установить взаимосвязь личностных свойств с эффективностью управленческой деятельности: это биографические характеристики (возраст, пол, образование, социальное происхождение), способности и специфические личностные черты. Зарубежные ученые, исследуя возрастные особенности руководителей, выявили много интересного. Так, средний возраст президентов крупных японских компаний составляет 63,5 года, в американских же компаниях – 59 лет, оптимальные сроки вступления в должность руководителя – от 30 до 50 лет и более. Эти возрастные показатели свидетельствуют о том, что преуспевающими руководителями становятся люди, обладающие достаточным опытом и мудростью, но при этом имеющие определенную жизненную перспективу.

Ранее однозначно считалось, что менеджмент – это мужское занятие, что подтверждалось небольшим процентом женщин-менеджеров, среди которых успешных было довольно мало. Приоритет мужчин-руководителей обусловлен их ориентацией на успех, стремлением выбирать цели достаточно высокой степени трудности; уровень притязаний мужчин стабильнее, они более настойчивы в достижении избранного результата [9, с. 72].

Женщины по результатам психологических исследований склонны к выбору относительно более легких и менее устойчивых целей. Некоторые из них отличаются значительной ситуационной обусловленностью и меньшей настойчивостью в реализации намеченной цели. Однако ряд исследователей предсказывают стремительный рост числа женщин-менеджеров в скором будущем. Возможно, это связано с тем, что женщины используют более гибкие стратегии взаимодействия с окружающими по сравнению с мужчинами, они отличаются обычно мягкостью

и корректностью в общении с подчиненными, их способ взаимодействия можно охарактеризовать как более осторожный и осмотрительный, социально менее конфликтный.

Важным биографическим показателем признается качественное образование руководителей. По данным японских исследователей, типичный японский менеджер имеет университетский диплом, а иногда и два. Многие российские менеджеры также имеют и гуманитарное, и экономическое образование. Высшее образование обеспечивает не только высокий уровень профессиональной и научной подготовки специалиста, но и общей культуры руководителя, а также его осведомленности во многих вопросах, не имеющих непосредственного отношения к конкретному производству. Способности руководителя представляют отдельный блок его характеристик, которые делятся на общие (интеллект) и специфические (знания, умения). Интеллект как способность решать сложные и абстрактные проблемы должен быть выше среднего, но необязательно на самом высоком уровне. Специфические способности личности руководителя – это специальные знания, умения, компетентность, информированность, которые чаще проявляются у него в конкретной профессиональной деятельности. Успешный руководитель должен уметь творчески использовать эти знания в различных, часто неповторимых ситуациях, постоянно возникающих в процессе работы [6, с. 152].

В основе такого умения лежат организаторские способности. В отечественной психологической литературе вопросы организаторских способностей впервые были рассмотрены В.Н. Мясичевым. Позднее было введено понятие «организаторский потенциал» как особое системное качество, характеризующее не только личность, но и параметры той социальной среды, в которой протекает конкретная деятельность личности руководителя. Вероятно, это системное качество возникает на стыке общества, коллектива, индивида и объекта его деятельности.

При изучении организаторского потенциала предлагается, с одной стороны, анализировать общественно-экономические условия, конкретно-историческую обстановку и вытекающую отсюда специфику организационных структур и должностных полномочий. С другой – личностная сторона организаторского потенциала проявляется в системе отношений личности к окружающей социальной среде и самому себе.

Черты личности – это последний блок характеристик профессионально успешного

руководителя. К числу существенных личностных черт, определяющих высокую эффективность управляющей деятельности, относят следующие свойства:

1) стрессоустойчивость, проявляющаяся в адекватном реагировании руководителя на неожиданно возникающую непредвиденную (стрессорную) ситуацию, требующую усиления активности и перестройки поведения в целях адаптации к изменившимся условиям или для изменения ситуации в согласии с целями и задачами управления;

2) способность доминировать, которая рассматривается как умение руководителя влиять на подчиненных и изменять их поведение в соответствии с задачами управления;

3) стремление к победе как особое качество, которое базируется на мотивации достижения цели (достижения успеха);

4) уверенность в себе – дополнительное качество, основанное на высокой адекватной самооценке;

5) стремление к победе и уверенность в себе – две взаимосвязанные характеристики, так как успешное достижение человеком поставленных перед собой целей или достижение субъективно значимых целей приводит к формированию высокой адекватной самооценки, которая и воспринимается окружающими как уверенность в себе;

6) креативность – «способность к творческому решению задач», которая рассматривается не только как характеристика интеллекта руководителя, но и как желание и способность поощрять творчество своих подчиненных;

7) эмоциональная уравновешенность, проявляющаяся в способности руководителя поддерживать оптимальное эмоциональное состояние в изменяющихся условиях;

8) предприимчивость, надежность и независимость, определяющие возможность менеджера формировать свои представления по профессионально важным проблемам и способность достигать успеха вместе со своими подчиненными.

Перечисленные личностные черты, естественно, не исчерпывают всего богатства характеристик руководителя, о чем свидетельствует отечественная и зарубежная литература (Морозов А. К., 2000; Скотт Д.К., 1991; Шувалов В.И., 1997). Вместе с тем каждый успешный руководитель, менеджер обладают определенными личностными свойствами, которые формируют систему профессионально важных качеств личности (Климов Е. И., 1996), обладающую определенной спецификой в каждой конкретной области управления [7, с. 152–154].

1. Жариков Е.С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу. М.: МЦФР, 2002. 512 с.
2. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финетатинформ, 2002. 360 с.
3. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства. СПб., 1997. 84 с.

4. *Кабаченко Т.С.* Психология управления. М., 2000. 384 с.
5. *Кашапов Р.Р.* Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. Ижевск: Удм. Ун-та, 1996. 448 с.
6. *Кричевский Р.Л.* Если вы руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М.: Дело, 1993. 245 с.
7. *Ревская Н.Е.* Психология менеджмента. Конспект лекций. СПб.: Альфа, 2001. 240 с.
8. *Свенцицкий А.Л.* Психология управления организациями. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 224 с.
9. *Швальбе Б., Швальбе Х.* Личность, карьера, успех. Прогресс, 1993. 240 с.
10. *Шарухин А.П.* Психология менеджмента. – СПб.: Речь, 2005. 352 с.

КАРТАШОВА ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА
аспирантка СПбГИПСР

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА

Проблема вступления в брак как самостоятельная тема исследований начала выделяться в последние десятилетия XX века. Этому способствовало увеличение численности одиноких людей.

Выбор брачного партнера происходит в течение времени и обычно включает в себя несколько стадий. Исследователи разрабатывают различные теории, описывающие этот процесс.

З. Фрейд одним из первых стал размышлять над теми причинами, по которым люди вступают в брак. Одним из краеугольных камней его психоаналитической теории является предположение о влечении, которое дети испытывают к родителю противоположного пола. Благодаря сложному бессознательному процессу они могут переносить любовь, испытываемую ими к этому родителю, на другие, общественно одобряемые, объекты – на своих потенциальных супругов. Вероятно, поэтому многие юноши хотели бы встретить будущую спутницу жизни, похожую на их мать, и очень часто девушки обращают внимание на юношей, похожих на их отцов.

Наибольшее распространение и популярность в зарубежной социальной психологии получили теория комплементарных потребностей Р. Уинча, теория «стимул – ценность – роль» Б. Мюрстейна, инструментальная теория подбора супругов Р. Сентерса, теория «фильтров» А. Керкгоффа и К. Дэвиса, «круговая теория любви» А. Рейса.

Теория комплементарных потребностей Уинча основывается на допущении, что противоположности притягиваются. Р. Уинч пишет, что в выборе супруга каждый индивидуум ищет того, от кого ожидает максимум удовлетворения потребностей. Влюбленные должны обладать сходством социальных черт и психологически дополнять друг друга. Удовлетворение, вознаграждение и удовольствие рассматриваются как силы, способствующие сближению будущих супругов. Эта теория не утверждает, что каждый может найти супруга, который бы полностью удовлетворил его потребности. Она помогает разобраться, почему каждый считает только некоторых из всего «поля избранных» привлекательными. Согласно этой теории, властного мужчину может заинтересовать кроткая женщина, а спокойного и мягкого влечет к энергичной и прямой женщине [3].

Согласно теории «стимул – ценность – роль», или «Обмен и максимальная выгода», Б. Мюрстейна, подбор супругов мотивирован стремлением каждого партнера сделать наилучшее из всех возможных приобретений. Достоинства и недостатки другого человека исследуются

в процессе развития отношений с ним, когда различные факторы пропускаются через систему фильтров для определения того, стоит ли продолжать эти отношения. Такое исследование происходит на каждой из трех стадий ухаживания.

На первой стадии (стимул, или побуждение) мужчина и женщина впервые видят друг друга, у них складывается первоначальное мнение по поводу внешности другого человека, его ума, умения держаться в обществе, а также происходит восприятие и оценка собственных качеств, которые могут быть привлекательными для другого человека. Существенную роль на этой стадии играют такие факторы, как внешняя привлекательность и то, как данные характеристики оцениваются окружающими. Таким образом, если партнеры находят друг друга привлекательными, то они переходят к следующей стадии.

На второй стадии (сравнение ценностей, или достоинства) центр тяжести смещается главным образом в область сходства интересов, точек зрения, шкалы ценностей. Партнеры при встрече узнают друг друга, получают информацию об интересах, шкале ценностей каждого из них, обсуждают свои взгляды на жизнь, брак, мужские и женские роли в семье, на воспитание детей и т.п. Если здесь выявляются существенные расхождения и обнаруженные недостатки не компенсируются какими-либо достоинствами, партнеры расходятся, считая, что не подходят друг другу. Если же взаимная привлекательность, возникшая на первой стадии, подкрепляется сходством ценностей, то взаимоотношения партнеров переходят на третью стадию.

На третьей стадии – ролевой – партнеры проверяют, оценивают совместимость ролей, то есть то, соответствует ли ролевое поведение ожиданиям другого. Партнеры устанавливают, смогут ли они занять в супружеском союзе взаимодополняющие роли. При этом оцениваются как сходство характеров и наклонностей (например, экстравертированность и интровертированность, одинаковая потребность в половых контактах и т.д.), так и противоположность взаимодополняющих черт (например, потребность в доминировании и в подчиненности, стремление одного заботиться о другом и др.).

На всех стадиях действует принцип «соизмеримости обмена». Равновесие достигается только в том случае, когда такой обмен с точки зрения партнеров является равноценным. Например, внешне не слишком привлекательный мужчина может сделать предложение более привлекательной девушке, давая ей взамен устойчивое материальное положение. Некрасивая девушка может привлечь

красивого мужчину своей заботливостью, сексуальной искушенностью, способностью восхищаться им или быть послушной [1, 2].

Инструментальная теория подбора супругов, разработанная Р. Сентерсом, также уделяет первостепенное внимание удовлетворению потребностей, но при этом утверждает, что одни потребности (например, сексуальная потребность и потребность в принадлежности) более важны, чем другие, и что некоторые потребности более присущи мужчинам, чем женщинам, и наоборот. Согласно Сентерсу, человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными и дополняют их. Кроме того, были разработаны разнообразные теории фильтров, согласно которым каждый этап более глубинного знакомства рассматривается как прохождение некоторого «фильтра» в отношениях [1].

Согласно теории фильтров А. Керкгоффа и К. Дэвиса, процесс выбора партнера можно представить как последовательное прохождение через серию фильтров, которые постепенно отсеивают людей из множества возможных партнеров и сужают индивидуальный выбор.

Первый фильтр – место жительства – отсеивает тех потенциальных партнеров, с которыми человек никогда не сможет встретиться. Следующий фильтр – гомогамия – исключает тех, кто не подходит по социальным критериям. И последние фильтры – сходство ценностей и совместимость ролевых ожиданий. Результатом прохождения через все фильтры является вступление в брак [2].

«Круговая теория любви» А. Рейса объясняет механизм выбора брачного партнера через реализацию четырех последовательных взаимосвязанных процессов.

1. *Установление взаимосвязи.* Имеется в виду легкость общения двух людей, иными словами, насколько «в своей тарелке» они чувствуют себя в обществе друг друга. Это зависит как от социально-культурных факторов (социального класса, образования, религии, стиля воспитания), так и от индивидуальных способностей человека вступать в контакт с другими людьми.

2. *Самораскрытие.* Ощущение взаимосвязи с другим человеком рождает чувство расслабления, доверия, облегчает раскрытие себя перед другим. Здесь также большое влияние социально-культурные факторы.

3. *Формирование взаимной зависимости.* Постепенно у мужчины и женщины возникает и развивается система взаимосвязанных привычек, появляется чувство необходимости друг другу.

4. *Реализация основных потребностей личности* – потребности в любви, доверии, признании и др.

Развитие чувства любви идет в направлении от первого процесса к четвертому. Безусловно, пропуск одного из них негативно сказывается на развитии или стабильности любовных отношений [1, 3].

Согласно Б. Адамсу, который изучал прочные студенческие пары на протяжении 6 месяцев, первичное влечение основано

скорее на внешних особенностях, таких как физическая привлекательность, общительность, уравновешенность и общие интересы. Завязавшиеся отношения укрепляются благодаря реакциям окружающих, получению статуса пары, ощущению уюта и спокойствия в присутствии друг друга и действию других подобных факторов. Затем пара вступает в стадию взаимных обязательств и близости, что еще больше притягивает партнеров друг к другу. Члены пары, связавшие себя взаимными обязательствами, изучают взгляды и ценности друг друга. На этой стадии пара часто готова к тому, чтобы принять решение о вступлении в брак [1, 2].

В противоположность этому, Мак-Голдрик рассматривает процесс образования пары с позиции теории семейных систем. Такой подход делает акцент на том, что образование пары представляет собой развитие новой структуры, равно как и процесс узнавания друг друга. В образовании пары решающее значение имеет задача переопределения границ. Постепенно пара переопределяет свои отношения с окружающими – своими семьями и друзьями – и друг с другом. В отношениях происходит целый ряд как неформальных перемен, так и формальных событий, таких как ритуал вступления в брак, который должен официально установить границы семейной пары [2].

Немецкий ученый Р. Зидлер также считает, что намерению вступить в брак у большинства людей в европейских промышленно развитых странах предшествует длительный процесс ориентации и социокультурной настройки человека на брак и семью.

Выбор брачного партнера можно представить, по мнению Р. Зидлера, как процесс фильтрации. Сначала определяется категория социально подходящих партнеров. Это происходит почти «незаметно» для человека в социальной среде, где он вращается. Затем осуществляется специфический выбор из «совокупности» возможных партнеров в соответствии с психологическими, сексуально-эротическими и эстетическими механизмами. При этом большое значение придается впечатлениям, вынесенным из родной семьи, образованию и ранней профессиональной карьере молодых людей [3, 4].

В отечественной психологии проблему выбора партнера затрагивала М.А. Абалакина. Она обосновала теоретическую модель соотношения процессов межличностного восприятия и динамики добрых отношений. Автор выделяет три стадии позитивного развития отношений в доброй паре. На первой стадии происходит встреча партнеров и формирование первых впечатлений друг о друге. Вторая стадия начинается, когда отношения переходят в устойчивую фазу, т.е. и сами партнеры, и окружающие воспринимают диаду как достаточно стабильную пару. Отношения становятся более или менее интенсивными и характеризуются высокой эмоциональностью. Третья стадия возникает после решения партнеров о вступлении в брак. Снижается степень идеализации, возрастает удовлетворенность отношениями с партнером. В промежутке между

первой и второй стадиями стимульные, чисто внешние параметры, в частности физическая привлекательность, уступают место сравнению мотивационно-потребностной, ценностной или ролевой сфер личности партнера.

Зарубежные и отечественные теории выбора брачного партнера объединяются в основном двумя идеями. Во-первых, почти все они базируются на

принципе социально-культурной гомогамии. Во-вторых, механизм выбора партнера представлен как система фильтров (стадий). Они последовательно сужают круг возможных избранников, отсекая неподходящих. Таким образом, на заключительном этапе остаются лишь те пары мужчин и женщин, которые теоретически должны хорошо подходить друг другу как супружеские партнеры.

-
1. *Андреева Т.В.* Психология современной семьи. Монография. СПб.: Речь, 2005 436 с.
 2. *Калинина Р.Р.* Введение в психологию семейных отношений. СПб.: Речь, 2008 370 с.
 3. Психология семейных отношений / Под ред. Е.Г. Силаевой. М.: Академия, 2002. 192 с.
 4. *Шнейдер Л.Б.* Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000 512 с.

ЛИУККОНЕН ЕЛЕНА ИВАНОВНА
аспирантка СПбГИПСР

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВЫЕЗДА ЭМИГРАНТОВ ИЗ РОССИИ

Произошедшие за последние годы изменения во внутренней и внешней политике России, связанные с распадом огромного государства – СССР, определили высокую актуальность проблемы миграции. Эмиграция из России на протяжении большей части двадцатого столетия носила вынужденный характер, а выезд ее граждан в периоды политических и военных потрясений приобретал более черты бегства и не всегда был в количественном плане полностью учтен в официальной статистике.

Целью настоящей статьи является задача выяснить на основе литературы и опубликованных источников мотивы выезда эмигрантов.

Эмиграция из СССР распадается на три главных потока, называемых обычно первой, второй и третьей эмиграцией (20–30-е гг., 40–50-е гг., 70-е гг.). Все три потока были обусловлены преимущественно политическими причинами. «Первый» и «второй» потоки – это в основном вынужденные «волны» эмиграции периодов Первой мировой, Гражданской и Второй мировой войн, «третий» поток – добровольная, преимущественно «этническая» эмиграция времен холодной войны. Конечно, такое деление условно, потоки эмиграции, то ослабевая, то усиливаясь, не иссякали почти никогда. Речь идет, по существу, о трех пиках эмиграции [3].

Коммунистический период истории России, собственно, и начался с эмиграции. Первая волна советской эмиграции была наиболее массовой и драматичной. Уезжали: представители царской фамилии и аристократы, промышленники и коммерсанты, казачество и интеллигенция. Многие не видели себе места в Новой России, другие бежали от голода, болезней и ужасов Гражданской войны. С 1917 по 1925 г. нашу родину, только по приблизительным оценкам, покинуло в общей сложности 4,5 миллиона человек. Порядка 80% из них составляли люди в трудоспособном возрасте (17–55 лет), а около половины имело высшее образование. Среди высланных летом–осенью 1922 г. наиболее высокий процент составили гуманитарии: педагоги, писатели, журналисты, экономисты, юристы – более 50%. Техническая интеллигенция никогда не подвергалась подобным репрессиям, потому что ее знания и опыт требовались для модернизации страны.

Второй этап советской эмиграции, безусловно, сопряжен с Великой Отечественной войной. Около полутора миллионов человек попало в плен, и еще 2,7 миллиона гражданских лиц подверглись принудительной миграции в основном в качестве

рабочей силы. В результате за пределами Советского Союза оказались 4,2 миллиона советских граждан. Из них не пожелали возвратиться в СССР около 620 тысяч чел [5].

Третья – впервые относительно добровольная – эмиграция всячески ограничивалась властями и значительно уступала по масштабам первым двум. Считается, что в ее основе лежали национальный, религиозный и социально-политический факторы. Первый из перечисленных для русской нации значения не имел, второй и третий же действительно повлияли на рост числа желающих уехать. Среди эмигрантов «третьей волны» российской эмиграции (1966–1985 гг.) значительную часть составляла интеллигенция. Так, только в начале 70-х гг. из СССР выехало более 50 тысяч ее представителей. В этот период само социокультурное явление эмиграции обретает совершенно новые черты, связанные с диссидентством и последующим насильственным лишением гражданства [7].

Мотивами выезда видных деятелей советской культуры были чаще всего экономические, иногда политические или творческие, а обычно и те и другие причины. Реже люди уезжали по собственному желанию, чаще по требованию оставить страну, исходившему от компетентных органов. Первые высылки диссидентов относятся к 1972 г.: тогда они обставлялись как добровольное желание уехать, поскольку лишение гражданства за действия, не совместимые со званием советского гражданина, требовало специального указа Верховного Совета СССР. Одновременно с последней волной политической эмиграции из России (1970-х гг.) в СССР начал оформляться и новый поток отъезжающих по религиозным мотивам. Речь идет о пятидесятниках, составивших в то время несколько сот тысяч человек. Постоянная дискриминация в гражданской и частной жизни способствовала тому, что еще в конце 40-х гг. вероучение пятидесятников дополнилось идеей исхода из СССР. Кроме того, в отличие от евреев и немцев, пятидесятники не могли мотивировать свою просьбу о выезде стремлением жить на исторической родине. В феврале 1977 г. о желании выехать из СССР по религиозным причинам заявило более 1 тысячи человек, в 1979 г. около 30 тысяч человек. Начались открытые преследования, а с начала 80-х гг. и аресты, продолжавшиеся вплоть до 1985 г., когда наступили решительные перемены. Только в 1989 г. по религиозным мотивам страну покинули около 10 тысяч человек, среди них и многие пятидесятники [6].

В целом начало 70-х годов характеризуется

ростом возможностей для потенциальной эмиграции и расширением возможностей для выезда евреев, армян, греков.

Эмиграция из России, имеющая специфические особенности в советский период, что определялось возможностями выезда из страны лишь для представителей отдельных национальностей, в период социально-экономических реформ постепенно утрачивает черты этнической эмиграции [2].

«Четвертая волна» эмиграции (конец 80-х – 90-е гг.) представляет собой особое явление. Эмигранты этой волны покинули и покидают Россию относительно свободно, на основании личного выбора. Большинство людей, покинувших Россию, Украину, другие страны бывшего СССР, мотивируют выезд в «дальнее зарубежье» не политическими мотивами, а в основном экономическими, чисто житейскими причинами; они ищут более свободного приложения способностей, более высокой оплаты труда, новых возможностей для предпринимательства, профессионального творчества. И как только право на эмиграцию стало в СССР реализовываться, за рубеж потянулись те, кто не находил в стране возможностей организовать обеспеченную жизнь. Совокупность социальных бед ускорила их отъезд. Особенностью «четвертой волны» является и то, что она не выходит за рамки определенного набора стран – Германия, Израиль, США и ряд других и имеет, в отличие от более ранней и преимущественно русской эмиграции, пестрый этнический состав – евреи, немцы, русские, украинцы, народы Кавказа, Прибалтики, Средней Азии.

При анализе причин выезда из бывшего СССР, полученных на основании проведенных социально-психологических исследований, наиболее значимыми являются обстоятельства под кодовым названием «кризис власти». Именно из-за этого 62% опрошенных не видят жизненной перспективы и хотят покинуть свою страну и найти другую – с хорошо отлаженной государственной системой. «Отсутствие будущего для детей» в качестве причины выезда (71%) как нельзя лучше объясняет этот внутренний импульс – перебраться на более прочную почву, гарантирующую своим гражданам защиту от непредсказуемых правовых, экономических и политических коллизий [7].

Большое влияние на потенциальных эмигрантов оказывает общая «зараженность» эмиграционными настроениями в бывшем СССР. Вот почему причина «Все поехали – и мы тоже поехали» является одной из наиболее значимых для «четвертой волны» эмигрантов (57% опрошенных). Таким образом, миграционные мотивации представителей «четвертой волны» лишены национальной окраски и являются политико-экономическими. Если бы западные страны сняли этнические преференции в своей миграционной политике, туда устремились бы представители всех этнических групп, населяющих бывший СССР [7].

Половина выехавших в 90-е гг. представляет собой группу неэтнических эмигрантов. К данной группе относят тех, кто не ставил изначально целью

эмиграцию, выехал из России по профессиональным соображениям и не использовал этнические каналы выезда. Таким образом, можно сказать, что с середины 90-х г. эмиграция из России перестала быть чисто этническим феноменом. Мотивация стала более определенной и менее зависимой от этнических факторов. Уменьшение периода реализации желания выехать, увеличение скорости адаптации россиян в принимающих странах, а также их профессиональный состав и образовательный уровень, превосходящие средние показатели в стране-приема, свидетельствуют о том, что эмиграция из России все более становится формой обмена культурным и интеллектуальным капиталом, типичным для развитых стран. Разница в оплате труда, отсутствие возможностей для проведения экспериментальных исследований, плохие условия труда являются основной причиной интеллектуальной эмиграции ученых из России на протяжении последнего десятилетия [2].

В целом с 1990 по 2003 г. из России в страны дальнего зарубежья выехало 1,2 миллиона чел. Пик эмиграции пришелся на 1993-1995 гг. в разгар экономических реформ, когда из страны в среднем уезжало порядка 110 тысяч чел. в год. После 1995 г. наблюдается непрерывный спад в эмиграционном потоке, и начиная с 2000 г. численность эмигрирующих не превышает 62 тысяч чел., а в 2003 г. она опустилась вообще до 47 тысяч. Единственный эмиграционный всплеск пришелся на 1999 г., что объясняется кризисом 1998 г., но не общей тенденцией.

Главной этнической эмиграционной тенденцией последних лет, безусловно, стало возрастание доли русских в количестве выехавших вне зависимости от страны приема. Так, в 1993–1996 гг. количественно доминировала эмиграция в среде российских немцев, однако в 1997 г. русских, пусть и незначительно, но уехало больше. Причем в конце 1990-х гг. доля русских эмигрировавших, в Израиль, превысило традиционную еврейскую составляющую. Эмиграция русских в США начала доминировать уже в 1995 г.

Можно отметить несколько основных причин подобной тенденции. Во-первых, иссякает миграционный потенциал этнических групп, которые пользовались и пользуются преференциями при въезде в Германию, Израиль, Грецию и некоторые другие страны. Во-вторых, эмиграция девяностых годов имеет по большей части экономические, а не политические причины, включая «утечку умов». В-третьих, растет доля маятниковой эмиграции в дальнее зарубежье, связанная с деловыми поездками, работой по контракту и учебой. Наконец, все больше российских граждан приобретают бизнес и недвижимость за рубежом, получая вид на жительство (инвестиционная эмиграция). Большинство из них относят себя к русским [1, 4].

Если говорить об «утечке умов», то факторами миграции стали, прежде всего, глубокий социально-экономический кризис в стране, резкое снижение приоритетности науки, усугубленное ее структурными особенностями, что усилило значение канала этнической эмиграции.

Причина же эмиграции – не востребованность научного, интеллектуального потенциала, невозможность для конкретных ученых реализовать себя в стране в научном, материальном и интеллектуальном плане, обеспечивать творческий рост.

Причины эмиграции ученых и специалистов высшей и высокой квалификации из России в принципе известны. Экономический кризис имел своим следствием резкое снижение государственного финансирования научных исследований.

Важная причина интеллектуальной эмиграции – инфраструктурная необеспеченность российской науки, ставшая тормозом развития научных исследований. Среди этнической эмиграции численность выехавших научных сотрудников оценивают в 35 тысяч человек, что составляет около 10% всех научных сотрудников по состоянию на 1995 г. При этом систему Российской Академии наук покинули 17% научных работников.

В последние годы все большее развитие получает процесс бизнес-эмиграции из России. Молодые талантливые бизнесмены, добившись высокого благосостояния в России, заработав значительные суммы, эмигрируют, покупают недвижимость и занимаются бизнесом в развитых странах [3].

Естественно, нельзя не упомянуть и об отрицательных сторонах достаточно интенсивной эмиграции. Здесь стоит упомянуть и отток трудовых ресурсов во время демографического кризиса и ожидаемый резкий рост старения населения в

2007–2010 гг., и «утечку умов», и вывоз капитала.

В то же время нельзя не сказать и о позитивных факторах, связанных с эмиграцией из России. Кроме возможности посмотреть Париж своими глазами и пощупать египетские и прочие пирамиды своими руками, наши соотечественники, работающие и учащиеся за границей, получили доступ к передовым знаниям и технологиям. Возможность российского бизнеса выйти на международную арену подкрепляется контактами на личном уровне [4, 5]. В этой связи «утечка умов», рассматриваемая как однозначно негативное явление, может обернуться другими гранями.

В целом отношение нашего общества к эмиграции становится все более спокойным. Можно сказать, что образованные социальные слои в этом плане все меньше отличаются от обычных европейцев.

Стабилизация экономического положения и снижение уровня интереса к политике, а также сокращение трудоспособного населения коренных народов России свидетельствуют о том, что темпы роста эмиграции будут продолжать снижаться. Основными причинами эмиграции останутся желание улучшить свое экономическое состояние и самореализация. Кроме того, среди факторов, снижающих эмиграционную активность, следует отметить постепенное сокращение научного потенциала страны, особенно с точки зрения численности ученых молодого и среднего возраста, занимающихся фундаментальной наукой [5].

-
1. Дежина И. «Утечка умов» из России: мифы и реальность, Журнал «Науковедение», 2002 г.
 2. Долгих Е.И. Эмиграция из России, 2004 г. <http://www.portalus.ru/>
 3. Зайончковская Ж.А. Эмиграция в дальнее зарубежье <http://www.socio.ru/wr/2-03/Zaj.htm>
 4. Иноземцев В.Л.: Иммиграция: новая проблема нового столетия, Социологические исследования, 2003, № 4.
 5. Инюшин В. Российская эмиграция 2005г. http://zvezda.ru/prn_341.htm
 6. Пушкарева Н.Л. Возникновение и формирование российской диаспоры за рубежом // Отечественная история. 1996. № 1. С. 53–65.
 7. Хрусталева Н. <http://finoved.madistudio.com/index.php?idm=27&op=main&idcont=110>

ПОСАЖЕННИКОВА АННА ОЛЕГОВНА

*менеджер по обучению, оценке и развитию персонала ЗАО «Евросиб СПб – ТС», соискатель
СПбГИПСР*

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО
СОЗНАНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ**

Постановка проблемы исследования нравственного сознания, датируемая серединой прошлого века, ознаменовалась изменениями в развитии отечественной психологии: предмет исследования дополняется изучением содержательной части психического, появляются работы, в которых указывается на необходимость изучения содержательной стороны личности. Проблема изучения нравственного сознания личности становилась более актуальной на фоне повышенного интереса к феномену человека, исторические события XX века поставили перед наукой вопрос о становления человеческого в человеке, о важности сохранения человеческой уникальности [1; 2].

В теоретическом плане проблема нравственного сознания личности разработана недостаточно, с одной стороны, по причине необходимости привлечения междисциплинарного подхода (этика, социология), с другой – по причине оценочной перегрузки понятия нравственности и сложности согласования точек зрения исследователей на понимание феномена нравственности.

Такая позиция привела к тому, что различные аспекты нравственного сознания изучались в психологии изолированно, в отрыве друг от друга. Отдельно исследовались моральные суждения – когнитивный компонент нравственности в работах Ж. Пиаже, Л. Колберга, Е. Субботского.

Исследования Л.П. Стрелковой, А.Д. Кошелевой, И.С. Клециной В.В. Абраменковой были посвящены социальным эмоциям и гендерным аспектам их генезиса как главным предпосылкам нравственного развития.

А.Л. Журавлев обобщает результаты исследования Л. Колберга с выделением трех уровней морального развития личности:

- 1) доморальный уровень, когда ребенок руководствуется своими эгоистическими побуждениями;
- 2) уровень конвенциональной морали, для которого характерна ориентация на заданные извне нормы и требования;
- 3) уровень автономной морали, то есть ориентации на интернализированную внутреннюю систему этических принципов.

При этом уровни морального развития, по Л. Колбергу, диагностируются в соответствии с социально-психологическим критерием, представленным в прямой или косвенной форме. Для определения уровня морального развития, на котором может находиться та или иная личность,

требуется ее обязательное *соотнесение с другим* в системе *Я – Другой*, то есть оценка в соответствии с социально-психологическим критерием [4, с. 50].

Регулятивная роль нравственного сознания, по данным И.С. Кона, состоит в оценке и соотнесении планируемых и осуществляемых действий с существующими эталонами, нравственными нормами и принципами. Наличие нравственного сознания позволяет выходить человеку за пределы текущей ситуации, актуальных мотивов, соотносить и оценивать себя с более широким культурным контекстом, с общечеловеческими нравственными нормами. Это обеспечивает возможность преодолеть эгоцентризм и реализовать отношение к «другому» как к самому себе [6, с. 89].

В проведенном нами исследовании рассматривался один из аспектов нравственного развития личности – уровни развития нравственных суждений. Под нравственными суждениями подразумевается система убеждений личности, понимание нормативной стороны поведения в отношении окружающих людей, представления о «должном» и «недолжном» в поведении относительно других людей и самого человека.

Юношеский возраст как важнейший этап в развитии личности во многом определяется адекватным формированием базовых нравственных установок и суждений как ядра личности. Нередко в этот период приятели начинают играть все более важную роль и даже становятся «значимыми другими» в процессе освобождения от опеки взрослых, в частности, и потому что именно в этот период начинается «Я–концептуальная» интеграция того смысла, который общество связывает с сексуальными действиями [10].

При этом следует учитывать гендерные особенности стереотипов в воспитании представителей различных полов. Так, воспитание мальчиков ведется нередко с акцентированием на жесткости решительности, с исключением эмпатических черт как излишней «сентиментальности»: *«Ты же мужчина, дай сдачи» и т.п.* С другой стороны, социальное одобрение вызывает очевидная поддержка родителями у девочек эмпатии и ориентированности на заботу о других людях: *«Хозяюшка какая, так и мужу своему готовить будешь!»* [5].

Действительно, с наступлением периода полового созревания резко меняется линия поведения юношей. Они утрачивают «самоутверждающуюся» грубость и, более того, когда встречаются с представительницами

противоположного пола один на один, нередко конфузятся. В этот период многие подростки обоих полов исключительно чувствительны к своему внешнему виду и часами рассматривают себя в зеркале. Как показали исследования, самая низкая степень удовлетворения своим внешним обликом имеет место у девочек в 13 лет, а у мальчиков – в 15; после чего удовлетворенность собой стабильно возрастает [7].

Вместе с тем при переходе рубежа 15 лет, как утверждает И.В. Дубровин, обнаружена тенденция к сокращению юношей, обладающих социально адекватными представлениями, тогда как у девушек наблюдается обратная картина. По-видимому, данная тенденция у девушек подкрепляется и чисто физическими причинами – яркой выраженностью у них циклической обратной связи между отрицательными эмоциями и доминантой левого полушария, связанного с функциями сознания (как компонента интеллекта). Для юношей – это время колебаний между кипучей деятельностью и душевным равнодушием и/или полной апатией, между неумной радостью и/или унынием и даже отчаянием, между дерзостью и боязливостью, между отвагой и трусостью, между идеализмом и прагматизмом [3, с. 158–159].

В этом возрасте у юношей появляются и первые сексуальные переживания, достаточно отдаленные от аналогичных переживаний у девушек. Так, Г. Крэйг констатирует, что девушки значительно превосходят юношей в вербальных навыках и уверениях, что интимность важнее секса, тогда как юноши – в пространственном воображении и твердой убежденности, что сексуальные отношения несравнимо важнее интимности [7, с. 144].

Для данного возрастного периода характерно спокойное рассмотрение противоречащих фактам ситуаций, поэтому нередко увлечением становятся виртуальные миры Интернета и/или научной фантастики, эксперименты с оккультизмом, культами или экстремальными состояниями интеллекта, вызванными любым способом от дискотеки до наркотиков [10, с. 389]. По-видимому, кризис этого возраста может быть объяснен, прежде всего, противоречивостью гендерного самоопределения юношей и девушек.

Показательно, что именно в 14–15 лет у девушек наблюдается статистически достоверное снижение интереса к высказываниям о любви и будущей семейной жизни, тогда как у юношей этого же возраста число высказываний на эту тему уменьшается лишь к 16 годам [3, с. 60–63].

И тем не менее, как замечает Грэйс Крэйг, «юность является периодом интеллектуального опьянения» [7, с. 145]. Поэтому характерным здесь можно считать уже более или менее спокойное отношение к другому полу и обострение ярко выраженного интереса к выбору будущей профессии. И юноши, и девушки начинают сопоставлять свои потребности, интересы и ценности со способностями и возможностями, которые, что называется, у них – «от Бога» и / или которых они самостоятельно достигли на более ранних этапах развития.

Например, уже в старших классах школы большинство из них выбирает будущую профессию, а также и следующее – после окончания школы – учебное заведение, начинают готовиться к вступительным экзаменам и / или более углубленно осваивают знакомство с интересующим предметом, специальностью или профессией.

В настоящем исследовании объектом исследования являлись 153 учащихся десятых классов обоих полов трех петербургских школ. Проблема изучения нравственного сознания данного контингента заключалась в установлении связей между уровнями развития моральных суждений и такими психологическими образованиями, как мотивы, ценности, установки подростка.

Так как возраст 14–15 лет в периодизациях разных авторов относится к ранней юности (И.С. Кон), и к подростковому периоду (Д.Б. Эльконин), к настоящему моменту нет однозначного термина для обозначения данной выборки, поэтому мы в описании исследования будем использовать термин «подростки».

В своем исследовании мы исходили из следующих гипотез:

1. Уровни развития моральных суждений связаны со степенью сформированности мотивационной сферы: чем выше уровень развития моральных суждений, тем больше мотивов связанных, с интересами, выходящими за пределы ситуации человека, и, наоборот, чем ниже уровень развития моральных суждений, тем больше встречается эгоцентрических мотивов.

2. Уровни развития моральных суждений связаны с гендерными особенностями ценностной сферы личности подростков.

3. Подростки с более высоким уровнем развития моральных суждений обладают большей способностью понимать других людей, уровень эмпатических тенденций у них будет выше, чем у других подростков.

Существуют различия на уровне личностных черт у подростков в группах с разными уровнями развития моральных суждений.

Для изучения уровня развития моральных суждений в целях решения задачи настоящего исследования использовались: дилеммы Л. Колберга (форма А), 5-я шкала ММРП, опросник, построенный по аналогии с методом измерения морального развития подростков «10 почему» – методика СРД – КФ (социоморальной рефлексии диагностики – краткая форма).

Для исследования мотивационной сферы применялись: «Методика изучения мотивации к успеху» Т. Элерса, «Методика мотивационной индукции» (МИМ) Ньютона (форма В, адаптированная для работы со школьниками, вар. Н.Н. Толстых). Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций проводилось с помощью модифицированной методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич), адаптированной А. Гоштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым. Для выявления личностных особенностей испытуемых использовалась методика Кеттелла (вариант С) [8; 9].

В мотивационной сфере среди мотивационных категорий, выбираемых подростками, проявились значимые различия в выборе категории «мотивация, связанная с трансцендирующими объектами» – в группе подростков, ответы которых отнесены к постконвенциональному уровню развития морального сознания, данная категория встречается чаще, чем в среднем по выборке. В группе подростков, чьи моральные суждения близки к конвенциональному уровню развития, данная категория практически не выбирается.

При рассмотрении «ценностей жизни», подростки, находящиеся на конвенциональном уровне развития моральных суждений, выше оценивают «материальную обеспеченность», чем подростки по выборке в целом, присваивая этой категории оценку 4,32 балла (из 5 возможных); в другой подгруппе, напротив, эта ценность получила наиболее низкие оценки – 2,65 балла. Среди инструментальных ценностей значимые различия прослеживаются в оценке такого качества, как «высокие запросы (высокие притязания)»: в группе, соотносимой с постконвенциональным уровнем, средние оценки этого качества существенно ниже, чем по общей выборке (2,54 балла), а во 2-й группе ребята присваивают этой категории в среднем 3 балла (из 5 возможных).

Таким образом, для юношей с более развитыми личными нравственными принципами характерны большая способность к пониманию людей, сочувствию и сопереживанию, наличие в структуре мотивации мотивационных категорий, связанных с трансцендирующими объектами. Для суждений этого уровня характерно наделение отдельного человека значимостью и уникальностью, что создает предпосылки для построения межличностных диалогичных отношений, в которых эмпатия выступает инструментом понимания другого человека. Подросткам второй группы свойственны большая ориентация на социально-значимые ценности и низкий показатель эмпатии, что может быть связано с «договорным» характером их морали, при котором нормы группы более значимы, чем чувства конкретного человека.

Резюмируя различия между двумя группами, можно указать, что подросткам с конвенциональным уровнем развития моральных суждений больше свойственна центрированность на себе, на собственном развитии. Для подростков постконвенционального уровня скорее присуща противоположная тенденция – выход за пределы собственной личности, когда цель активности вынесена во внешний мир (выбор мотивации,

связанной с трансцендирующими объектами, отвержение активности, связанной с отдыхом, развлечениями и удовольствием, отвержение мотивационной категории «аспекты личности самого субъекта», выбор активности вообще, в том числе профессиональной деятельности, учебы).

С другой стороны, складывается впечатление, что подростки, находящиеся пока на конвенциональном уровне развития моральных суждений, более «успешны», уверены в себе и лучше вписаны в свое социальное окружение, тогда как в группе подростков с постконвенциональным уровнем развития моральных суждений «вынесенность» целей и интересов вовне может быть связана с невозможностью реализовывать более близкие цели, с отверженностью в группе сверстников. И, как следствие этого, с отторжением ее ценностей, отсюда может быть и повышенная тревожность и некоторая фрустрированность мотивации этих подростков, хотя это может быть также результатом повышенной чувствительности к обратной связи окружающего мира.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

Подтвердилось первоначальное предположение о наличии связи между уровнями развития моральных суждений и мотивацией подростков.

Существует положительная связь между постконвенциональным уровнем развития моральных суждений и степенью сформированности ценностной сферы личности подростка.

Подтвердилось изначальное предположение о связи между гендерными особенностями, уровнем развития моральных суждений и уровнем развития эмпатии.

Не подтвердилась гипотеза о наличии связи между уровнем развития моральных суждений и свойствами личности. Связь уровней развития моральных суждений со свойствами личности оказалась незначительной, большинство корреляций значимы лишь на уровне $\alpha = 0,05$.

Таким образом, исследование подтвердило наличие связи между уровнями развития моральных суждений и особенностями ценностно-мотивационной сферы личности подростка. В то же время задача дальнейшего исследования состоит в определении характера выбора моральных суждений, степени его осознанности, различении на эмпирическом материале декларативности при выборе нравственных категорий или их принятия в качестве основания поступков. Отдельным направлением является изучение онтогенеза гендерного развития моральных суждений.

1. Анциферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) // Психологический журнал, 1999. Т. 20, № 3.
2. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. М.: МГУ, 1999.
3. Дубовин И.В. (Ред.) Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому

возрасту. М.: Педагогика, 1987.

4. Журавлев А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал, 2007. Т. 28, № 2. С. 44–54.

5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004.

6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.

7. Крэйг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

8. Методы и методики социально-педагогического исследования / Под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: ИОВ РАО, Тускарора, 1999. 123 с.

9. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979.

10. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. СПб.: Речь, 2004.

11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Избр. психол. Труды. М.: Просвещение, 1989.

ФЕДОТОВ ВИТАЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
аспирант СПбГИПСР

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНВАЛИДАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема интеграции инвалидов, их социальной и экономической самостоятельности сегодня особенно остра в связи с резким повышением доли неработающих членов нашего общества, создающим угрозу разрушения системы социального обеспечения. Молодые инвалиды с нарушениями психического развития, с детского возраста занимавшиеся по абилитационным программам социальных служб и школ восьмого типа, в большинстве своем не работают и не живут самостоятельно, оставаясь, таким образом, социальным балластом.

Психолого-социальные методы являются главным инструментом формирования возможностей и связей, обеспечивающих интеграцию в общество людей, которые никогда не участвовали, в частности детей с врожденными или рано приобретенными ограничениями жизнедеятельности. Они используются в сфере социальной защиты населения в центрах и отделениях социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными возможностями, где развитие корректируют программами бихевиористского типа с привитием социально значимых навыков и навыков простого труда.

Цель нашей работы – рассмотрение особенностей абилитационного процесса у детей, подростков и молодых инвалидов с различными врожденными нарушениями центральной нервной системы и рекомендация мер психолого-социальной работы, корректирующих динамику статуса этой категории инвалидов и обеспечивающих их последующую социальную интеграцию.

Для выявления динамики психического и социального развития в зависимости от характера нарушений, приводящих к интеллектуальной недостаточности, были выделены три экспериментальные группы из числа воспитанников Центра социальной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями Приморского района Санкт-Петербурга. Группы были подобраны по характеру патологий, наиболее часто встречающихся у клиентов соответствующих реабилитационных служб, по полу и по возрасту участников. Одна из групп была сформирована из детей с синдромом раннего детского аутизма (РДА), другая – из детей с синдромом Дауна (СД), в третью вошли дети с органическим поражением центральной нервной системы (ОПЦНС). Все группы занимались по одинаковым абилитационным программам. Изменения психолого-социального статуса участников отслеживались в течение пяти лет по показателям уровней развития социально-бытовых навыков, навыков работы на компьютере, креативной деятельности, специализированных форм деятельности (изобразительное искусство, верховая езда, плавание), трудовых навыков и

активности участия в групповых занятиях. Оценку уровней производили с использованием балльных шкал.

Проведенные исследования показали зависимость динамики освоения подростками и ими же ранее, в детском возрасте отдельных социально значимых навыков от причины задержки развития. В группе воспитанников с РДА наиболее высока динамика и показатели навыков специализированной деятельности. Более высокими темпами, чем в двух других группах, развиваются и достигли более высокого уровня навыки работы на компьютере. Низки по сравнению с достижениями других групп динамика и уровень участия в групповых занятиях. Группа воспитанников с СД наиболее интенсивно развивала навыки специализированной деятельности и социально-бытовые навыки. Менее динамично, чем в других группах, она осваивала трудовые навыки и навыки работы на компьютере. В группе воспитанников с ОПЦНС наиболее высокими темпами развивалась и достигла более высокого показателя, чем в других группах, активность участия в групповых занятиях. Эти результаты показывают, что для получения более выраженного эффекта социальной адаптации детей и подростков следует учитывать причину их отклонений в развитии и вводить дополнительные программы индивидуальных и групповых занятий по развитию соответствующих умений.

Так, например, для детей с СД желательны дополнительные индивидуальные занятия по развитию трудовых навыков и навыков работы на компьютере с учетом относительной замедленности их реакций, а для детей с ОПЦНС такие же занятия в малых группах по 2–3 человека с учетом их высокой возбудимости и активности. Детям с РДА необходимы специальные программы по развитию социальных контактов.

На протяжении исследуемого периода у участников всех групп отмечены сходные темпы и уровень развития социально-бытовых навыков и креативной деятельности; не обнаружено также существенных различий в развитии трудовых навыков. Соответственно, эти социально значимые признаки могут характеризовать общую для всех инвалидов с нарушениями психического развития динамику и уровень социальной адаптации, что можно использовать для дальнейших исследований. В целом, по данным пяти лет, исследования прослеживается положительная динамика формирования всех рассмотренных видов навыков и умений, что свидетельствует о действенности психолого-социальных мероприятий.

Близкие по содержанию мероприятия проводятся во многих реабилитационных службах Санкт-Петербурга, работающих с детьми, подростками и молодыми инвалидами

с нарушениями психического развития, что позволило на основании полученных нами данных проанализировать результативность деятельности этих служб по подготовке инвалидов к самостоятельной жизни. В качестве показателя подготовки занимающихся в трех таких службах трудоспособных инвалидов с легкой и умеренной умственной отсталостью к самообеспечению, бытовой и социальной самостоятельности выбрали оценку уровней социально-бытовой адаптации, социально-средовой ориентации, креативной деятельности, социальных взаимодействий (включая семейные), готовности к труду.

Все перечисленные навыки и умения исследованных молодых инвалидов были ниже показателей социального стандарта. По усредненным данным, более всего у этого контингента развиты навыки социально-бытовой адаптации и социальных взаимодействий (за исключением семейных взаимодействий). Второе место по уровню развития занимают креативная деятельность и готовность к труду. Наименее развита социально-средовая ориентация. Регистрация семейных взаимодействий выявила высокий уровень зависимости от семьи и низкий семейный статус обследованных.

Рассматривать эти результаты следует с учетом того, что исследовали вполне трудоспособных взрослых людей, которые и ранее, в детском и подростковом возрасте, пользовались мероприятиями развивающих программ вспомогательных школ и реабилитационных служб. В связи с этим анализ должен выявить причины, по

которым они не работают и до сих пор являются клиентами тех же служб.

С этой точки зрения наиболее показательны низкая социально-средовая ориентация и особенности семейных взаимодействий этих клиентов, которые, очевидно, вызывают проблемы при попытках самостоятельно обращаться в различные органы, учреждения и к работодателям, если эти попытки действительно имеют место. Часть из них указывает, что в подобные организации они обращаются вместе с родителями, другая часть никогда там не была, третьи, испытав проблемы, решили больше туда не ходить.

Характерно, что ни в программах работы с детьми и подростками, используемых в социальных службах, ни в программах работы с молодыми инвалидами нет занятий по развитию социально-средовой ориентации в тех ее аспектах, которые важны для трудоустройства, адаптации на рабочем месте и в трудовом коллективе, взаимодействия с администрациями различного уровня. Отсутствуют также программы по профилактике деформации семейных отношений. Представляется необходимым введение экспериментальных программ, рассчитанных на несколько лет классных и практических занятий по формированию у воспитанников реабилитационных служб соответствующих личностных и социальных качеств и оценка влияния таких программ на степень социальной зрелости инвалидов с нарушениями психического развития.

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

ВАЛЕНТИНЕ ПАВЛОВНЕ ЖУКОВОЙ – 80 ЛЕТ

Обновление и процветание России, ее развитие сегодня происходит с участием тех из наших современников, которые принимают активное участие в политических и социальных процессах динамично изменяющегося общества. Сознательность, ответственность, творческий потенциал, социальная и психологическая зрелость, умение достигать поставленные цели, неуспокоенность достигнутым, профессионализм – это отличительные черты таких людей.

Валентина Павловна Жукова родилась в 1928 г. в Смоленске. После окончания школы поступила на историко-филологический факультет Горьковского государственного университета в 1946 г. После завершения третьего курса переехала в г. Иркутск, где и окончила в 1951 г. Иркутский государственный университет. В течение своей трудовой деятельности работала учителем, директором школы, заведующим районным отделом народного образования, избиралась депутатом районного совета, членом исполкома. Вся ее дальнейшая педагогическая, научная и общественная деятельность была связана с Хабаровским педагогическим институтом (1970–2001 гг.), ныне педагогический университет. Здесь она прошла путь от ассистента кафедры педагогики и психологии до доцента, декана (1982–1988 гг.). Свою научную карьеру Валентина Павловна определила в период обучения в аспирантуре ЛГПИ им. А. И. Герцена. Она была одним из аспирантов доктора педагогических наук, профессора Т.К. Ахаян и в 1980 г. под ее руководством защитила кандидатскую диссертацию: «Роль комсомольской организации в формировании у старшеклассников активного отношения к выбору профессии рабочего», в которой были обобщены результаты ее исследования о совместной работе комсомольских организаций школ и производственных коллективов.

Обучение в аспирантуре способствовало научному и деловому общению с учеными-педагогами, профессорами Т.К. Ахаян, З.И. Васильевой, А.К. Громцевой, Т.Е. Конниковой, К.Д. Радиной, Г.И. Шукиной, что обеспечило высокий уровень теоретической и практической подготовки к новому этапу профессиональной деятельности. Ее участие в работе научно-исследовательской лаборатории «Личность в образовательном учреждении: воспитание и саморазвитие» (1994–1998 гг.), грант «Воспитательная система школы» (1999 г.),

организация экспериментальной площадки на базе гимназии № 4 (1996–1998 гг.) является вкладом в развитие школьного обучения и воспитания. В.П. Жуковой опубликовано более 50 работ. В учебном пособии «Гимназия, история и современность» (2000 г.), основу которого составила концепция развивающейся школы, гуманистические подходы к теории развития личности, раскрыты особенности гимназического образования, представлен опыт, который выработан педагогическими коллективами гимназий в прошлом и настоящем. Работы: «О детях, нуждающихся в педагогической поддержке» (1998 г.), мини-хрестоматия для детей младшего школьного возраста и учителей (1997 г.), «Проблемы образования высшей педагогической школы» (2000 г.), «Интересы и склонности как условие мотивационной активности выбора профессии учителя» (2004 г.), «Организационно-педагогические условия обеспечения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в вузе» (2008 г.) – помогают проникнуть в сущность педагогического явления, в соотношение индивидуального и возрастного в развитии и становлении личности.

С 2002 г. В.П. Жукова – сотрудник Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, доцент кафедры педагогической антропологии. Сфера ее научных интересов достаточно широка: современные подходы к организации процесса обучения в вузе, аспекты педагогической антропологии, педагогическая и психологическая диагностика, проблемы мониторинга в образовательном учреждении. Научный уровень, практический опыт, мобильность, микроклимат коллектива позволили не только не утратить научного потенциала и жизнеспособности, но и начать разработку новых учебных дисциплин, их модульно-тематическое структурирование, реализовать эффективную систему педагогической практики студентов факультета прикладной психологии. Под ее руководством выполняются на достаточно высоком научно-теоретическом уровне выпускные квалификационные и курсовые работы, доклады студентов на научно-практических конференциях.

Высокая работоспособность, настойчивость, компетентность обеспечивают успех любого направления ее деятельности.



***УВАЖАЕМАЯ ВАЛЕНТИНА ПАВЛОВНА!
ПРИМИТЕ ОТ АДМИНИСТРАЦИИ, КОЛЛЕГ, СТУДЕНТОВ
ИСКРЕННИЕ ПОЖЕЛАНИЯ ЗДОРОВЬЯ, СЧАСТЬЯ, ЛИЧНЫХ И
ТВОРЧЕСКИХ УСПЕХОВ.***

КАФЕДРЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ – 5 ЛЕТ

Первого сентября 2003 года в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы была открыта кафедра психологии здоровья.

Кафедра психологии здоровья стала первой кафедрой в России, предметом образовательной деятельности которой стали учебные курсы по подготовке будущих специалистов по социальной работе и психологических консультантов в области заботы о здоровье здорового человека. Основным аспектом в читаемых дисциплинах делается на изначальном формировании здоровой психики человека и поддержании ее функционирования в течение жизни.

Характерной особенностью развития современной медицины является все более заметно формирующееся в ее недрах обращение к феномену здоровья, предполагающее, что объектом медицинских исследований должен быть здоровый человек. Принятая на кафедре концепция здоровья здорового человека не противопоставляется традиционной медицине, а рассматривается как дополнение к ней.

Одна из центральных задач психологии здоровья заключается в разработке концепции здоровой личности. Огромная заслуга в ее постановке и привлечении к ней внимания широкой общественности принадлежит академику Владимиру Михайловичу Бехтереву. Программным для последующего развития психологии здоровья стал доклад на тему: «Личность и условия ее развития и здоровья», с которым Бехтерев выступил в сентябре 1905 года в Киеве на 2-м съезде российских психиатров. Высказанные в нем мысли ученого относительно условий формирования здоровой личности и главенствующей роли социального начала в жизнедеятельности человека на десятки лет определили во времени довольно близкие по смыслу рассуждения, появившиеся впоследствии в западной психологии, прежде всего в гуманистической. В созданных им институтах (Психоневрологический институт, 1907; Институт по изучению мозга и психической деятельности, 1918) впервые в мировой научной практике В. М. Бехтерев подходит к изучению вопросов развития личности и обеспечения ее здоровья с позиции тесной взаимосвязи представленности в человека биологического, психологического и социального. Уместно заметить, что биопсихосоциальная модель здоровья и болезни, получившая распространение в современной западной психологии здоровья, начала обсуждаться на страницах специальных изданий только в 70–80-е годы XX века.

Очевидны естественные связи психологии здоровья с другими психологическими дисциплинами. К ним в первую очередь относятся экспериментальная и клиническая психология,

психология развития, психиатрия и педиатрия, геронтопсихология. Прямой интерес для нее представляет некоторые разделы социологии: девиантное поведение, культура, медицинская социология. Особое значение приобретает взаимосвязь психологии здоровья и социальной работы.

За сравнительно короткий период проблематика психологии здоровья превратилась в привлекательную область исследований. Неуклонно растет число программ по охране психического здоровья. Издаются десятки специальных журналов, в основном в Европе и Америке, выпускаются учебники и монографии, защищаются диссертационные исследования. За пять лет два преподавателя нашей кафедры защитили кандидатские диссертации (Н.В. Киселева и З.Ф. Дудченко). Выполняют диссертационные исследования 10 аспирантов. Подготовлено 180 выпускных квалификационных работ, опубликовано 28 статей.

Впервые в России с участием профессорско-преподавательского состава кафедры были подготовлены к изданию:

- Психология здоровья: Учебник. СПб., 2003.
- Психология профессионального здоровья: Учебное пособие. СПб., 2006.
- Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб., 2006.
- Практикум по психологии здоровья. СПб., 2007.
- Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе: Учебное пособие. СПб., 2007.
- Диагностика здоровья: Психологический практикум. СПб., 2007.
- Геронтопсихология: Учебное пособие. СПб., 2007.
- Психология здоровья. Школьный возраст: Учебное пособие. СПб., 2008.
- Психология здоровья: Учебник, 2-е издание., СПб., 2008.

Преподаватели кафедры приняли участие и выступили с докладами на 26 отечественных и 9 зарубежных научных конференциях, посвященных рассмотрению актуальных вопросов современной психологии здоровья.

Кафедра выступила в качестве организатора и активного участника в работе секции «Психология здорового образа жизни» на 3-м Международном конгрессе «Человек. Спорт. Здоровье» в апреле 2007 года.

На кафедре работают такие талантливые преподаватели и исследователи, как доктор медицинских наук, профессор Белов Василий Георгиевич, доценты: кандидат психологических

наук Дудченко Зоя Фадеевна, кандидат медицинских наук Киселева Марина Вячеславовна, кандидат педагогических наук Васильев Сергей Васильевич, кандидат медицинских наук Гаврилина Анфиса

Александровна; старшие преподаватели Туманова Надежда Александровна и Анисимов Алексей Игоревич.

От души всех своих коллег поздравляю с юбилеем!

Заведующий кафедрой,
Заслуженный деятель науки Российской Федерации,
доктор психологических наук,
профессор Г.С. Никифоров.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Требования к оформлению статей для журнала «Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы»

1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Объем статьи может составлять от 0,4 п.л. до 0,8 п.л. (1 п.л. равен 40 тыс. знаков с пробелами).

2. Автор представляет в электронном и распечатанном виде:

- текст статьи;
- аннотацию (до 10 строк), ключевые слова и название статьи на русском и английском языках;
- сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы, должность, без сокращений, контактные телефоны, адрес электронной почты.

3. Требования к оформлению текста:

- рукопись представляется в распечатанном виде, а также в виде файла формата «Word»;
- текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, кеглем (высота букв) 12pt, междустрочный интервал «полуторный»;
- поля: слева 2,5 - см, справа 1,5 - см, сверху - 2 см, снизу - 2 см;
- все страницы за исключением титульного листа должны быть пронумерованы;
- обозначения единиц измерения различных величин, сокращения типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (см. «Вставка» - «Символы»), отмечающий наложение запрета на отрыв их при верстке от определяемого ими числа или слова. То же самое относится к набору инициалов и фамилий;
- после упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, исследователей и т. д. на русском языке, в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами, если за этим не следует ссылка на работу зарубежного автора;
- при использовании в тексте кавычек, применяются так называемые типографские кавычки («»);
- тире обозначается символом «-» (длинное тире выполняется сочетанием клавиш «Ctrl» + «-» («минус»)); дефис «-»;
- все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы,

за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов;

- все цитаты должны быть сверены и снабжены указаниями источника и страницы в квадратных скобках: [3, с. 67];

- информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

4. Рисунки и графики должны быть построены с использованием средств MS OFFICE, пронумерованы и озаглавлены. Текст подписи помещается под рисунком. Во избежание деформации рисунков в процессе форматирования текста необходимо все части рисунков, выполненных с помощью объектной графики MS OFFICE объединять функцией группировки в единый объект.

5. Таблицы и другие цифровые данные должны быть тщательно проверены и снабжены ссылками на источники. Таблицы приводятся в тексте статьи, номер и название указываются над таблицей.

6. Список литературы должен содержать библиографические сведения о всех публикациях, упоминаемых в статье, и не должен содержать указаний на работы, на которых в тексте нет ссылок. Пронумерованный список литературы (в алфавитном порядке, сначала на русском, затем на иностранных языках) приводится в конце статьи на отдельной странице с обязательным указанием следующих данных: для книг – фамилия и инициалы автора (редактора), название книги, место издания (город), год издания; для журнальных статей – фамилия и инициалы автора, название статьи, название журнала, год издания, том, номер, выпуск, страницы (первая и последняя). Разрешается делать ссылки на электронные публикации и адреса Интернет с указанием всех данных.

7. Публикация статей в журнале осуществляется на безвозмездной основе, плата с аспирантов за публикацию рукописей также не взимается.

8. Статьи публикуются только при наличии положительной рецензии редакционно-издательского совета Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
Санкт-Петербургского
государственного института
психологии и социальной работы
2008 № 2 (10)

Верстка: Обозова В.Н

Корректор: Богданова Н.В.

Адрес редакции:
199178, Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13-а, к. 204
Формат 60х90 1/8. Печ.л. 18,2. Тираж 500 экз. Зак.
Отпечатано в ООО “Русская коллекция СПб”
