

Молодежная наука: тенденции развития



Елец - 2017

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1).

Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития» 2017. № 1. ISSN: (online)

E-journal «Youth science: tendencies of development» 2017, no. 1. ISSN: (online)

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мезинов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Ответственный секретарь: Меренкова Вера Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Технический редактор: Комлик Любовь Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Состав редакционной коллегии:

Барышева Тамара Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка института детства ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

Кудрявцева Елена Алексеевна – зав. кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Подымова Людмила Степановна – зав. кафедрой психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Подымов Николай Анатольевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Яковлева Елена Викторовна – заместитель директора института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» по учебно-методической работе, зав. кафедрой начального образования, доктор педагогических наук, профессор

Бакаева Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Карпачева Ирина Анатольевна – директор института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

Кондакова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Ельникова Оксана Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Фаустова Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Шатохин Александр Алексеевич – проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет», кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

Гришина Е.В. Методы работы психолога по выявлению и профилактике антивита́льной направленности поведения подростков в образовательной среде школы	5
Шматова Ю.С. Социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи как форма комплексной работы социального работника.....	10

Эмпирические исследования

Невская К.В. Изучение личностных особенностей военнослужащих	18
---	----

Прикладные исследования

Росенко Н.И. Общие положения об организации педагогического эксперимента по формированию экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей	25
Амирова Н.А. Семантическое пространство описания личности в русском и английском языках	33
Завгородний Т.О. Детерминанты политической социализации.....	37
Заводовская Д.А. Изучение особенностей волевых качеств дошкольников.....	47

Памятная дата

Телегина А.С., Павлова Д. К., Бодрова С.Е., Пескишева Е. Р. Страницы из жизни Льва Семёновича Выготского.....	52
Морева М.В. Взгляды Л.С. Выготского на проблему социализации дошкольника	56
Платонова А.В. Психология искусства: взгляд Л.С.Выготского и современность.....	60
Сведения об авторах	66

CONTENT

Theoretical research

Grishina E. Psychological methods on the identification and prevention of antivital tendencies in adolescents behavior in the educational environment of the school	5
Shmatova Yu. Socio-pedagogical support of a child from a dysfunctional family as a form of integrated work social worker	9

Empirical research

Nevskaya K. The study of personality characteristics of military personnel	18
---	----

Applied research

Rosenko N. General of the organization pedagogical experiments on the formation of economic and legal culture at students of legal specialties	25
Amirova N. The semantic field of identity's description in Russian and English	33
Zavgorodniy T. Determinants of political socialization.....	37
Zavodovskaya D. The investigation of the volitional qualities of the preschoolers.....	47

Memorial date

Telegina A., Pavlova D., Bodrova S., Peskischeva E. Episodes of Lev Vygotsky's life.....	52
Moreva M. L. Vygotsky's views on a preschooler's socialization problem...	56
Platonova A. Psychology of art: the Vygotsky's view and present.....	60
Information about the authors	66

МЕТОДЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ПРОФИЛАКТИКЕ АНТИВИТАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Е.В. Гришина

Психологические характеристики образовательной среды и ее качество оказывают непосредственное воздействие на появление антивитальных переживаний подростков. Целью данной статьи является обоснование актуальности выявления и коррекции переживаний подростков в условиях образовательной среды с низким уровнем ее психологической безопасности. В статье представлены психодиагностические процедуры в работе психолога с подростками, методики изучения межличностных отношений, методы диагностики личностных особенностей подростков, специфика психокоррекционной и тренинговой работы, а также психологические тренинги для подростков.

Ключевые слова: образовательная среда, межличностное общение подростков, антивитальные переживания, психологические технологии в работе школьного психолога, методы диагностики и тренинги для подростков

PSYCHOLOGICAL METHODS ON THE IDENTIFICATION AND PRE- VENTION OF ANTIVITAL TENDENCIES IN ADOLESCENTS BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL.

E. Grishina

There is a great attention to the problem of suicide of teenagers now. This period is a difficult period of the life and it's have different negative experiences. Hopelessness, loneliness, helplessness can be a part of depression, antivital experiences and suicidal behavior of adolescents. Psychological characteristics of the educational environment and it's quality has a direct impact on the antivital experiences of adolescents. The purpose of this article is justification of relevance of identification and correction of experiences of teenagers in the conditions of the educational environment with the low level of its psychological safety. In this connection, as a priority task of work of the school psychologist is a timely and qualified psychodiagnostics and fight against antivital experiences, harbingers of suicide behavior of adolescents. Focusing attention on this problem, there are psychodiagnostic procedures in work with teenagers, techniques of studying of the interpersonal relations, methods of diagnostics of personal features of adolescents, specifics of psychocorrectional and training work, and also psychological trainings for teenagers in the article.

Keywords: *educational environment, interpersonal communication of adolescents, antivital experiences, psychological technologies in the work of the school psychologist, diagnostic methods and training for adolescents*

Подростковый возраст представляет собой начальный этап на пути перехода от детства к взрослости и характеризуется усилением независимости, причем во всех сферах деятельности. Эта независимость, однако, относительная и скорее напоминает собой негативистскую, вполне еще детскую реакцию на слова и действия взрослого человека, чем взвешенный самостоятельный поступок.

Гормональная перестройка организма, изменение внешнего вида, выстраивание новых отношений с родителями, учителями и одноклассниками, возрастающая нагрузка в учебных заведениях, сложности с самоопределением, самооценкой и самоотношением, а также с установлением личного авторитета среди сверстников – вот краткий перечень проблем, с которыми приходится сталкиваться подростку.

Образовательная среда и ближайшее окружение могут являться как условием и источником развития ребенка, так и источником депривации. Д. Гервиц считает, что длительное ограничение возможностей самореализации ученика приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему его выработать комплекс установок на окружающий мир и на себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности, что может вызывать отчуждение от школы. Также в условиях образовательной среды может наблюдаться «полоса отчуждения», то есть возникновение напряжения между учителем и воспитанником, неспособность учителя контролировать свои действия, поступки, оценки, отношения в ходе обучения в интересах действительно позитивного воспитания ученика. По данным исследователей от 60 до 70 % детей с признаками предневрозов обучаются у педагогов, во взаимоотношениях с которыми наблюдается «полоса отчуждения» [2]. Как правило, эти дети плохо адаптируются к учебной деятельности, пребывание в школе становится для них обременительным, увеличивается закрытость, снижается как двигательная, так и интеллектуальная активность, наблюдается эмоциональная изоляция. Длительное состояние переживания несправедливости приводит к развитию детского невроза на почве школьных неудач. Также стоит отметить, что стойкое отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере общения приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении сначала ситуативной, а затем и личностной тревожности [7].

Исследования стиля педагогического общения и его влияния на формирование личности ребенка установили, что авторитарный контроль накладывает отпечаток на личность, приводит к деформации Я-концепции, снижению самооценки, ухудшению саморегуляции.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что неблагоприятная в психологическом смысле образовательная среда может нанести непоправимый вред психическому и личностному развитию учащихся. Подросток не всегда может справиться с нагрузкой, которая ложится на его плечи, из-за чего появляются негативные переживания, депрессивные состояния, антивитальная направленность и даже суицидальные наклонности в поведении.

Антивита́льные наклонности и переживания связаны с одиночеством, потерей смысла жизни, беспомощностью, безнадежностью [1]. На этом этапе подросток пере-

живает невозможность удовлетворения значимых социальных потребностей, что сопровождается выраженной социальной тревогой [6].

Таким образом, образовательная среда, в которой подросток проводит большую часть времени, должна быть психологически комфортной и безопасной. Одним из важных факторов, нарушающих психологическую безопасность образовательной среды, является характер межличностного общения подростков. Психологическая служба сопровождения должна вовремя и квалифицированно проводить психодиагностические процедуры, консультационную, тренинговую и психокоррекционную работу по поддержке и формированию позитивного межличностного общения в подростковой среде и тем самым способствовать повышению уровня психологической безопасности субъектов образовательного пространства.

Психодиагностические процедуры в работе с подростками

Проблемы в межличностных отношениях становятся зоной пристального внимания и исследуются с помощью психодиагностических методов. Часть таких методов характеризует персональное отношение данного человека к другим людям, другие – положение данного человека в системе сложившихся, внутригрупповых отношений, третьи – психологию группы в которую он включен.

Методики для изучения межличностных отношений:

- 1) *методика диагностики межличностных отношений Т. Лири* [3];
- 2) *метод социометрических измерений (социометрия)* [3];
- 3) *диагностика социально-психологического климата группы* [3].

Методы диагностики личностных особенностей подростков:

- 1) *«определение свойств темперамента» В.М. Русалов* [5];
- 2) *диагностика состояния агрессии (опросник «Басса-Дарки»)* [3];
- 3) *методика психокоррекции личности (Розенцвейг)* [3];
- 4) *характерологический опросник К. Леонгарда* [4].

Специфика психокоррекционной и тренинговой работы с подростками

Психокоррекционная работа с подростками имеет ряд специфических особенностей. Это связано:

- 1) с активным развитием интеллектуальных способностей учащихся, формированием у них теоретического или словесно-логического мышления;
- 2) со снижением мотивации к обучению у подростков;
- 3) с ростом нестабильности эмоциональной сферы, а также с интенсивным переживанием новых глубоких чувств;
- 4) с расширением сферы межличностных отношений и социальных контактов учащихся;
- 5) с интенсивным развитием личности ребенка, ростом внутриличностных и межличностных противоречий;
- 6) с появлением проблем с самоотношением, самооценкой, определением себя в социуме, себя в будущем и, как следствие, развитием чувства одиночества, безнадежности, депрессивных мыслей и антивитаальных наклонностей.

Каждый из указанных факторов может стать основой для проведения коррекционной работы.

Психологические тренинги для подростков

Как уже говорилось, общение со сверстниками в подростковом возрасте выходит на первый план, но навыки общения и межличностного взаимодействия далеко не

всегда являются эффективными и рациональными. Поэтому очень важным является вопрос об уровне культуры межличностных отношений, об умении и желании быть толерантным, компромиссным. Ведь культура общения, этика – обязательный элемент повседневных отношений, поэтому они должны войти в законы жизни, стать реально действующими нормами. Именно от них зависит восприятие нас окружающими. Справиться с отмеченными проблемами поможет тренинг.

1) Психологический тренинг по культуре межличностных отношений «Я, ты, мы...» [8]

Цель тренинга: с помощью отдельных психологических упражнений осуществить коррекцию отклонений в индивидуальном психическом развитии подростков.

2) Тренинг «Я и конфликт» [8]

Цель: содействие в осознании участниками своего поведения, формирование умения позитивно разрешать конфликты.

Задачи:

- актуализировать знания учащихся о конфликте;
- ознакомить участников со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций;
- формировать умение находить взаимопонимание с людьми;
- способствовать взаимопониманию в классе;
- обучать подростков адекватно оценивать себя.

По данным Всемирной организации здравоохранения, 10% подростков подвержены депрессиям и суицидальным наклонностям в поведении. В связи с этим мы считаем необходимым проведение следующего тренинга:

3) Тренинг «Я и мое здоровье» [8]

Цель: формирование осознания ценности здоровья как основы для успешной реализации жизненных ценностей; актуализация ощущения важности здоровья и необходимости бережного отношения к нему.

Задачи:

- способствовать осознанию ценностей здорового образа жизни;
- способствовать усвоению знаний о факторах риска для здоровья;
- помогать осознанию собственного поведения и образа жизни как важнейшего фактора, влияющего на здоровье человека.

В данной статье представлен краткий перечень методов работы школьного психолога, используя которые можно заблаговременно выявить проблемы в личностной сфере подростков и провести ряд мероприятий по коррекции саморазрушающего поведения учащихся, а также способствовать повышению уровня психологической безопасности образовательной среды.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения. М., 1980. 48 с.
Ambrumova A. G., Tikhonenko V. A. Diagnostics of suicide behavior. Moscow, 1980. 48 p.
Ambrumova A. G., Tikhonenko V. A. Diagnostika suicidalnogo povedenia. Moscow, 1980. 48 p.

2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000. 448 с.
Zakharov A. I. Origin of children's neuroses and psychotherapy. Moscow, 2000. 448 p.
Zakharov A. I. Proishosdenie detskih nevrozov i psihoterapia. Moscow, 2000. 448 p.
3. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
Karelin A. A. Big Encyclopedia of psychological tests. Moscow, 2007. 416 p.
Karelin A. A. Bolshaya enciklopediya psihologicheskikh testov. Moscow, 2007. 416 p.
4. Психологическая помощь и консультирование. Под. ред. М.К. Тутушкиной. СПб.: Дидактика Плюс, 1998. 352 с.
Psychological assistance and consultation. M.K. Tutushkina. Publ. Saint-Petersburg: Didactics Plus, 1998. 352 p.
Psihologicheskaya pomoch i konsultirovanie. Pod.red. M.K. Tutushkinoy. Publ. Saint-Petersburg: Didactics Plus, 1998. 352 p.
5. Райгородский Д. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Самара, БАХРАХ-М, 2008. – 624 с.
Raygorodsky D. Encyclopedia of psychodiagnostics. Psychodiagnostics of Children. Samara, Publ. BAHRAH-M, 2008. 624 p.
Raygorodsky D. Encyclopedia psihodiagnostiki. Psihodiagnostika detey, Samara, Publ. BAHRAH-M, 2008. 624 p.
6. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психология социального тревожного расстройства. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 248с.
Sagalakova O. A., Truyevtsev D.V. Psychology of social disturbing frustration. Tomsk: Publ. Tom. Un-ty, 2014. 248 p.
Sagalakova O. A., Truyevtsev D. V. Psihologia socialnogo trevognogo rasstroystva.- Tomsk: Publ.e Tom. Un-ty, 2014. 248 p.
7. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. Н. Новгород, 2000. 254 с.
Tarabakina L. V. Emotional health of the school student in educational environment. N. Novgorod, 2000. 254 p.
Tarabakina L. V. Emocionalnoe zdorovie shkolnika v obrazovatelnom prostranstve. N. Novgorod, 2000. 254 p.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ КАК ФОРМА КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Ю.С. Шматова

Автор анализирует наиболее актуальные направления социальной работы с детьми из неблагополучных семей, а также определяет основные проблемы эффективности данного вида деятельности. Выявлена роль специалистов по социальной работе по профилактике отклоняющегося от нормы поведения. Сделан вывод о том,

что комплексное планирование и реализация всех этапов социальной работы с подростками «группы риска» позволит социальным работникам улучшить результаты своей деятельности в данной сфере. В статье раскрываются основополагающие элементы и этапы механизма сопровождения, приводятся примеры государственных социальных учреждений, использующих данную форму работы с детьми из неблагополучных семей.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, неблагополучная семья, ребенок из неблагополучной семьи, социальный работник, социальная служба

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD FROM A DYSFUNCTIONAL FAMILY AS A FORM OF INTEGRATED WORK SOCIAL WORKER

Yu. Shmatova

The article deals with problem of social and pedagogical support of disadvantaged children. Basic theoretical concepts discussed in the light of the system, the address and the environmental approaches for methodological integrity of the study.

The author analyzes the main directions of social work with children from disadvantaged families and the basic problems of efficiency of the activity. The role of specialists in social work for the prevention of aberrant behavior is identified. It is concluded that integrated planning and implementation of all phases of social work with adolescents "at risk" will enable social workers to improve the results of their activities in this field.

Keywords: social and pedagogical support, disadvantaged family, a disadvantaged child, a welfare worker, social service

В современном обществе актуальна проблема увеличения количества детей, которые нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении социальных педагогов, психологов, социальных работников. В этом случае особое внимание уделяется неблагополучным семьям, имеющим целый комплекс проблем.

Для понятия «неблагополучная семья» в литературе используются разные определения. Данный тип семьи отождествляют с асоциальной, дисфункциональной, социально-дезадаптированной семьей или семьей группы риска. Данное обстоятельство связывают со сложностью и неоднозначностью феномена неблагополучия.

В.М. Целуйко считает, что неблагополучная семья – «это семья, не имеющая достаточных ресурсов или не умеющая эффективно использовать их, где один или все члены характеризуются асоциальным поведением, последствием чего является невыполнение семейных функций и, в первую очередь, функций воспитания и социализации детей» [5, 42]. Е.И. Холостова утверждает, что «социальное неблагополучие семьи проявляется в распаде семейных и родственных связей, безнадзорности и бродяжничестве, совершении ими антиобщественных поступков и правонарушений, пьянстве и наркомании» [4, 601].

Для неблагополучной семьи являются привычными асоциальные формы поведения, характеризующиеся систематическим употреблением алкоголя, наркотиков, жестокостью и насилием. Как следствие, ребенок становится бесконтрольным, запущенным и заброшенным, а «родители становятся образцами девиантного поведения»

[2, 34]. В большинстве случаев, неблагополучные семьи имеют ограниченный круг общения, ведут закрытый образ жизни, поэтому ребенок не видит других примеров поведения, общения в семье. Также в семьях присутствуют агрессивные формы взаимоотношений: конфликты с применением силы, сопровождающиеся драками и руганью. Обостряют данную ситуацию запущенность и безнадзорность, сопровождаемая вовлеченностью в уличные субкультуры безнадзорных, криминогенных групп детей и подростков. Дети в таких семьях подвергаются риску психического и физического развития вследствие жестокого обращения и перенесенных травмирующих ситуаций [7, 129].

Как показывает практика, у специалистов возникают сложности с детьми из неблагополучных семей, так как они находятся в критической ситуации под воздействием вышеперечисленных факторов, что актуализирует проблему социально-педагогического сопровождения детей из таких семей.

Целью социально-педагогического сопровождения является формирование у ребенка способностей к саморегуляции, саморазвитию, самосовершенствованию и самоизменению в процессе своего жизненного становления. По утверждению Ж.А. Захаровой, «суть сопровождения состоит в создании определенной внутренней модели субъекта, которая поможет ему быть активным и ответственным с опорой на внутренние силы субъекта и потребности в самореализации» [1, 21].

Можно выделить следующие задачи социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей:

- создание оптимальных условий для полноценного развития и социализации ребенка;
- посредничество во взаимоотношениях с родственниками, учителями, одноклассниками и друзьями, а также оказание помощи в проблемных ситуациях в семье, школе, кругу сверстников;
- помощь в выборе образовательного и профессионального маршрута;
- формирование психолого-педагогической компетенции у ближайшего социального окружения ребенка (родителей, родственников, учителей);
- профилактика возникновения проблем в ближайшем социальном окружении.

Согласно М.И. Рожкову, социально-педагогическое сопровождение ребенка выполняет две группы функций: «целевые, отражающие содержание педагогических задач, решаемых субъектами социально-педагогического сопровождения; инструментальные, отражающие технологию социально-педагогического сопровождения» [3, 12]. К первой группе автор относит мотивационную, эмоциональную, интеллектуальную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную функции и функцию саморегуляции. Ко второй группе – коммуникативную, диагностическую, организаторскую и прогностическую функции. Также Рожков М.И. выделяет следующие принципы, на которых должно быть построено взаимодействие социального работника с ребенком из неблагополучной семьи:

- принцип личностного центрирования предполагает, что личность каждого ребенка уникальна, при этом социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве средства осмысления ребенком своего жизненного пути;
- принцип персонификации сопровождения предполагает адекватный выбор средств и методов работы необходимый конкретному ребенку в разрешении его трудной жизненной ситуации;

– принцип оптимистической стратегии предполагает развитие ребенка с учетом позитивного социального опыта и ориентации в работе на положительный результат;

– принцип социального закаливания предполагает активное участие ребенка в разрешении спорных социальных ситуациях, а также формирование социального иммунитета, стрессоустойчивости и рефлексии;

– принцип конвенциональности сопровождения предполагает ограничение области воздействия социального работника устным или письменным договором, заключенным на основе потребностей нуждающегося в помощи лица [3, 110].

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение должно быть направлено на разрешение таких проблем ребенка, как восстановление и сохранение психофизиологического здоровья, улучшение социально-эмоционального положения, преодоление трудностей в социализации и жизненном самоопределении.

Социально-педагогическое сопровождение ребенка применяется в комплексном подходе по профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства, укреплению института семьи.

Межведомственное взаимодействие органов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, применение эффективных технологий и методик при работе с семьей позволили многим семьям преодолеть неблагополучие. С практической точки зрения социально-педагогическое сопровождение является наиболее распространенной и эффективной формой социальной работы, используемой учреждениями системы социальной защиты населения, осуществляемой путем реализации индивидуальных программ помощи клиенту.

Всего в России 28 349 880 детей (данные Росстата на начало 2015 года, включая республику Крым). В 2015 г. численность детей, родители которых лишены родительских прав, составила 40025 и детей, родители которых ограничены в родительских правах – 9375. 33407 родителей были лишены родительских прав. 7167 родителей были ограничены в родительских правах. Только 1797 родителей были восстановлены в родительских правах в 2015 г. [12; 30].

На территории Липецкой области в данном направлении работают территориальные отделения социальной защиты населения (ОБУ «Центр социальной защиты населения по городу Ельцу», ОБУ «Центр социальной защиты населения по городу Липецку» и т.д.); стационарные организации социальной поддержки семьи, материнства и детства (ОКУ «Елецкий социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Ковчег», ОКУ «Долгоруковский центр социальной помощи семье и детям «Доверие» и др.).

На территории Липецкой области по состоянию на 01.01.2016 г. проживает 3715 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что составляет 1,78% от общей численности детского населения (208308 детей). Количество детей-сирот, воспитывающихся в семьях, по состоянию на 01.01.2016 г. составляет 86,9% [11; 65]. За 2015 год в области выявлено 323 ребенка-сироты и детей, оставшихся без попечения родителей. Количество детей, родители которых были лишены родительских прав в 2015 году, составило 213 детей, в том числе 104 ребенка из числа выявленных в 2015 году. Усыновлены, переданы под опеку и попечительство, в приемные семьи, возвращены родителям 309 детей (95,7%) из числа выявленных детей. На учете в учреждениях социальной защиты населения Липецкой области по состоянию на 01 января 2016 года состоит 1 118 семей социального риска, в которых проживают 2 310

детей. За последние три года количество неблагополучных семей сократилось на 18,1% (с 1365 семей в 2013 году до 1 118 семей в 2015 году) [9; 117].

В учреждениях данного типа для социально-педагогического сопровождения используется понятие «патронаж», а лиц, которым оказывается помощь, называют патронируемыми. В среднем, в зависимости от типа учреждения, патронирование длится шесть месяцев и осуществляется социальным работником, который тесно контактирует не только с ребенком из неблагополучной семьи, но и его ближайшим социальным окружением (родителями, близкими родственниками, школьными учителями, одноклассниками и друзьями). В работу специалиста социальной службы также входит координация работы, средств и усилий специалистов различного профиля (медицинского работника, психолога) и представителей ближайшего окружения (родителей, педагогов). При этом социальный работник выступает как посредник между ребенком и другими организациями: школой, полицией, медицинским учреждением и т.д.

Социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи можно разделить на четыре этапа. Первый этап – ознакомительный. Он включает в себя выявление семьи с ребенком и установление факта ее неблагополучия на основе собираемой социальным работником информации о материальном положении, составе семьи, ее жилищно-бытовых условиях, взаимоотношениях между ее членами и т.д. Данные обстоятельства выявляют в ходе проведения обследования жилищно-бытовых условий семьи, на основании которого социальный работник составляет социальную карту семьи, акт обследования условий проживания семьи и заключение о присуждении статуса неблагополучной семьи с предложениями по дальнейшей работе с семьей и ребенком в частности.

Второй этап – диагностический. На данном этапе социальный работник осуществляет выявление проблем, причин их возникновения, а также устанавливает отношение всех членов семьи к сложившейся трудной жизненной ситуации. В рамках этой работы большое внимание специалиста уделяется выявлению опасного положения ребенка и его проблемам. Под опасным положением специалисты социальных служб рассматривают пренебрежение, жестокое обращение с ребенком, психологическую и физическую жестокость. Важным элементом диагностического этапа является изучение индивидуальных психологических особенностей ребенка, которое заключается в проведении штатным психологом социальной службы тестирования и в составлении карты индивидуального психологического обследования ребенка.

На основании проделанной диагностики составляется план работы с неблагополучной семьей и индивидуальный план помощи ребенку из неблагополучной семьи (план социально-педагогического сопровождения). Третий этап – практический. На данном этапе работа осуществляется как с ребенком, так и с взрослыми членами семьи.

Следует отметить, что этап сопровождения ребенка самый продолжительный и самый трудоемкий. Работа специалиста социальной службы заключается в установлении тесного контакта и доверительных отношений между ребенком и его ближайшим социальным окружением, а также в осуществлении мониторинга изменения трудной жизненной ситуации. Для этого социальный работник использует дневник сопровождения, в котором отображаются проблемы ребенка и мероприятия по их устранению. Также на данном этапе в социально-педагогическое сопровождение ак-

тивно включаются социальный педагог, психолог, учителя и иные специалисты, если в них выявлена необходимость. Социальный работник при поддержке других специалистов составляет социальную карту ребенка, содержащую характеристики на ребенка и данные о его поведении и внешнем виде. Взаимодействие социального работника, социального педагога и учителей в рамках социально-педагогического сопровождения ребенка направлено на помощь в учебе и коррекцию поведения. Это подразумевает проверку успеваемости и посещения занятий, помощь в разрешении школьных проблем и конфликтов. Взаимодействие социального работника и психолога предполагает реабилитационную психологическую работу с ребенком, социально-психологический патронаж ребенка в образовательных учреждениях и дома для контроля поведения, всестороннего развития и успеваемости подопечного. Важным направлением работы на данном этапе является установление адекватных взаимоотношений ребенка и его родителей. Результатом работы специалиста социальной службы на данном этапе должно стать формирование у ребенка способности к самостоятельному, активному разрешению своих проблем.

Четвертый этап – профилактический. Этот этап характеризуется установлением периодических контактов сопровождаемого ребенка и его семьи после окончания основной программы помощи с целью обсуждения возникающих вопросов и предоставления рекомендаций по дальнейшим действиям.

Таким образом, проведенный анализ различных подходов в вопросе социально-педагогического сопровождения ребенка в неблагополучной семье позволяет нам сделать следующее заключение. Во-первых, социально-педагогическое сопровождение рассматривается нами как единство теоретических подходов различных авторов и практического опыта специалистов системы социальной защиты населения. Во-вторых, социально-педагогическое сопровождение преследует две цели: первая заключается в оказании помощи и поддержки ребенку, оказавшемуся в кризисной или трудной ситуации, создание оптимальной социально-педагогической среды для его личностного развития; вторая заключается в оказании помощи семье, её социально-педагогическом сопровождении.

Список литературы

1. Годовой отчет о ходе реализации подпрограммы Липецкой области «Благополучная семья – стабильность в регионе» государственной программы «Социальная поддержка граждан, реализация семейно-демографической политики Липецкой области» [Электронный ресурс]: http://www.deptno.lipetsk.ru/olimpic/opecs_semya_stabilnost_region_2015.pdf (дата обращения 1.09.2016г.)
Annual report on the dynamics of realization of Lipetskaya Oblast's program "Wealthy Family – Region's Stability" of state's program "Social Support of Citizens, Realization of Demographical Politics in Lipetskaya Oblast" – Available at http://www.deptno.lipetsk.ru/olimpic/opecs_semya_stabilnost_region_2015.pdf (Accessed at 1.09.2016)
Godovoj otchet o hode realizacii podprogrammy Lipeckoj oblasti «Blagopoluchnaja sem'ja – stabil'nost' v regione» gosudarstvennoj programmy «Social'naja podderzhka grazhdan, realizacija semejno-demograficheskoy politiki Lipeckoj oblasti» [Elektronnyj resurs]:http://www.deptno.lipetsk.ru/olimpic/opecs_semya_stabilnost_region_2015.pdf (data obrashhenija 1.09.2016)

2. Доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Липецкой области (2015 год)». Липецк, 2016. 208 с.
Report “On the Conditions of Children and Families with Children in Lipetskaya Oblast (2015)” Lipetsk, 2016. 208 p.
Doklad «O polozhenii detej i semej, imejushhih detej, v Lipeckoj oblasti (2015 god)». Lipeck, 2016. 208 p.
3. Зайцева И.А. Политические и правовые аспекты защиты прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник забайкальского государственного университета. 2016. Т 23. № 6. С. 6–68.
Zaitseva I.A. Political and legal aspects rights and interests of orphans and children left without care parents // The bulletin of Transbaikalian state university. 2016. Vol. 23. No 6. P. 61–68.
Zajceva I.A. Politicheskie i pravovye aspekty zashhity prav i interesov detej-sirot i detej, ostavshihsja bez popечeniya roditelej // Vestnik zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. Vol. 23. No 6. P. 61–68.
4. Зайцева И.А. Социальная защита детей – социальных сирот в современной России // Теория и практика личностного развития приемных родителей как условие профилактики социального сиротства: материалы регионального научно-практического семинара ЕГУ им. Бунина И.А. . 2016 г. С. 30–33.
Zaitseva I.A. Social protection for social orphans in modern Russia // Theory and practice of personal development of adoptive parents as the condition of prevention of social orphanhood. The material of the regional scientific practical seminar/ Yelets: Bunin Yelets State University, 2016. P. 30–33/
Zajceva I.A. Social'naja zashhita detej - social'nyh sirot v sovremennoj Rossii // Teorija i praktika lichnostnogo razvitija priemnyh roditelej kak uslovie profilaktiki social'nogo sirotstva: materialy regional'nogo nauchno-prakticheskogo seminaru EGU im. Bunina I.A. . 2016. P. 30–33.
5. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий: Учебно-методическое пособие. Кострома.: Костромской государственный университет им. Некрасова, 2011. 111 с.
Zakharova Z.A. Socio-pedagogical accompaniment of children of different categories: study guide. Kostroma: Publ. Nekrasov State University of Kostroma, 2011. 111 p.
Zaharova Zh. A. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej raznyh kategorij: Uchebno-metodicheskoe posobie. – Kostroma: Publ. Kostromskoj gosudarstvennyj universitet im. Nekrasova, 2011. 111 p.
6. Лисицын С.А. Особенности работы с детьми и молодежью «группы риска»: пособие для специалистов образовательных учреждений / под науч. ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. 228 с.
Lisitsyn S.A. Peculiarities of working with children and young people of “risk group”: study guide for specialists of educational institutions // under the editorship of Lisitsyn S.A., Tarasov S.V. Saint-Petersburg: Publ. LOIRO, 2006. P.228.
Lisicyn S.A. Osobennosti raboty s det'mi i molodezh'ju «gruppy riska»: posobie dlja specialistov obrazovatel'nyh uchrezhdenij / pod nauch. red. S. A. Lisicyna S.V. Tarasova. Saint-Petersburg: Publ. LOIRO, 2006. P.228.
7. Рожков М. И. Концепция ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ / под ред. М. И. Рожкова. Ярославль: Издательство ЯГПУ,

2006. 221 с.
Rozhkov M.I. Leading scientists' of Yaroslavl State University of Pedagogy concept / under editorship of Rozhkov M.I. Yaroslavl: Publ. Yaroslavl State University , 2006. 221 p.
Rozhkov M. I. Konceptija vedushhih uchenyh instituta pedagogiki i psihologii JaGPU/ pod red. M. I. Rozhkova. – Jaroslavl: Publ. Yaroslavl State University , 2006. 221 p.
8. Холостова Е.И. Социальная работа: Учебное пособие. М.: Дашков и К, 2008. – 612 с.
Kholostova E.I. Social work: study guide. Moscow: Publ. Dashkov and K., 2008. 612 p.
Holostova E. I. Social'naja rabota: Uchebnoe posobie. – Moscow: Publ. Dashkov and K., 2008. 612 p.
9. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 272 с.
Tseluiko V.M. Psychology of dysfunctional family. Moscow: Publ. Vlados-Press, 2004. 272 p.
Celujko, V. M. Psihologija neblagopoluchnoj sem'i. Moscow: Publ. Vlados-Press, 2004. 272 p.
10. Шипунова Т.В. Технология социальной работы. Социальная работа с лицами девиантного поведения: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования. М.: Академия, 2011. 240 с.
Shipunova T.V. Technology of social work. Social work with people of deviant behavior: study guide for students of universities/ Shipunova T.V. Moscow: Publ. Akademia, 2011. 240 p.
Shipunova, T. V. Tehnologija social'noj raboty. Social'naja rabota s licami deviantnogo povedenija: ucheb. posobie dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija. – Moscow: Publ. Akademia, 2011. 240 p.
11. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2005. 254 с.
Shulga T.I. Work with dysfunctional family. Moscow: Publ. Drofa, 2005. 254 p.
Shulga T.I. Rabota s neblagopoluchnoj sem'ej. Moscow: Publ. Drofa, 2005. 254 p.



ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

К.В. Невская

Цель исследования – изучение личностных особенностей военнослужащих для разработки рекомендаций для качественной и адресной работы психологов с военнослужащими. В исследовании использован теоретический анализ современных статей и исследований военнослужащих, методика «Личностный опросник Г. Айзенка», методика «Ориентационная анкета Б. Басса», корреляционный анализ и сравнение двух распределений при помощи критерия Хи-квадрат. Выборку составили военнослужащие в возрасте от 18 до 28 лет. В исследовании показана значимость и вместе с тем ситуация риска службы в армии относительно формирования личности военнослужащего. По результатам эмпирического исследования большинство военнослужащих имеют личностную направленность на себя. Это указывает на необходимость формирования у молодых людей восприятия службы в армии как лично значимой деятельности. Работа психологической службы в воинских частях должна строиться избирательно в соответствии с личностными особенностями военнослужащих.

Ключевые слова: личностные особенности, интроверсия, экстраверсия, нейротизм, направленность личности

THE STUDY OF PERSONALITY CHARACTERISTICS OF MILITARY PERSONNEL

K. Nevskaya

The article discusses such personality properties as extraversion and introversion, personal orientation, and emotional stability. The aim of the study was to examine the personality characteristics of military personnel to develop recommendations for qualitative and targeted work of psychologists with the soldiers. The study used the following methods: theoretical analysis of contemporary articles and research personnel, the technique of "Personal questionnaire Eysenck G." "Orientation questionnaire Bass B.", correlation analysis and comparison of two distributions using the Chi-square. The sample consisted of military personnel aged 18 to 28 years. The study shows both the importance and risk of military service on the formation of the individual soldier. According to the results of the empirical study most of the soldiers are of a personal focus on themselves. This indicates the need to develop young people's perceptions of military service as a personally meaningful activity, to make their attitude to service responsible. Therefore the work of the psychological service in the military units should be built selectively in accordance with the personal characteristics of military personnel. In the formation of a personal orientation to the

case, the contents of military service, introverts should consider the personal importance of the service, and for extraverts the ability to use communication skills is more important.

Keywords: *personality characteristics, introversion, extroversion, neuroticism, personal orientation*

Безопасность нашей страны непосредственно зависит от формирования, сплочённости и готовности военнослужащих в армии. В Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации» отмечен такой факт: «Существенно изменился социальный портрет армии. Значительно снизился образовательный уровень среди молодого поколения, поступающего на военную службу. Резко ухудшилось состояние физического и психического здоровья молодежи. Устойчивы пацифистские и антиармейские настроения. Более трети призывников приходит в армию с негативными установками на военную службу» [5]. Это указывает на актуальность изучения психологических особенностей военнослужащих и разработки специальных программ оптимизации психологических и социальных аспектов функционирования армии. Наряду с работой офицерского состава значительную роль в этом играет квалифицированная и качественная деятельность психологической службы. Именно психолог может выявить мотивы поведения, отношение каждого военнообязанного к своим обязанностям, сослуживцам, к себе, уровень осознания необходимости выполнения требований военной присяги, приказов командиров, уставов, что позволит прогнозировать и предупреждать конфликтные ситуации во взаимоотношениях в коллективе, осуществлять отбор кандидатов на должности сержантов, выбирать наиболее эффективные формы, методы и средства воздействия на каждого служащего с целью формирования у него ответственности и навыков уставных взаимоотношений сослуживцев. Косвенно это оказывает влияние и на формирование общественного мнения о российской армии.

Исходя из определения военных психологов, личность – это конкретный индивид, который является членом определенного общества, конкретной социальной группы, понимающий, как он относится к происходящему вокруг него, увлеченный определенной деятельностью и имеющий определенные индивидуально-психологические и социально-психологические особенности [6, 145]. Личностные качества представляют собой совокупность устоявшихся компонентов. Содержание их определяется ведущими психическими свойствами человека, в их числе направленность личности, темперамент, характер и способности.

Направленность личности служащего проявляется в его убеждениях, нравственных идеалах, жизненных позициях, мотивах, волевых качествах при достижении значимых для военнообязанного целей. Конструируемый в условиях деятельности личности идеал военнослужащего, как совокупность норм поведения, включает в себя следующие составляющие:

- устойчивые личностные особенности (честь, верность, мужественность, дисциплинированность, бдительность, патриотизм и др.);
- отношения с другими людьми (войсковое товарищество, взаимовыручка и др.);
- требования к профессиональной деятельности и особенностям ее выполнения (совершенствование воинского мастерства, особенности обращения с военной техникой и имуществом; здоровый образ жизни и хорошая физическая подготовка и др.);

– требования к внешним атрибутам профессиональной деятельности (соблюдение правил воинской вежливости, поведения, выполнения воинского приветствия, ношения военной формы и знаков различия и др.).

В общественно значимом идеале не содержатся указания на ценности и мотивы военнослужащих, а внимание, прежде всего, акцентируется на актуальных личностных особенностях: характерологических чертах и уровнях достижения [3, 21]. Армия имеет огромный потенциал в формировании социальных ценностей и личностной направленности военнослужащих. В процессе воинской службы и рядовые, и офицеры включены в единую деятельность, имеющую значимую для личности цель, – защита Родины. Превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включился в практическую реализацию этой общей ценности, ощущая ее как свою [4, 143]. Именно это и происходит в армии.

В силу особенностей воинской службы, имеющей иерархическую структуру управления с достаточно жестким подчинением, пребывание в армии можно рассматривать как стрессовую ситуацию, а деятельность военнослужащего отнести к группе риска по эмоциональному выгоранию и появлению личностных деформаций. Это представляет реальную опасность, так как часто не осознается самим человеком [1, 6]. При этом военнослужащие имеют оружие и могут причинить вред себе или окружающим.

И.С. Исаева, А.Н. Микулович подчеркивают, что «сложные условия военной службы ставят под угрозу развитие и становление личности молодого человека» [2, 236]. Психологу важно уметь и всегда быть готовым дать необходимые рекомендации служащим, ответить на возникающие у личного состава вопросы, касающиеся того или иного вида деятельности в части.

Нами было проведено эмпирическое исследование направленности личности военнослужащих и таких личностных особенностей, как нейротизм, экстраверсия и интроверсия. Выборку составили военнослужащие в/ч 11176 в возрасте от 18 до 28 лет, проходящие военную службу по контракту.

Для изучения личностных особенностей военнослужащих были использованы методики «Личностный опросник Г. Айзенка» и «Ориентационная анкета Б. Басса».

Диагностика личностной направленности показала, что в целом по выборке преобладает личностная направленность на себя – 40% испытуемых.

По результатам диагностики по методике «Личностный опросник Г. Айзенка» были отобраны две равные группы испытуемых: первую группу составили интроверты, вторую – экстраверты.

У военнослужащих-экстравертов личностная направленность на себя (Я) преобладает у 20 % (см. таблицу 1). Эти военнослужащие направлены на достижение определённого статуса, агрессивны в достижении целей, склонны к соперничеству, раздражительны, тревожны, импульсивны.

Личностная направленность на общение (О) преобладает у 40% респондентов этой группы, которые стремятся в любых условиях и ситуациях поддерживать отношения с людьми, скорее пожертвуют выполнением конкретной задачи, но окажут помощь людям. У этих военнослужащих развиты чувства товарищества. Они ориентированы на социальное одобрение, зависимы от группы, испытывают потребность в эмоциональных отношениях с людьми.

Личностная направленность на дело (Д) преобладает у 40% испытуемых-экстравертов. Эта группа военнослужащих заинтересованных в решении поставленных задач, склонных к переживаниям в выполнении их. Способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, ориентированы на деловое сотрудничество, стремятся выполнять работу как можно лучше.

Также у 60 % испытуемых этой группы выявлен высокий уровень эмоциональной стабильности. Эти люди способны выполнять дисциплинарный устав, сохраняют хладнокровную целенаправленность в обычных и в стрессовых ситуациях, легко адаптируются в любой обстановке. У них отсутствуют напряженность, беспокойство, стремление к лидерству.

Низкий уровень эмоциональной стабильности имеют 40% военнослужащих. Это неустойчивые, нервные, с низкой адаптацией, склонные к быстрой смене настроения, чувству виновности и беспокойства, озабоченности люди. У них присутствуют депрессивные реакции, неустойчивость в стрессовых ситуациях, рассеянность внимания.

У военнослужащих-интровертов результаты распределились иначе (см. таблицу 1). Личностная направленность на себя (Я) преобладает у 60% респондентов. Личностная направленность на общение (О) – у 20%. Личностная направленность на дело (Д) также у 20% испытуемых.

По шкале «нейротизм» в группе интровертов равное количество военнослужащих имеют высокий и низкий уровень эмоциональной стабильности.

Таблица 1. Количество военнослужащих (в %), имеющих различную личностную направленность и уровень эмоциональной стабильности

	Экстраверты	Интроверты
Личностная направленность на себя (Я)	20	60
Личностная направленность на общение (О)	40	20
Личностная направленность на дело (Д)	40	20
Высокий уровень эмоциональной стабильности (по шкале нейротизм)	60	50

При сравнении распределений направленности личности среди экстравертов и интровертов при помощи критерия Хи-квадрат статистически значимых различий не выявлено. Однако из таблицы 1 видно, что наибольшее отличие между военнослужащими-экстравертами и интровертами выражается в направленности личности, а именно в количестве человек, имеющих направленность на себя. Направленность на дело и общение внутри каждой из групп выявилось у равного количества человек. При этом направленность на дело (а в случае военнослужащих, это – защита Родины) больше преобладает у экстравертов.

У экстравертов, как более оптимистичных, открытых, общительных, ощущающих потребность в контактах, широком круге знакомств, – в большей степени преобладает направленность на общение (О). Такие военнослужащие в большинстве своём имеют высокие показатели эмоциональной стабильности.

У интровертов, как более спокойных, замкнутых, раздражительных, испытывающих потребность в планировании своих действий заранее, склонных к самоанализу, не доверяющих окружающим, сдержанных и контролирующих свои чувства, — преобладает направленность на себя (Я). У них более низкие показатели эмоциональной стабильности, нежели у экстравертов.

Корреляционный анализ показал, что между «О» и «Д» выявлена отрицательная значимая взаимосвязь ($p < 0,05$), что означает: чем больше у военнослужащего направленность на общение, тем меньше направленность на дело. Т.е. военнослужащие с большей личностной направленностью на дело меньше склонны к общению и взаимодействию с сослуживцами и, наоборот, военнослужащие с большей направленностью на общение имеют меньшую направленность на дело. С теми военнослужащими, у которых направленность на дело выражена слабо, нужно проводить дополнительную работу по формированию ценностей службы. Также можно включать в их функционал больше видов деятельности, требующих общения (возможно, на этапе выбора рода войск), чтобы общение становилось для них делом.

Также у экстравертов реже наблюдается проявление низкого уровня эмоциональной стабильности, и в целом по выборке уровень эмоциональной стабильности экстравертов выше.

Все это указывает на необходимость дополнительной психологической работы с военнослужащими, относящимися к группе интровертов. Необходимо развивать у этих военнослужащих навыки профессионального взаимодействия в контексте выполнения служебных поручений.

Проведя теоретический анализ современных исследований различных аспектов формирования личности военного и собственное эмпирическое исследование направленности личности и эмоциональной устойчивости военнослужащих, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, служба в армии оказывает значимое влияние на становление личностных ценностей военнослужащих и вместе с тем предъявляет высокие требования к личностным качествам и особенностям служащих. Армия одновременно является и мощным фактором формирования личности и может рассматриваться как стрессовая ситуация для новобранцев; также службу в армии можно отнести к профессиям категории риска по эмоциональному выгоранию для служащих по контракту. Поэтому необходимо проводить работу по изучению и оптимизации различных качеств личности военнослужащих.

Во-вторых, по характеристике личностной направленности экстраверты больше интровертов ориентированы на дело и общение, в то время как интроверты имеют направленность на себя. Также экстравертам свойственен более высокий уровень эмоциональной стабильности. Поэтому при планировании психологической работы в воинских частях следует уделить большее внимание работе с людьми, относящимися к группе интровертов.

В-третьих, корреляционный анализ показал, что существует значимая ($p < 0,05$) отрицательная взаимосвязь между направленностью личности на дело и направленностью личности на общение. Это указывает на необходимость работы с экстравертами по формированию направленности на дело, на содержание воинской службы.

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании необходимости психологической диагностики и работы в воинских частях. Практическая значимость

проведенного исследования заключается в рекомендациях по индивидуально-воспитательной работе офицеров с военнослужащими внутри подразделения, что позволяет параллельно решать две задачи: оказывать помощь в адаптации вновь поступающих на службу и проводить профилактику эмоционального выгорания военнослужащих, работающих по контракту.

Список литературы

1. Вараева Н.В. Программа профилактики эмоционального выгорания специалистов «Работа в радость» [Электронный ресурс]. – М.: ФЛИНТА, 2013. 53 с.
Varaeva N. V. The program of prevention of emotional burnout syndrome "Work as a Pleasure" [Electronic resource]. – Moscow: Publ. FLINTA, 2013. 53 p.
Varaeva N.V. Programma profilaktiki jemocional'nogo vygoranija speciali-stov «Ra bota v radost'» [Jelektronnyj resurs]. – Moscow: Publ. FLINTA, 2013. 53 p.
2. Исаева И.С., Микулович А.Н. Исследование психологической адаптации военнослужащих, проходящих военную службу по призыву // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015.С. 236–238.
Isayeva, I. S., Mikulovich A. N. A study of the psychological adaptation of military men, passing military service on conscription // Pedagogy and psychology as a resource for the development of the modern society: problems of networking in inclusive education Materials VII International scientific-practical conference dedicated to the 100th anniversary of the RSU named for S. A. Yessenin. – Ryazan. 2015. P. 236–238.
Isaeva I.S., Mikulovich A.N. Issledovanie psihologicheskoy adaptacii voennosluzhashhih, prohodjashhih voennuju sluzhbu po prizyvu // Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva: problemy setevogo vzaimodejstvija v inkljuzivnom obrazovanii Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 100-letiju RGU imeni S.A. Esenina. – Rjazan', 2015. P. 236–238.
3. Лебедева П.А. Психологические аспекты изучения идеала современного военнослужащего: перспективы исследования // Северо-Кавказский психологический вестник. 2011. Т. 9. № 3. С. 19–22.
Lebedeva P. A. Psychological aspects of the study of the ideal modern soldier: perspectives of research // The North Caucasian psychological Bulletin. 2011. Vol.9. No.3. P.19–22.
Lebedeva P.A. Psihologicheskie aspekty izuchenija ideala sovremennogo voennosluzhashhego: perspektivy issledovanija // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. 2011. Vol. 9. No. 3. P. 19–22.
4. Познина Н.А. О формировании ценностно-смысловой направленности личности в современной культурной среде // Известия ЮФУ. Технические науки. 2004. № 1 (36). С. 142–143.
Pozneena N. A. The formation of value-semantic orientation of the personality in the contemporary cultural environment // SFU news. Technical Sciences. 2004.

No/ 1 (36). P.142–143.

Poznina N.A. O formirovanii cennostno-smyslovoj napravlenosti lichnosti v sovremennoj kul'turnoj srede // Izvestija JuFU. Tehnicheskie nauki. 2004. № 1 (36). P. 142–143.

5. Приказ Министра обороны РФ от 11.03.2004 N 70 (ред. от 30.12.2011) «Об органах воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации». Приложение 3.

Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated 2004.03.11. N 70 (edition on 2011.12.30.) "The Educational Work of Armed Forces of the Russian Federation". Appendix 3.

Prikaz Ministra oborony RF ot 11.03.2004 N 70 (red. ot 30.12.2011) "Ob organah vospitatel'noj raboty Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii". Prilozhenie 3.

6. Терехин Р.А. Анализ теоретических исследований социально-психологической готовности личности военнослужащего к ситуативным изменениям // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 62. С. 144–149.

Terekhin R. A. Analysis of theoretical researches of socio-psychological readiness of the individual soldier situational change // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. 2016. No. 62. P. 144–149.

Terehin R.A. Analiz teoreticheskikh issledovanij social'no-psihologicheskoy gotovnosti lichnosti voennosluzhashhego k situativnym izmenenijam // Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii. 2016. № 62. P. 144–149.



**ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ
КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Н.И. Росенко

В статье представлено вариативное определение педагогического эксперимента. Определены специфические свойства педагогического эксперимента по заявленной теме. Цели и задачи эксперимента сформулированы дифференцированно, для каждого этапа (констатирующего, формирующего, заключительного) отдельно. Сообщены требования к экспертной группе, работающей по методике Дельфи. Разработан экспериментальный план и основные показатели экономико-правовой культуры: познавательный, ценностно-нормативный, морально-нравственный, чувственно-волевой, практический. На основе выделенных основного критерия (перемещение студентов юридических специальностей на более высокий уровень) и показателей выявлены уровни сформированности экономико-правовой культуры: низкий (адаптивный), средний (системно-моделирующий), высокий (системно-моделирующий). Представлено методическое обоснование показателей и критерия сформированности экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, способы количественной обработки результатов эксперимента. В заключительной части статьи сформулированы общие положения по организации эксперимента.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, экономико-правовая культура, студенты юридических специальностей, этапы эксперимента, критерии, показатели

**GENERAL OF THE ORGANIZATION PEDAGOGICAL EXPERIMENTS
ON THE FORMATION OF ECONOMIC AND LEGAL CULTURE AT
STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES**

N. Rosenko

The article presents the definition varies the pedagogical experiment. Identify the specific characteristics of pedagogical experiment on the declared theme. The aims and objectives of the experiment are formulated differentiated for each stage (notes forming, final) separately. Communicate requirements to the expert group working on the Delphi method. An experimental plan and the main indicators of the economic and legal culture: cognitive, value-normative, moral and ethical, sense-willed, practical. Based on the selected basic criterion (the movement of law students to a higher level), and indicators revealed levels of formation of economic and legal culture - low (adaptive), medium (system-modeling), high (system-modeling). Presented methodical substantiation of indicators and criteria of formation of economic and legal culture at students of legal specialties, methods quantitative

analysis of the experimental results. In the final part of the article formulated the general provisions on the organization of the experiment.

Keywords: pedagogical experiment, economic and legal culture, students of legal specialties, stages of the experiment, criteria, indicators

Наиболее важным этапом организации и проведения исследовательской работы является подтверждение достоверности теоретических положений, обоснованных исследователем, осуществляемое с помощью эксперимента.

Под педагогическим экспериментом подразумевается «комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы» (Ю.К. Бабанский, 1985) [1]. Педагогический эксперимент предполагает осуществление сравнения, анализа, выбора оптимального варианта деятельности. Используется экспериментальная работа в том случае, когда на поставленные исследователем вопросы нет готового ответа.

По определению С.А. Клеева (1998), педагогический эксперимент – это своеобразно сформированный, осуществленный в поддающихся контролю условиях процесс обучения или воспитания, дающий возможность наблюдать педагогические явления, служащий для решения многих задач исследования [3].

Различают следующие виды педагогического эксперимента: естественный, который проводится в обычных условиях обучения и воспитания, и *лабораторный*, для проведения которого создаются специальные условия, некая искусственная обстановка, необычная для обучающихся, система заданий и условий их выполнения; испытуемый знает, что с ним проводят эксперимент, но обычно не в курсе задач этого эксперимента. Для проведения нашего исследования наиболее характерно применение естественного эксперимента.

Прежде чем приступить к дальнейшему описанию эксперимента, для наиболее полного понимания исследуемой проблемы представим определение формируемого качества у студентов юридических специальностей.

Экономико-правовая культура – составная часть общей культуры, интегрирующая специфику экономико-правовой деятельности, экономико-правового опыта и регулирующая сферу экономико-правового общественного взаимодействия.

По логике поиска, эксперимент по формированию экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей определен как вариативный, так как содержит в себе сравнение эффективности нескольких вариантов предлагаемых изменений.

Характерное для педагогического эксперимента содержание, включающее *констатирующий, формирующий и обобщающий* этапы [6,12], определяет специфические цели и задачи, которые будут решаться нами по ходу его реализации (таблица 1).

Таблица 1

Цели и задачи педагогического эксперимента на констатирующем, формирующем, обобщающем этапах

Этапы эксперимента	Констатирующий	Формирующий	Обобщающий
Цели экспе-	определение (кон-	внедрение (форми-	извлечение (обоб-

римента	статация) начально-го уровня всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте	вание) в реальные условия учебного заведения авторской системы формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей	щение) выводов общего характера из полученных в эксперименте данных путем логических операций: анализа, синтеза, индукции, дедукции
Задачи эксперимента	• определение плана педагогического эксперимента по формированию экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, разработка основных процедур его реализации; • установление репрезентативной выборки студентов для участия в эксперименте; • создание экспертной группы и программы работы экспертов; • систематизация критериально-уровневого аппарата для оценивания сформированности экономико-правовой культуры; • обоснование методов диагностики, позволяющих объективно оценить уровень сформированности экономико-правовой культуры; • проведение нулевого контроля	• реализация программ педагогического эксперимента в экспериментальных и контрольной группах; • обеспечение в ходе реализации эксперимента выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования; • проведение промежуточных срезов по выявлению текущего состояния уровня экономико-правовой культуры во всех группах эксперимента; • анализ соответствия процедур эксперимента разработанному плану в целях соблюдения принципов достоверности и объективности получаемых экспериментальных данных.	• систематизация данных, полученных в процессе диагностики сформированности экономико-правовой культуры; • интерпретация полученных данных; • формулирование выводов об итоговом состоянии сформированности экономико-правовой культуры у участников эксперимента; • проведение качественного и статистического сравнения данных нулевой и итоговой диагностик; • оценка влияния разработанной системы и педагогических условий на результативность формирования экономико-правовой культуры; • формулирование общего заключения об эф-

	уровня сформированности экономико-правовой культуры и его экспертная оценка		фективности функционирования разработанной и апробированной модели и комплекса выявленных педагогических условий
--	---	--	--

Таким образом, эксперимент представляет процесс следующих друг за другом этапов, решающих определенные экспериментальные задачи и в своей последовательности приводящих к достижению поставленных целей.

Содержание и программу педагогического эксперимента сопровождает экспериментальный план. Экспериментальный план – это тактика экспериментального исследования, воплощенная в конкретной системе операций планирования эксперимента. Основными критериями экспериментального плана организации и проведения педагогического эксперимента по формированию экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей являются:

- место и условия проведения эксперимента;
- состав участников (группы студентов и группа экспертов);
- количество независимых переменных и их уровней;
- метод сбора экспериментальных данных;
- виды шкал представления независимых переменных;
- особенности организации экспериментального воздействия и способа контроля.

Р. Готтсданкер предлагает различать *качественные* и *количественные* экспериментальные планы. В *качественных* планах независимая переменная представлена в номинативной шкале, т.е. в эксперименте используются два или более качественно разных условия [2].

В *количественных* экспериментальных планах уровни независимой переменной представлены в интервальных, ранговых или пропорциональных шкалах, т.е. в эксперименте используются уровни выраженности того или иного условия.

В нашем случае экспериментальный план является *комбинированным*, так как одна переменная (количество экспериментальных групп, количество педагогических условий и др.) будет представлена в количественном, а другая (уровень сформированности экономико-правовой культуры) – в качественном виде.

Важным этапом апробации модели является организация экспертной группы, отвечающей за объективность действий в ходе эксперимента, участвующей в обработке результатов, выполняющей аналитические процедуры.

Как отмечает Г.П. Щедровицкий [11], такой исследовательский шаг позволяет не только оценить результаты апробации разработки, но и обеспечить широкое внедрение результатов эксперимента в практику.

Члены экспертной группы были подобраны согласно необходимым для предстоящей деятельности критериям:

- профессиональной компетентности в области проектирования педагогических систем;

- креативности (умению решать творческие задачи);
- научной интуиции;
- заинтересованности в объективных результатах экспертной работы;
- заинтересованности, с целью дальнейшего практического применения;
- деловитости (собранности, умению переключаться с одного вида деятельности на другой, коммуникативности, независимости суждений, мотивированности действий);
- объективности;
- неконформизма.

Для работы экспертной группы был предложен метод Дельфи, который нам подходит по следующим параметрам: возможность работы экспертной группы в различных временных и географических пространствах; независимость мнения отдельных экспертов, самостоятельность в принятии решений; исключение социопсихологической составляющей, в результате чего выводы будут сформированы в первую очередь на рациональных данных, а не на эмоциях участников; в процессе экспертных оценок авторы имеют возможность познакомиться с альтернативными методиками и мнениями, что значительно расширит качество экспериментального пространства.

Подготовка и проведение педагогического эксперимента предусматривает разработку его практического аппарата, включающего критерии, показатели, уровни сформированности экономико-правовой культуры, методы диагностики и оценивания, что необходимо для обеспечения основных признаков эксперимента – валидности, надежности, согласованности, воспроизводимости.

В современной литературе *критерий* характеризуется как показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки [6]. Опираясь на данное определение, мы в качестве основного критерия сформированности экономико-правовой культуры принимаем передвижение студентов юридических специальностей на более высокий уровень, который определяется исходя из основных показателей: *познавательный, ценностно-нормативный, морально-нравственный, чувственно-волевой, практический*.

На основе выделенных основного критерия и показателей были выявлены уровни сформированности экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей:

I уровень – низкий (адаптивный), студент умеет приспособить свои знания к особенностям процесса, *малопродуктивный*.

II уровень – средний (системно-моделирующий), студент владеет системой знаний, умений и навыков по всему курсу в целом, *продуктивный*.

III уровень – высокий (системно-моделирующий) деятельность и поведение, студент владеет стратегиями преобразования системы знаний, умений и навыков по изучаемому курсу в средства самоформирования, самовоспитания, самообразования личности, *высокопродуктивный*.

Далее представим методическое обоснование показателей критерия сформированности экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей. Основными методами диагностики, в нашем исследовании, выступают *наблюдение, беседа, ранжирование, шкалирование, проектное задание, тестирование, анкетирование, психологические диагностики* – опросник ценностей культуры С.Шварца и ме-

тодика диагностики направленности личности Б. Басса (опросник Смекала-Кучера) [5,4,9,12,10].

Данные методы, на наш взгляд, позволят наиболее достоверно, определить уровень экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, на различных этапах ее формирования, а также помогут в выборе способов и средств достижения поставленной цели.

Итак, мы рассмотрели качественные характеристики и методическое обоснование диагностики показателей экономико-правовой культуры. Далее представим аппарат для количественного оценивания степени их проявления. Отметим, что количественная оценка экономико-правовой культуры осуществлялась нами путем усреднения оценок по выделенным показателям: *познавательный, ценностно-нормативный, морально-нравственный, чувственно-волевой, практический*.

Высокий уровень проявления экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, по всем показателям, оценивался в 3 балла; средний уровень – в 2 балла; низкий уровень – в 1 балл.

$$U_{\text{эпк}} = \frac{(P1 + P2 + P3 + P4 + P5)}{5}$$

U_{эпк} – оценка степени сформированности экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей.

P1 – оценка по познавательному показателю.

P2 – оценка по ценностно-нормативному показателю.

P3 – оценка по морально-нравственному показателю.

P4 – оценка по чувственно-волевому показателю.

P5 – оценка по практическому показателю.

В соответствии с полученным значением U_{эпк} студенту присваивается общий уровень сформированности экономико-правовой культуры (низкий, средний, высокий).

Таким образом, проведенная работа по организации эксперимента по формированию экономико-правовой культуры позволила нам сформулировать следующие положения:

- 1) экспериментальная работа направлена на проверку результативности разработанной системы формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей и комплекса педагогических условий ее функционирования;
- 2) педагогический эксперимент по формированию экономико-правовой культуры реализуется в процессе взаимопродолжающих этапов: констатирующего, формирующего и обобщающего;
- 3) на констатирующем этапе определены цели и задачи педагогического эксперимента, составлен план, разработаны основные процедуры его реализации, установлена репрезентативная выборка студентов юридических специальностей для участия в эксперименте, создана экспертная группа и разработана методика работы экспертов (метод Дельфи), обоснованы методы диагностики, позволяющие объективно оценить уровень сформированности экономико-правовой культуры, проведен входной контроль уровня экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, проведена аналитическая

- оценка, выборка распределена на экспериментальные и контрольную группы, определена специфика эксперимента в каждой группе;
- 4) в качестве основного критерия сформированности экономико-правовой культуры принято передвижение студентов юридических специальностей на более высокий уровень, который определялся исходя из основных показателей: *познавательного, ценностно-нормативного, морально-нравственного, чувственно-волевого, практического*;
 - 5) на основе выделенных основного критерия и показателей были выявлены уровни сформированности экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей:
 - I уровень – (низкий) адаптивный;
 - II уровень – (средний) системно-моделирующий;
 - III уровень – (высокий) системно-моделирующий деятельность и поведение.

Основными методами диагностики в нашем исследовании выступают наблюдение, беседа, *ранжирование, шкалирование, проектное задание, тестирование, анкетирование, психологические диагностики* – опросник ценностей культуры С. Шварца и методика диагностики направленности личности Б. Басса (опросник Смекала-Кучера).

Количественная оценка уровня экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей осуществляется путем усреднения оценок по каждому выделенному показателю.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент // Введение в науч. исследование по педагогике. М., 1988. 235 с.
Babanskii J.K. Teaching experiment introduction to scientific. research on pedagogy. Moscow, 1988. 235 p.
Babanskij Ju.K. Pedagogicheskij eksperiment // Vvedenie v nauch. issledovanie po pedagogike. Moscow, 1988. 235 p.
2. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Учеб. Пособие // Пер. с англ. М.: Изд-во МГУ, 1982. 464 с.
Gottsdanker R. Basics psychological experiment: Proc. Manual // Trans. From Engl. Moscow: Publ.MGU, 1982. 464 p.
Gottsdanker R. Osnovy psihologicheskogo eksperimenta: Ucheb. Posobie // Per. s angl. Moscow: Publ.MGU, 1982. 464 p.
3. Клеев С.А. Обработка результатов педагогического эксперимента: методические рекомендации // С.А. Клеев, С.А. Волков. Новосибирск: НИП-КиПРО, 1997. 36 с.
Kleev S.A. Processing of the results of the pedagogical experiment: guidelines // SA Kleev, SA Volkov. Novosibirsk: Publ. NPC Cyprus, 1997. 36 p.
Kleev S.A. Obrabotka rezul'tatov pedagogicheskogo eksperimenta: metodicheskie rekomendacii //S.A. Kleev, S.A. Volkov. Novosibirsk: Publ. NIP-KiPRO, 1997. 36 p.
4. Методы педагогических исследований // Студотерапия / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://studopedia.ru/4_15599_metodi-pedagogicheskikh-issledovaniy.html

- Methods of educational research // Studoterapiya / [Electronic resource]. Access: http://studopedia.ru/4_15599_metodi-pedagogicheskikh-issledovaniy.html
- Metody pedagogicheskikh issledovaniy // Studoterapiya / [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://studopedia.ru/4_15599_metodi-pedagogicheskikh-issledovaniy.html
5. Методы педагогического исследования // Гуманитарно-правовой портал / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyera.ru/4988/metody-pedagogicheskogo-issledovaniya>
- Pedagogical Methods // Humanitarian-legal portal / [Electronic resource]. Access: <http://psyera.ru/4988/metody-pedagogicheskogo-issledovaniya>
- Metody pedagogicheskogo issledovaniya // Gumanitarno-pravovoy portal / [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://psyera.ru/4988/metody-pedagogicheskogo-issledovaniya>
6. Некрасова Н.И. В помощь педагогу, приступившему к экспериментальной исследовательской работе. Калининград., 1989. 142 с.
- Nekrasova N.I. To help the teacher, have started experimental research //Kaliningrad, 1989. 142.
- Nekrasova N.I. V pomoshh' pedagogu, pristupivshemu k jeksperimental'noj issledovatel'skoj rabote. Kaliningrad, 1989. 142 p.
7. Педагогический энциклопедический словарь // Большая Российская энциклопедия / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. 528 с.
- Teaching Encyclopedic Dictionary //Great Russian Encyclopedia / Ch. Ed. B.M. Bim-Bad. Moscow, 2002. 528 p.
- Pedagogicheskij entsiklopedicheskiy slovar // Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya / Gl. red. B.M. Bim-Bad. Moscow, 2002. 528 p.
8. Пономарёва М.А., Юхновец Т.И. Психодиагностика личности: пособие для студентов вузов //Под общ. ред. Пономарёвой М.А. – Минск: Тесей, 2008. 85 с.
- Ponomareva M.A., Yukhnovets T.I. Psychodiagnostics personality: A guide for students / Under the total. Ed. Ponomareva M.A. – Minsk: Publ. Theseus, 2008. 85 p.
- Ponomarjova M.A., Juhnovec, T.I. Psihodiagnostika lichnosti: posobie dlja studentov vuzov / Pod obshh. red. Ponomarjovoj M.A. – Minsk: Publ. Theseus, 2008. 85 p.
9. Ранжирование и его роль при принятии решения // Менеджмент и трудовые отношения/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/management/00075059_0.html
- The ranking and its role in deciding // Management and labor relations / [Electronic resource]. Access: http://otherreferats.allbest.ru/management/00075059_0.html
- Ranzhированиye i ego rol pri prinyatii resheniya // Menedzhment i trudovyye otnosheniya / [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: http://otherreferats.allbest.ru/management/00075059_0.html
10. Уварина Н.В. Использование активных методов обучения как условие личностного развития участников образовательного процесса // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов. материалы науч.-практ. конф. под ред. А.М. Баскакова, Р.А. Литвак Л.Н. Родыгиной. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003. С. 262–265.
- Uvarina N.V. Use of active methods of training as a condition of personal develop

- ment of the participants of the educational process // Scientific and methodological support the training of students. materials of scientific-practical. Conf. Ed. A.M. Baskakova, R.A. Litvak L.N. Rodygina. – Chelyabinsk: Publ. CASCA, 2003. P. 262–265.
- Uvarina N.V. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obuchenija kak uslovie lichnostnogo razvitiya uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'noj podgotovki studentov. materialy nauch.-prakt. konf. Pod red. A.M. Baskakova, R.A. Litvak L.N. Rodyginov. – Chelyabinsk: Publ. CASCA, 2003. P. 262–265.
11. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М., 1993. С.145–147.
Schedrovitsky G.P. The system of educational research (methodological analysis) // Pedagogy and logic. Moscow, 1993. P.145–147.
Shhedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (metodologicheskij analiz) // Pedagogika i logika. Moscow, 1993. P.145–147.
12. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 1. С. 52–63.
Yakovlev, E.V., Yakovleva, N.O. Teaching experiment in dissertation research // Contemporary Higher Education: Innovative Aspects. 2011. No. 1. P. 52–63. Yakovlev, E.V., Yakovleva, N.O. Pedagogicheskij jeksperiment v dissertacionnyh issledovanijah // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2011. No. 1. P. 52–63.
13. Schwartz, S.H., Bilsky, W. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58. P. 878–891.

УДК 159.9

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ОПИСАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Н.А. Амирова

В статье отражены выявленные в ходе исследования величина и характер различий в семантическом пространстве описания личности в английском и русском языках. Рассмотрено семантическое пространство языка как часть национальной концептосферы. Выделены семантические поля, в которых имеются максимальные различия. Выявлены значения операциональных единиц описания личности, закрепленных в русской и английской культурах. Сопоставлены толкования операциональных единиц описания личности в русском и английском языке. Проведен контент-анализ толкования лексических единиц, обозначающих личностные качества. Приведенные данные могут быть полезны культурологам, социальным психологам, психодиагностам, педагогам, преподающим иностранный язык.

Ключевые слова: семантическое поле, семантическое пространство, качество личности, операциональные единицы

THE SEMANTIC FIELD OF IDENTITY'S DESCRIPTION IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

N. Amirova

The article reveals quantity and principles of diversity in semantic context in order to describe identity in the English and Russian languages. The semantic context of a language is a part of the national conceptosphere. This article also emphasizes semantic fields which are very different. Meanings of operational units of personality's description which are enshrined in the Russian and English cultures are revealed. Interpretations of the description of the individual operational units in the Russian and English languages are compared. The semantic field of identity's description in the Russian and English languages are different, due to the degree of importance of certain spheres of personality. Content analysis of the interpretation of lexical units which denote personal qualities has done. The represented data can be useful for scholars in cultural studies, social psychologists and teachers who teach languages as second ones.

Keywords: semantic field, semantic context, quality of personality, operational units

Проблема языковой специфики описания личности исследовалась специалистами различных областей (лингвистами, психолингвистами, учеными в области психосемантики), но проблема величины и характера различий в семантическом пространстве описания личности в разных языках исследована недостаточно. Вместе с тем знание этих различий необходимо широкому кругу специалистов. Так, психодиагностами оно востребовано в процессе адаптации личностных методик. Оно необходимо преподавателям, знакомящим учащихся с культурой иноязычных стран, работающих с текстами, содержащими описание личности. Все перечисленное выше и определяет актуальность данной темы.

Теоретическое осмысление принципов организации отдельных слов в группы ведет свое начало от исследований Г. Ипсена и Й. Трира, опубликованных в двадцатых годах XX в. Именно они ввели в лингвистический обиход термин «семантическое поле», которое в современном языкознании определяется как «совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [1, 99].

Семантическое пространство представляет собой, с одной стороны, отдельный фрагмент действительности, а с другой – иерархическую структуру множества лексических единиц, репрезентирующих в языке соответствующую понятийную сферу. То есть объекты реальной действительности соотнесены в языке с конкретными лексемами.

Таким образом, словарный состав языка представляет собой систему взаимобусловленных, формально и содержательно взаимосвязанных сущностей – лексикосемантических полей, обеспечивающих «непрерывность смыслового пространства, его обозримость и психологическую реальность для среднего носителя языка» [3, 380–381].

Нами была предпринята попытка исследования семантических полей, образованных словами, обозначающими качества личности.

Большинство исследователей признают два возможных способа оперирования понятием «качество личности». Первый способ – это использование его как единицы описания человека в психодиагностических целях. То есть «качество личности» связывается с понятием «черта личности» – гипотетические психические структуры, обнаруживающиеся в поведении, которые обуславливают предрасположенность поступать единообразно в различных обстоятельствах и с течением времени.

Второй способ – использование в значении «черта личности в обыденном сознании» – отражает существующие в сознании поведенческие реалии и их социальную оценку. То есть использование в качестве операциональных культурологических единиц при характеристике себя или другого человека.

В своей работе мы используем понятие «качество личности» как обобщенную, закреплённую в языке характеристику инструментальной активности, которая и является с нашей точки зрения качеством личности.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы – семантическое пространство описания личности в русском и английском языках различаются, что обусловлено степенью значимости определенных сфер личности для носителей языка, – мы использовали контент-анализ толкования лексических единиц, обозначающих личностные качества. Процедура анализа заключалась в сопоставлении толкования (с использованием словарей) соответствующих лексических единиц в русском и английском языках для выявления имеющихся сходств и различий. Дословный перевод английского толкования на русский язык осуществлялся нами самостоятельно.

Для упорядочения лексических (операциональных) единиц использовалась классификация личностных качеств по семантико-функциональному критерию Ларина А.А. [2].

В ходе анализа нам удалось выявить семантические поля, в которых наблюдаются наибольшие различия. К ним относятся семантические поля, совпадающие с функциональными блоками личностных качеств «открытость коммуникативных каналов», «построение отношений» и «стойкость личности» по классификации Ларина А.А. [2]. Именно в этих семантических полях, включающих в себя лексические единицы, обозначающие инструментальную активность, направленную на реализацию таких функций, как обеспечение коммуникации, построение отношений, преодоление препятствий, в русском языке наблюдается большая дифференциация поведенческих реакций. Это находит свое отражение в наличии наборов лексем в русском языке, не имеющих аналогов в английском.

Так, в семантическом поле «открытость коммуникативных каналов» наибольшее различие в лексемах, обозначающих личностные качества, чья функция – обеспечение коммуникации (14 лексем не имеют аналогов в английском языке), наблюдается в семантических гнездах «чистосердечность» и «качество речи». В гнезде «чистосердечность» лексемы – правдолюб, правдоискатель, двоедушный, криводушный, двуличный, и в гнезде «качество речи» – слащавый, велеречивый, сладкоречивый, косноязычный, имеющиеся в русском языке, не имеют аналогов в английском. В частности, приведенный набор лексем в гнезде «качество речи» может свидетельствовать о более подозрительном отношении носителей русского языка к красиво

оформленной речи, поскольку приведенные слова имеют некоторый отрицательный эмоциональный оттенок.

В семантическом поле «построение отношений» (15 лексем не имеют аналогов в английском языке) наибольшие отличия выделены в семантическом гнезде «центрированность на другом» (угодник, подпевала, подбострастный, низкопоклонник). Это может свидетельствовать о большем неприятии носителей русского языка к чрезмерной демонстрации важности, значимости другого человека.

В семантическом поле «стойкость личности» (11 лексем не имеют аналогов в английском языке), наибольшие различия наблюдаются в семантическом гнезде «поиск препятствий» (забияка, ершистый, непротивленец), что также свидетельствует о значимости этой сферы для носителей русского языка.

Минимальные различия выявлены в семантических полях «социальная сензитивность» и «эмоциональная устойчивость».

Таким образом, можно говорить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы. Действительно, семантическое пространство описания личности в русском и английском языках различаются. Различия носят избирательный характер и наиболее выражены в семантических полях «открытость коммуникативных каналов», «построение отношений» и «стойкость личности», что обусловлено большей степенью значимости этих сфер личности для носителей русского языка.

Список литературы

1. Англо-русский русско-английский словарь. 150000 слов и выражений / В. К. Мюллер. – М.: Эксмо, 2012. 1200 с.
English-Russian Russian-English dictionary. 150000 words and expressions / V.K. Muller. – Moscow, Publ. Eksmo, 2012. 1200 p.
Anglo-russkiy russlo-anglisskiy slovar. 150000 slov i vyrazheniy / V.K. Myuller. – Moscow, Publ. Eksmo, 2012. 1200 p.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352с.
Kobozeva I. M. Linguistic semantics. Moscow: Publ. Editorial URSS, 2000. 352 p.
Kobozeva I. M. Lingvisticheskaya semantuka. Moscow: Publ. Editorial URSS, 2000. 352 p.
3. Ларин А.А. Структура операциональных единиц описания личности // Вестник Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, 2009. 17 с.
Larin A.A. The structure of operational units of the personality's description // Vestnik of Yelets State University named after Ivan Bunin, 2009. 17 p.
Larin A.A. Struktura operatsionalnykh yedinit opisanija lichnosti // Vestnik Yeletsogo gosudarstvennogo universiteta imeny Bunina, 2009. 17 p.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: 1990. 684 с.
Linguistic encyclopedic dictionary / Editor Yartseva V.N. – Moscow, 1990. – 684 p.
Lingvisticheskij entsiklopedicheskiy slovar / pod redaktsiyey V.N. Yartsevov. – Moskva, 1990. 684 p.
5. Русско-английский словарь /Л.А. Боровкова – М.: Флинта: Наука, 2004. 336 с.
Russian-English dictionary / L.A. Borovlova. – Moscow, Publ. Flinta: Science, 2004. 336 p.

- Russko-angliyskiy slovar / L.A. Borovlova. – Moscow, Publ. Flinta: Science, 2004. 336 p.
6. Cambridge learner's dictionary English-Russian / Cambridge University Press. / – 1-st publ., 2011.

УДК 159.99

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Т.О. Завгородний

В статье рассматривается особенность политической социализации в современном обществе. Несмотря на то, что термин «политическая социализация» появился достаточно давно, современная политическая наука до сих пор не может прийти к единому мнению относительно его важнейших сущностных и функциональных характеристик. Вокруг политической социализации существует множество мифов и заблуждений – относящихся к самым разным составляющим элементам феномена политической социализации: американские исследователи в качестве основной отправной точки политической социализации рассматривают раннее детство, в то время как их европейские коллеги говорят о важнейших этапах политической социализации, приходящихся на период юности; в зависимости от собственных установок относительно теории рациональности внутри научного сообщества ведутся споры о лабильности сформированного политического сознания; отсутствует окончательная ясность в вопросе агентов – лиц и институтов, оказывающих наиболее очевидное и сильное влияние на процесс политической социализации, на формирование политических ценностей и установок. Вместе с тем, все ученые признают важнейшую роль политической социализации в обеспечении жизнедеятельности политической системы. С давних времен политическая социализация служит методом интеграции новых членов в структуру общества, посредством трансляции общепринятых норм политического поведения, передачи политического опыта от поколения к поколению, позволяя, таким образом, выстраивать новый социальный конструкт на принципах преемственности. Следовательно, необходимо вновь рассмотреть основополагающие элементы феномена политической социализации – с целью обретения ясной и актуальной картины событий, отражающей ее подлинную сущность, а не абстрактные рассуждения исследователей, являющиеся следствием их метафизических установок.

Ключевые слова: политическая социализация, политическая культура, политическое сознание, политическая система, бихевиоризм, политические ценности, абсентеизм, электоральное поведение, ресоциализация

DETERMINANTS OF POLITICAL SOCIALIZATION

T. Zavgorodniy

The article views the features of the political socialization in the modern society. In spite of the fact that political socialization's history can be traced back to the middle of 20th

century, contemporary political science seems not to be able to come up with the unified decision concerning its main essential and functional characteristics. The theory of political socialization includes a lot of myths and fallacies concerning different components of the phenomenon of political socialization: American political scientists consider early childhood as the source of basic political values, whereas their Western European colleagues prove that most important episodes of political socialization concern the period of adolescence; based on one's attitude towards the rational theory political consciousness appears to be labile or not; in contemporary political science there is no ultimate opinion towards the agents of political socialization – those people or social institutes which are capable of shaping political values and attitudes. Nevertheless, all the scientist acknowledge the leading role of political socialization in maintaining the vital functions of political system itself: since the ancient times political socialization has been the most important method of new members' integration into the society's structure by translation of conventional models of political behavior, as well as by the transfer of political experience from one generation to another. Thus, there is a need to elucidate the basic elements of political socialization phenomenon in order to obtain its clear and acute view, which will reflect its genuine essence instead of abstract deliberations of different researches, which are nothing more than the consequence of their metaphysical attitudes.

Keywords: political socialization, political culture, political consciousness, political system, behaviorism, political values, abstention, electoral behavior, resocialization

Термин «политическая социализация» был введен в научный оборот в 1959 году американским ученым Г. Хэйменом. Вместе с тем было бы неверным считать, что описываемые данным термином аспекты реальности возникли одновременно с ним: представление о том, что ныне в научных кругах именуется «политической социализацией» появилось вместе с возникновением «политики» как таковой. В обратном случае, политическая система общества в принципе не могла бы существовать, поскольку молодое поколение не усваивало бы нормы, ценности и модели поведения, уже принятые в данном обществе (не будем забывать, что выделенный М. Вебером «традиционный тип» политического господства, являясь самым древним, основывается как раз на традициях и ритуалах).

Выделившись в самостоятельную область знаний относительно недавно, теория политической социализации, тем не менее, весьма радикальным образом менялась. Но прежде чем говорить об этих изменениях, следует обозначить аспекты политической социализации в качестве объектов исследования.

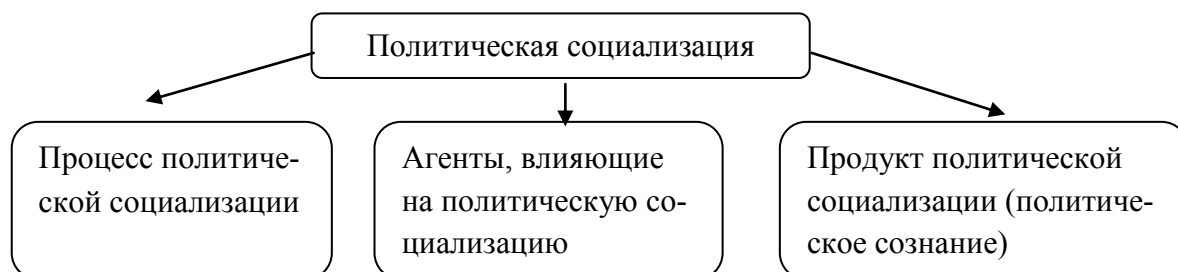


Схема 1. Структура политической социализации

Принимая во внимание факт господства бихевиоризма в политической науке во время появления термина политической социализации, можно сделать вывод, что

процесс усвоения политических ценностей и норм протекал вертикально (то есть как одностороннее воздействие политической среды на отдельного индивида), главными его агентами были семья и сверстники, а на выходе получалось практически нелабильный конструкт сознания.

Такое понимание особенностей процесса можно проследить среди работ таких ученых, как Г. Лассуэл, Д. Истон, С. Верба, Дж. Деннис и другие. Указанные исследователи в качестве важнейшего качества политической социализации называют воздействие общества на индивида с целью формирования у него положительных установок относительно политической системы. Воспринимающей личности отводится пассивная роль, заключающаяся в осознании норм политического поведения, принятого в обществе. Очевидно, что при таком взгляде на процесс политической социализации оказывает огромное влияние наличие системы контроля со стороны властных структур, результатом чего является производство продукта политической социализации с заданными характеристиками в зависимости от требований политической системы. Согласно воззрениям Д. Истона и Дж. Дженниса, в работах которых теория политической социализации выглядит наиболее приемлемой, основной целью политической социализации является поддержание стабильности в обществе посредством агентов социализации (семья, церковь, школа и т.д.)

Другой важнейшей деталью такой точки зрения является сделанный Д. Истона и Э. Фроммом акцент на опыт, приобретенный в раннем детстве, а следовательно, перенимание ребенком политических предпочтений членов семьи, выражаясь словами Э. Фромма, «перенимание социального духа». Эффективность в таком случае определяется повседневным латентным влиянием родителей.

Концепция Истона и Дженниса, объединивших разрозненные идеи различных исследователей, получила название «теории политической поддержки», использующей принцип «вход-выход»: на входе политическая система нуждается в добровольной поддержке общества, в легитимности, что подразумевает необходимость давать политическое воспитание в раннем детстве, во время первичной социализации (3–13 лет), имеющей 4 этапа.

- 1) Политизация (осознание ребенком факта наличия вне-родительской власти).
- 2) Персонализация (связывание политической власти с фигурами президента и полицейского).
- 3) Идеализация (приписывание указанным фигурам исключительно положительных свойств).
- 4) Институционализация (восприятие власти через ее институты).

Эмпирические исследования, проведенные в американском обществе, показали следующее.

- Уже к первому классу американские школьники различают между собой Республиканскую и Демократическую партии (однако о содержании их программ молодые американцы начинают иметь представление примерно к 15–19 годам).
- В третьем классе школьники имеют твердые воззрения относительно привлекательности/непривлекательности работы, собственного материального положения.
- Крайне низкие значения расхождения в политических предпочтениях среди детей и родителей (всего лишь порядка 10%).

Схожую картину, кстати, можно наблюдать и среди российских дошкольников и учащихся младших классов. Так, согласно исследованию А.И. Кудаткиной, дошкольники 6–7 лет узнают образ Президента РФ, причем отличают его от фигуры В.В. Путина, называя последнего помощником президента (опрос происходил в 2011 г. во время президентства Д.А. Медведева); локальная власть, однако, ассоциируется не с образом полицейского, а с образом учителя [5].

Указанные данные подтверждают мнение Фромма, Фрейда, Истона, Дженниса относительно доминирующей роли семьи в формировании политических ценностей и установок индивида. И хотя на уровне интуиции представляется, что подобная картина, будучи теоретически и эмпирически обоснованной американскими учеными на примере американского общества, будет проявляться и в остальных обществах, такое утверждение не совсем верно, что делает политическую социализацию парадоксальным феноменом. Так, согласно исследованиям К. Алербека, проведенным в ФРГ, корреляция между политическими взглядами детей и родителей составляет уже 83%, а распространенность среди студентов протестных настроений, представляется, и во все способна провести разделительную черту между семьей как агентом политической социализации и индивидом. Исследование французских школьников А. Першерона показывает, что формирование у них политической идентичности происходит в подростковом возрасте.

Современная российская действительность, согласно исследованиям М.А. Самарского, М.С. Шепотиненко и Н.С. Эктова, характеризуется еще более высокой степенью утраты семьей функции авторитетного источника политической информации (так считают 70% опрошенных школьников в возрасте 15-17 лет) [6].

В этой связи весьма интересным является следующий логический вывод. В своей работе «Political learning, political choice, and democratic citizenship» Р. Вайсберг обоснованно говорит о том, чем раньше политические установки были усвоены – тем более простыми они представляются исследователю, напротив, чем позже они были сформированы – тем они более сложны и глубоки. В 2012 году Pew Research Center провел исследования различий в политических предпочтениях среди граждан США и Западной Европы. Среди большого количества результатов присутствуют весьма любопытные данные, косвенно подтверждающие некую относительную наивность в политических взглядах жителей США относительно жителей Западной Европы. В частности, к такому выводу приводят следующие результаты:

- 45% американцев (против 17% испанцев) полагают, что одобрение ООН на начало военных действий в какой-либо точке земного шара излишне усложняет эту процедуру;
- 49% американцев (против 27% французов) полагают культуру своей страны высшей по отношению к культурам других стран;
- 58% американцев (против 36% немцев) согласны с мнением о том, что гораздо важнее преследовать собственные жизненные цели, нежели уделять внимание гармоничному развитию всего общества;
- 36% жителей США полагают, что успех в жизни может обеспечиваться внешними по отношению к гражданину силами (против 72% менее самоуверенных немцев);
- 33% граждан США (против 8% жителей Испании) осуждают однополые браки;

- 50% жителей США (в отличие от 13% граждан Франции) полагают чрезвычайную важность религии в жизни человека [6].

Приведенные результаты косвенным образом указывают на большую усложненность и неоднозначность во взглядах жителей Западной Европы, что может говорить о том, что их взгляды сложились позже и процесс их формирования был подвержен влиянию гораздо большего количества факторов, нежели перениманию взглядов членов семьи.

Данный парадокс, заключающийся в наличии принципиальных различий в вопросах агентов политической социализации и времени ее прохождения, отчасти можно разрешить допущением, что страны Западной Европы отличается большее количество политических субкультур, традиций и базовых ценностей. Следовательно, сущность политической социализации зависит не только от воли ее основного агента – семьи, но и от социально-культурного фактора, выражающегося в сложном историческом развитии стран Западной Европы, обусловившем отсутствие возможностей для формирования преемственности политических установок. Значит, можно ввести в теорию политической социализации понятие политической стабильности, в отсутствие которой преемственность политических установок представляется затруднительной, а роль агента политической социализации переходит к социальным группам, в которые включен индивид, – данный тезис является основой для социально-структурного подхода к политической социализации, распространенного в Западной Европе, в своих исследованиях уделяющего особое внимание установкам различных социальных групп, социальному неравенству и историческому процессу.

Таким образом, ключевым вопросом, определяющим различия в конечном продукте политической социализации, является агент социализации. Современная политическая наука говорит о наличии трех этапов политической социализации, на каждом из которых на личность оказывают влияние разные агенты.

- Первый этап, как уже говорилось ранее, характеризуется подавляющим влиянием семьи, причем чем большей устойчивостью и стабильностью характеризуется политическая система, тем корреляция между политическими взглядами детей и родителей будет выше. Другим важным агентом является школа, оказывающая влияние посредством преподавания гуманитарных дисциплин (из которых ребенок узнает о политическом устройстве страны, своих правах и обязанностях) и, в зависимости от характера политической системы общества, посредством прямой трансляции политических ценностей (так, например, в школах США формируется мнение о национальной уникальности, тогда как школы Китая подкрепляют мнение о непогрешимости политических лидеров, институтов и вектора государственного развития в целом).

- Второй этап политической социализации и его особенности связаны, в первую очередь, со становлением внутреннего «я», результатом чего является относительное переосмысление системы ценностей в целом и системы политических ценностей – в частности, рождение собственных представлений о политической системе. Личность становится субъектом собственной политической социализации, способным делать относительно осознанный выбор между теми или иными установками. Более того, с этого момента индивид обретает способность самостоятельно транслировать политические ценности другим людям, превращаясь в агента социализации. Основными агентами, действующими на индивида, становятся его окружение, общественные организации и политические партии.

- Третий этап политической социализации характеризуется постепенной утратой индивидом способности к самостоятельному изменению политических ценностей и предпочтений (что соответствует зрелому возрасту), политическая социализация если не прекращается, то сворачивается до минимальных масштабов.

Указанные агенты политической социализации являются основными для всех обществ, вместе с тем в каждом из них могут присутствовать специфические агенты, играющие особую роль.

- СМИ. Будучи способными оказывать воздействие на формирующееся общественное мнение по актуальным политическим вопросам, средства массовой информации являются важнейшим агентом политической социализации на протяжении всей жизни человека. Специфика этого влияния различна, базируется на текущем политическом устройстве общества, степени свободы СМИ. Вместе с тем, в зависимости уровня контроля над СМИ, будет меняться не сама возможность их влияния на формирование политической картины мира у личности, а возможность человека делать выбор между различными агентами такого влияния внутри самих средств массовой информации

- Церковь. Вопрос влияния церкви на политическую социализацию представляется несколько более сложным, и, задаваясь целью ответить на него, следует четко определить, чем же является политическая социализация.

Исходя из многообразия подходов к этому понятию, существующие определения стараются выделить наиболее существенный его признак. Так, со стороны личности, политическая социализация представляет собой процесс, путем которого индивид усваивает политическую культуру общества, ценности и модели поведения. Психоаналитический подход делает акцент на верховенстве бессознательного, антропологический описывает социализацию как процесс передачи культурного наследия, функционализм рассматривает социализацию как усвоение моделей поведения, бихевиоризм говорит о важности усвоения норм поведения, когнитивисты считают человека способным самостоятельно выбирать ценности, пост-бихевиористы называют социализацию инструментом поддержания отношений господства и подчинения и т.д. Однако в каких бы терминах и с какой точки зрения ни описывался феномен политической социализации, как бы ни расставлялись акценты в вопросе структуры и функций, сущностной характеристикой политической социализации является передача и усвоение ценностей. В этой связи говорить о роли церкви можно только в теократических государствах, когда политическая власть и религия настолько переплетены между собой, что составляют единое целое. В остальных типах обществ, вне зависимости от того, насколько религиозными являются его члены, корреляция между транслируемыми политическими ценностями и церковью едва ли может быть выявлена. Для примера можно рассмотреть график (на одной оси которого располагается шкала интенсивности религиозных взглядов, а на другой – склонность к ценностям самовыражения, сущность которых авторы усматривают, в основном, следовании либерально-демократическим идеалам), взятый из исследования Р. Инглхарта и Вельцеля (рис. 1) [11], равномерное расположение стран на котором говорит о том, что ценности автономной личности, стремящейся оказывать влияние на политику, толерантной во всех отношениях, склонной к самовыражению на политическом пространстве, пребывают вне зависимости от отношения населения к церкви: религиозное население стран Латинской Америки принимает демократические ценности в той же сте-

пени, что и склонное к атеизму население Швеции, в то время как секулярно-ориентированное население Тайваня готово к восприятию пост-материальных ценностей даже меньше, чем религиозное население Ганы.

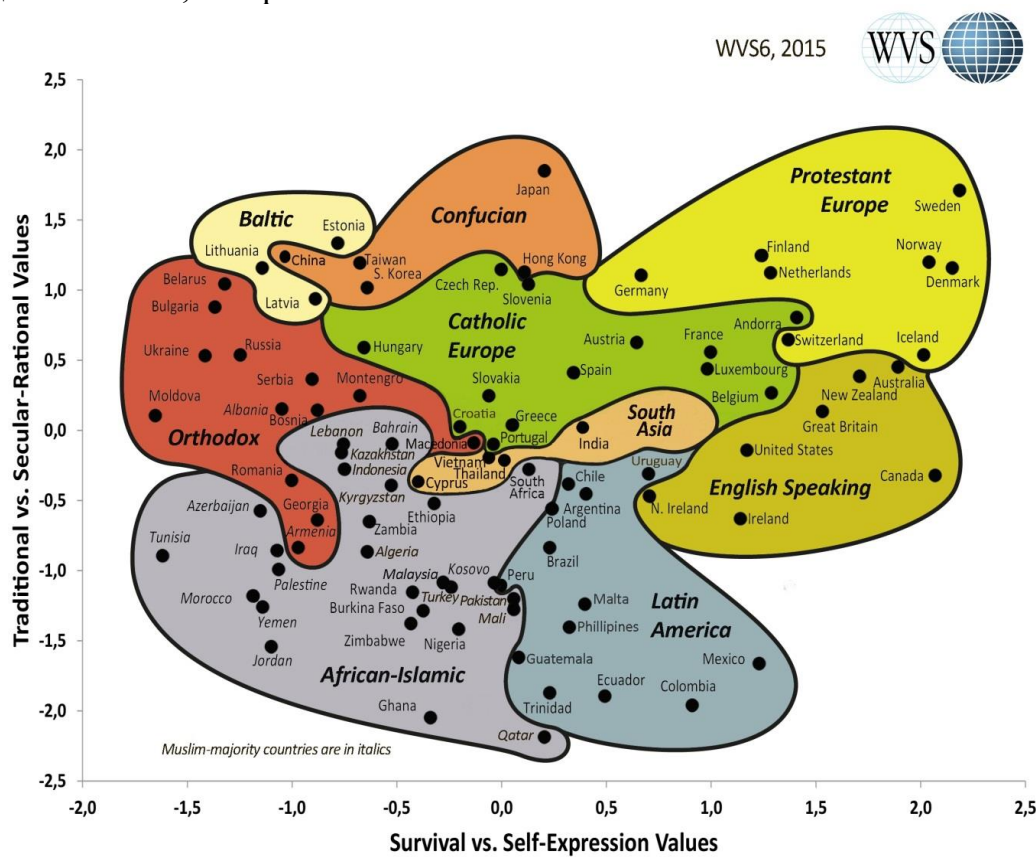


Рис.1

Следует сказать также об особом роде агентов социализации – так называемых «группах равных». Особенность этих групп в том, что они являют собой иной тип политической социализации: если ранее речь шла о фактически одностороннем, «вертикальном» влиянии агента на личность, то в «группах равных» мы усматриваем «горизонтальный» тип социализации, заключающийся в обоюдном влиянии агентов друг на друга. В группу равных входят друзья индивида, коллеги по работе и иные индивиды, составляющие его повседневный круг общения. Социальная природа человека подталкивает его к объединению с другими людьми, постоянный контакт с которыми естественным образом корректирует его в том числе и политические взгляды.

Как и любому другому процессу, политической социализации должна быть присуща собственная цель, результат, пусть расплывчатый и склонный претерпевать изменения. Как уже говорилось ранее, результатом процесса социализации является определенный слой индивидуального сознания, позволяющий личности тем или иным образом интегрироваться в политическую жизнь общества. Следовательно, отрицательным результатом политической социализации будет политический абсентеизм – самоустранение личности от участия в политической жизни государства.

Статистические данные последних лет, затрагивающие выборы в Конгресс США, говорят о весьма высокой явке избирателей – 64,4% [12]. Для сравнения, явка на выборах в Госдуму РФ в сентябре 2016 года составила 47,88% [7]. Косвенно указанные данные, вне всякого сомнения, подтверждают тезис о том, что устойчивая и

давно сложившаяся политическая культура положительным образом влияет на политическую социализацию граждан в контексте количественных показателей их политического участия.

Однако приведенные данные можно рассмотреть и в несколько ином смысле, который связан с ключевыми особенностями самого процесса социализации и его уникальными сущностными характеристиками в каждом отдельном случае. Исследования, проведенные Е.Б. Шестопал в статье, говорят о еще одном явлении, оказывающем влияние на политическую социализацию, – речь, безусловно, идет о политическом, социальном и экономическом бэкграунде, на фоне которого разворачиваются этапы (в особенности это относится к двум первым этапам) политической социализации. По сути, именно такого рода бэкграунд отвечает за то, какая именно информация, ценности и элементы политической культуры передаются, в то время как вопрос о семье, школе, друзьях и пр. связан с вопросом о том, кто транслирует информацию, ценности и т.д.

Проведенное Е.Б. Шестопал исследование, в частности, говорит о прямой связи между условиями, в которых протекала политическая социализация людей разных возрастных групп, и их нынешними политическими взглядами (с поправкой на «ресоциализацию», которая в указанном исследовании предстает аналогом третьего этапа социализации, в некоторой степени корректирующего сложившиеся политические взгляды; речь, в первую очередь, идет о коренных изменениях в политической системе страны в 90-е годы) [5].

- В старшей возрастной группе (60 и более лет), на результатах чьей политической социализации сказалось сильное влияние октябрятских, пионерских и комсомольских организаций, отмечается склонность к иерархичному мышлению, патриархальности, почитанию старших и начальства. Развал СССР и насаждение либеральных ценностей были пережиты ими весьма тяжело, однако склонность к патриархальному подчинению существующей власти упростила этот процесс. Современная политическая система принимается ими, хотя и не без критики (сказывается, очевидно, влияние усвоенных либеральных ценностей), демократия понимается ими также весьма своеобразно: идеалы свободы сочетаются в их сознании с требованием сильного государства. Данные по указанной возрастной группе, вступая в противоречие с современными западными теориями социализации, также говорят в пользу того, что политическая социализация может иметь активную фазу и на третьем своем этапе, в особенности, когда на его время приходятся кардинальные перемены в политической системе.

- Средняя возрастная группа (от 30 до 60 лет) отмечает в своих ответах некую отстраненность от непосредственно политической составляющей в первый и второй периоды политической составляющей. Многие из респондентов говорят не о политических лидерах, а об экономической обстановке (очереди за хлебом), технических свершениях (полет в космос); меньшая степень патриархальности во внутрисемейных отношениях, по-видимому, обусловила политический прагматизм и цинизм (в разговорах о Хрущеве респонденты чаще вспоминают кукурузу, нежели XX Съезд), выражающиеся уже на современном этапе в критике власти на основе ее коррумпированности, низком уровне политического участия (как следствия большей подверженности политической рефлексии).

- Семейное воспитание у младшего поколения (до 30 лет) характеризуется еще меньшей степенью авторитарности. Зачастую в этой группе респондентами отмечается своего рода горизонтальный тип политической социализации, характеризующийся взаимным влиянием на политические взгляды между детьми и родителями. Интересно, что многие респонденты (у которых экономические свободы 90-х годов отразились в сознании сильнее) связывают саму политику с бизнесом, нежели с отношениями власти и подчинения. Циничное восприятие событий 90-х годов повлекло в сознании молодого поколения низкий уровень интереса к политике и, как следствие, низкий уровень политического участия.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод, что политическая социализация, как и всякого рода феномен, так или иначе относящийся к вопросам психологии личности, представляется достаточно запутанным, чьи причинно-следственные связи, постулируемые в масштабных и авторитетных теориях, сталкиваясь с действительностью, в особенности, в странах с нестабильной политической культурой, рушатся и способны принять прямо противоположное значение. В то же время, анализ эмпирических данных, полученных в разных странах, позволяет с определенностью утверждать следующее: основным агентом политической социализации с ранних лет развития индивида является семья. Далее, в зависимости от стабильности политической культуры и ее однородности семья либо сохраняет свои позиции, либо отходит на второй план, уступая место субкультурам и социальным группам, в которые вовлечен индивид. Каждый индивид проходит три этапа социализации: на первом можно наблюдать преобладающее влияние семьи и школы на формирование политического сознания индивида, на втором этапе он сам способен быть субъектом собственной политической социализации, анализируя реальность (агенты социализации на данном этапе в основном представлены общественно-политическими организациями и ближайшим окружением), третий этап можно описать как стагнация процесса политической социализации (усвоенные ценности едва ли подлежат изменению). На каждом из этих этапов на индивида в той или иной степени могут оказывать влияние такие агенты, как СМИ (чье влияние в эпоху информационного общества трудно переоценить), «группы равных» и церковь (чье влияние, вопреки ожиданиям, весьма невысоко). Также нельзя недооценивать такой важный фактор, как социально-экономический бэкграунд, на фоне которого происходит процесс политической социализации. Исследования Е.Б. Шестопал показывают, каким образом, и в какой степени такого рода бэкграунд повлиял на политическую социализацию различных поколений современной России, насколько успешно эти поколения ее проходили и как, в конечном итоге, это отражается на их политических ценностях и электоральном поведении — как одном из важнейших показателей для прикладных исследований.

Список литературы

1. Головин Н.А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации / Н. А. Головин – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. 288с.
Golovin N.A. Theoretical and methodological bases of political socialization's study / Golovin N.A – Spb.:SPBSU publishing, 2004. 288 p.
Golovin N.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya politicheskoy social

- lizacii / N.A. Golovin – SPb.: Izd-vo SPbGU, 2004. 288 p.
2. Елисеев С.М. Политическая социология: учебное пособие. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 276–296.
Eliseev S.M. Political sociology: study guide. Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoria. 2007. P.276–296
Eliseev, S.M. Politicheskaja sociologija: uchebnoe posobie. Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoria. 2007. P.276–296
 3. Зайцева И.А. Политическая социализация в школе: актуальная проблема или анахронизм? // Современные наукоёмкие технологии. 2005. № 1. С. 82–84.
Zaitseva I.A. The political socialization in school: actual problem or anahronizm? // Modern high technologies. 2005. No. 1. P. 82–84.
Zajceva I.A. Politicheskaja socializacija v shkole: aktual'naja problema ili anahronizm? // Sovremennye naukojomye tehnologii. 2005. No. 1. P. 82–84.
 4. Зайцева И.А. Роль государства в процессе политической социализации молодёжи в современной России: Учеб. пособие. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. 196 с.
Zaitseva I.A. The role of government of political socialization of the youth in modern Russia: Textbook. Yelets: Publ. Bunin Yelets State University, 2005. 196 p.
Zajceva, I.A. Rol' gosudarstva v processe politicheskoy socializacii molodjozhi v sovremennoj Rossii: Ucheb. posobie. Yelets: Publ. EGU im. I.A. Bunina, 2005. 196 p.
 5. Кудактина А.И. Представления о политике и методы их формирования в дошкольном и младшем школьном возрасте // Социально-историческая мысль. 2011. № 4. С. 115–118.
Kudatkina A.I. Political views and their methods of shaping in pre-school and early school age // Socialno-istoricheskaya mysl [Socio-historical thought]. 2011. No. 4. P.115–118
Kudaktina A.I. Predstavlenija o politike i metody ih formirovanija v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste // Social'no-istoricheskaja mysl'. 2011. No. 4. P.115–118
 6. Самарский М.А. Политсознание российских школьников / М.А.Самарский, М.С. Шепотиненко, Н.С. Эктов // Материалы Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ, социальных проектов и программ по воспитанию гражданской идентичности среди студенческой молодежи [Электронный ресурс]: <http://polit.msu.ru/departament/news/688/> (дата обращения 01.10.2016)
Samarский M.A. Political conscience of Russian pupils / Samarский M.A., Shepotinenko M.S., Ektov N.S. // All-Russian contest of research works, social projects and civil identity's breeding among students' data [Avaliable at <http://polit.msu.ru/departament/news/688/>] (Accessed at 01.10.2016)
Samarский, M. A. Politsoznanie rossijskih shkol'nikov / M. A.Samarский, M.S. Shepotinenko, N. S. Jektov // Materialy Vserossijskogo konkursa nauchno-issledovatel'skih rabot, social'nyh projektov i programm po vospitaniju grazhdanskoj identichnosti sredi studencheskoj molodezhi [Jelektronnyj resurs]: <http://polit.msu.ru/departament/news/688/> (data obrashhenija 01.10.2016)
 7. ЦИК: явка на выборы в Госдуму составила 47,88%. [Электронный ресурс]: https://www.gazeta.ru/politics/news/2016/09/23/n_9141587.shtml. Статья Газета.ru от 23.09.2016 (дата обращения 01.10.2016)

- Central Electoral Committee: Gosduma elections' turnout is 47,88% [Available at https://www.gazeta.ru/politics/news/2016/09/23/n_9141587.shtml] Gazeta.ru 23.09.2016 (Accessed at 01.10.2016)
- CIK: javka na vybory v Gosdumu sostavila 47,88%. [Jelektronnyj resurs]: https://www.gazeta.ru/politics/news/2016/09/23/n_9141587.shtml. Stat'ja Gazeta.ru ot 23.09.2016 (data obrashhenija 01.10.2016g)
8. Шестопал Е.Б. Личность и политика. Краткий очерк современных западных концепций политической социализации. М., 1988. – 203 [2] с.
Shestopal E.B. Politics and Personality. Brief article over contemporary western concepts of political socialization. Moscow., 1988. – 203 [2] p.
Shestopal E. B. Lichnost' i politika. Kratkij ocherk sovremennyh zapadnyh koncepcij politicheskoy socializacii. Moscow., 1988. – 203 [2] p.
 9. Шестопал Е.Б. Политическая социализация и ресоциализация в современной России // Полития. 2005. № 4. С. 48–69.
Shestopal E.B. Political socialization and resocialization in contemporary Russia // Politia. 2005. No. 4. P.48–69
Shestopal E.B., Politicheskaja socializacija i resocializacija v sovremennoj Rossii // Politija. 2005. No. 4. P.48–69
 10. The American – Western European Values Gap, Pew Research Center, 2012. [Электронный ресурс]: <http://www.pewglobal.org/2011/11/17/the-american-western-european-values-gap/> (дата обращения 01.09.2016)
 11. World values Survey: Findings and Insights. - Available at http://www.worldvaluessurvey.org/images/Cultural_map_WVS6_2015.jpg (Accessed at 01.09.2016)
 12. Institute of democracy and electoral assistance, Voter turnout Data for United States. [Электронный ресурс]: <http://www.idea.int/vt/countryview.cfm?id=231> (дата обращения 01.09.2016)
 13. Welzel C. Freedom Rising: Human empowerment and quest for emancipation. Cambridge university press, 2013. 441 p.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Заводовская

В статье поднимается вопрос о значимости исследований, направленных на изучение особенностей волевых качеств у дошкольников. Дается определение воли. Делается попытка объяснить, почему существует крайне малое число статей, посвященных волевым качествам, в том числе волевым качествам дошкольников. Рассматриваются две функции воли: побудительная и тормозная. С нашей точки зрения, нужна не только комплексная оценка волевых качеств, когда описываются и побудительные, и тормозные функции воли, но и описание волевых качеств у детей разного дошкольного возраста. Это возможно с помощью метода «ложного лонгитюда», когда оценка волевых качеств производится у детей разного возраста.

Ключевые слова: воля, дошкольники, поведение дошкольников, волевые качества

THE INVESTIGATION OF THE VOLITIONAL QUALITIES OF THE PRESCHOOLERS

D. Zavodovskaya

The article raises the question of the relevance of studies aimed at researching the peculiarities of volitional qualities in preschoolers. The definition of volition is done. The attempt to explain why there are very few papers dedicated to strong-willed qualities, including strong-willed qualities of children. From our point of view, we need to do not only a comprehensive assessment volitional qualities describing the stimulation and inhibitory function of volition, but also a description of volitional qualities in children of different ages. This is possible using the method of "false longitudinal research data", when an assessment determination is made in children of different ages.

Keywords: volition, preschool, behavior preschool, volitional qualities

Введение в электронную базу e-library запроса «дошкольники+волевые качества» позволяет получить только 47 источников, причем практически все они посвящены не анализу волевых качеств дошкольников, но развитию этих качеств педагогами. Это связано с тем, что педагоги предполагают, что дети дошкольного возраста имеют недостаточную произвольность и ее в любом случае нужно развивать.

Воля – это осознанное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий [5]. Волевые качества рассматривают, обычно, в рамках эмоционально-волевых процессов [4,5]. Волевые качества необходимы человеку для осуществления любой самостоятельной эффективной деятельности. Они развиваются у ребенка до 7 лет [8], поэтому наиболее значимое влияние на их развитие оказывает семья [6,7].

Обычно выделяют две основных функции воли: побудительную и тормозную.

Побудительная функция состоит в том, чтобы активировать определенное действие и завершить его. Тормозная функция состоит в том, чтобы ограничить собственные желания или отставить их исполнение [2,10].

Побудительную функцию, обычно рассматривают в рамках основной деятельности ребенка – игры и описывают разнообразными методами наблюдения [1, 10]. Развитие этой стороны волевых процессов обычно оценивается в различных методиках, оценивающих подготовленность ребенка к школе [11].

Тормозная функция может быть оценена с помощью теста У. Мишеля [8]. Эффективность его доказана длительным (40-летним) лонгитюдом. Автор проводил исследование на детях дошкольного возраста, которым было предложено съесть сладость сразу же или через некоторое время. В последнем случае вознаграждение увеличивалось, и ребенок получал не одну сладость, а две. Согласно данным У. Мишеля, дети, которые смогли подождать, в дальнейшем выросли во взрослых, которые имели более высокие должности, получали большую зарплату, были более здоровыми и реже разводились.

Нам кажется, что метод наблюдения можно добавить психофизиологическим методом на основе рефлексометрии, что позволит получить данные в наименьшей мере зависящие от личности экспериментатора.

Рефлексометрия – метод, который позволяет оценить как скоростные особенности реакций человека, так и возможность его тормозить уже выработанные навыки. Безусловно, в этом случае он будет позволять оценивать тормозную функцию воли. Обычно рефлексометрия представлена двумя сериями. В первой ребенку предъявляют поток определенным образом организованных сигналов. Предлагается реагировать на каждый из них (например, нажимать на клавишу «пробел» компьютера). Эта серия называется простой сенсомоторной реакцией. Ее задачей является выработка у испытуемого навыка реагировать на каждый стимул.

Далее проводится вторая серия, в которой предлагается также реагировать на все сигналы, кроме сигналов одного типа. Реагирование на этот «запрещенный» тип сигналов рассматривается как ошибка, о чем предупреждается испытуемый. Такая реакция называется сложной сенсомоторной реакцией.

Именно в этой серии и изучаются тормозные реакции ребенка: насколько быстро он может переключиться и отказаться от реагирования на «запрещенный сигнал».

Есть особая разработка данной методики, в которой каждая из серий состоит из двух одинаковых частей [3]. В этом случае возникает возможность у экспериментатора оценить способность ребенка ориентироваться в потоке сенсорных сигналов. Если ребенок будет вторую часть выполнять лучше, чем первую, можно предположить, что он смог догадаться, что вторая часть повторяет первую и использовать ее в решении поставленной задачи.

С нашей точки зрения, нужна не только комплексная оценка волевых качеств, когда описываются и побудительные, и тормозные функции воли, но и описание волевых качеств у детей разного дошкольного возраста. Это возможно с помощью метода «ложного лонгитюда», когда оценка волевых качеств производится у детей разного возраста.

Список литературы

1. Аллахвердов В.М. и др. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. М., 2011. 425с.
Allachverdov et al. Creativity: from the biligical foundation to social and cultural phenomenons. Moscow, 2011. 425 p.
Allachverdov V.M. I dr. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanii k socialnim I kulturnim fenomenam. Moscow, 2011. 425 p.
Быков А.В. Генезис волевой регуляции. М.: Восток, 2007. 247 с.
Bikov A.V. Genesis of the volitional regulation. Moscow: Vostok, 2007. 247p.
Bikov A.B. Genesis volevoi regulazii. Moscow: Vostok, 2007. 247 p.
2. Вергунов Е.Г., Николаева Е.И. Опыт применения методов визуализации в качественном анализе результатов тайм-теста // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7–2. С. 128–131.
Vergunov E.G., Nikolaeva E.I. The experience of using the visualization methods in qualitative analysis of time-rest results // Mir nauki, kulturi, obrasovanija. 2009. No.

- 7–2. P. 128–131.
Vergunov E.G., Nikolaeva E.I. Opit primeneniya metodov vizualizatsii v kachestvennom analize rezultatov taim-testa // Mir nauki, kulturi, obrazovaniya. 2009. No. 7–2. P. 128–131.
3. Иванников В.В. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 321 с.
Ivannikova V.V. Psychological mechanism of the volitional regulation. Saint Petersburg: Publ.Piter, 2006. 321 p.
Ivannikov V.V. Psichologicheskie mekhanizm volevoi regulazii. Saint Petersburg: Publ.Piter, 2006. 321 p.
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Речь, 2002. 327 с.
Iljin E.P. Psychology of volition. Saint Petersburg: Publ. Rech, 2002. 327 p.
Iljin E.P. Psichologiya voli. Saint Petersburg: Publ. Rech, 2002. 327 p.
5. Меренкова В.С., Николаева Е.И. Влияние анамнеза матери на здоровье детей первого и второго года жизни // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Т. 3. № 3. С. 53–60.
Merenkova V.S., Nikolaeva E.I. The mother anamnesis influence on the health of the first and the second years of life children // Psichologiya obrazovaniya v policulturnom prostranstve. 2010. Vol.3, No.3. P. 53–60.
Merenkova V.S. Nikolaeva E.I. Vlijaniye anamnesa materi na zdorovje detei pervogo i vtorogo goda jisni//. Psichologiya obrazovaniya v policulturnom prostranstve. 2010. Vol.3, No.3. P. 53–60.
6. Мишел У. Развитие силы воли. Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста. М.: Манн, Иванов, Фербер, 2015. 278 с.
Mishel U. The volition development. The lessons from the author of the famous marshmellow-test. Moscow: Publ. Mann, Ivanov, Farber, 2015. 287 p.
Mishel U. Razvitiye sili voli. Uroki ot avtora namenitogo mashmelloy-testa. Moscow: Publ. Mann, Ivanov, Farber, 2015. 287 p.
7. Николаева Е.И., Морозова А.Н. Особенности адаптации к школьному обучению детей с разными профилями сенсомоторной асимметрии // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И.П. Павлова. 2007. Т. 14. № 4. С. 44–48.
Nikolaeva E.I., Morosova A.N. The adaptation peculiarities to school education of the children with different sensorimotor asymmetry profiles // Uchenie zapiski SPbGMU im akad. I.P. Pavlova. 2007. Vol. 14. No. 4. P. 44–48.
Nikolaeva E.I., Morosova A.N. Osobennosti adaptazii k shkolnomu obucheniju detei s ranimi profiljami sensomotornoi asimmetrii // Uchenie zapiski SPbGMU im akad. I.P. Pavlova. 2007. Vol. 14. No. 4. P. 44–48.
8. Николаева Е.И., Меренкова В.С. Особенности эмоционального интеллекта матерей с разным уровнем привязанности к ребенку // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 70–77.
Nikolaeva E.I., Merenkova V.S. The peculiarities of the emotional intelligence of the mothers with different levels of the attachment to the child // Psichologicheskii jurnal. 2012. Vol. 33. No. 4. P. 70–77.
Nikolaeva E.I., Merenkova V.S. Osobennosti emozionalnogo intellekta meterei s ranim urovnem privjazannosti k rebenku// Psichologicheskii jurnal. 2012. Vol. 33. No. 4. P. 70–77.

9. Смирнова, Е.О. Развитие воли и произвольности у детей дошкольного возраста. Детская психология. М.: Владос, 2006. 366 с.
Smirnova, E.O. The volition development in preschoolers. Moscow: Publ. Vlados, 2006. 366 p.
Smirnova, E.O. Rasvitije voli I proizvolnosti u detei doshkolnogo vosrasta. Moscow: Publ. Vlados, 2006. 366 p.
10. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник МГУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 1. С.60–66.
Shulga T.I. Emotion-volitional component of the psychological school readiness of the schoolers // Vestnik MGU. Serija “Psychologicheskije nauki”. 2012. No. 1. P.60–66.
Shulga T.I. Emotionalno-volevoi component psychologicheskoi gotovnosti k obucheniju v shkole// Vestnik MGU. Serija “Psychologicheskije nauki”. 2012. No. 1. P.60–66.





СТРАНИЦЫ ИЗ ЖИЗНИ ЛЬВА СЕМЁНОВИЧА ВЫГОТСКОГО

А.С. Телегина, Д. К. Павлова, С.Е. Бодрова, Е. Р. Пескишева

В данной статье рассмотрены основные этапы жизни и психолого-педагогической деятельности Льва Семеновича Выготского. Особое внимание авторы обращают на деятельность Льва Семеновича в ЛГПИ им. А.И. Герцена в период 1927–1928 гг. и 1932–1934 гг. В работе использованы литературные источники и подлинные документы из архивов музея РГПУ им. А.И. Герцена.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, ЛГПИ им. А.И. Герцена, культурно-историческая концепция, антропология детства, биография

EPISODES OF LEV SEMEMNOVICH VYGOTSKY'S LIFE

A. Telegina, D. Pavlova, S. Bodrova, E. Peskisheva

In this article the basic stages of life and psycho-pedagogical activity of Lev Semenovich Vygotsky are shown. The authors focus on the activities of Lev Semenovich in LGPI named after A.I. Herzen in the 1927-1928 and 1932-1934 years. The special literature and original documents found in the archives of the museum Herzen State Pedagogical University were analysed.

Keywords: L.S. Vygotsky, LGPI named after A.I. Herzen, cultural and historical concept, childhood anthropology, biography

Лев Семенович Выготский является выдающимся советским психологом, дефектологом, педагогом, учёным, который создал новую отрасль в науке – педологию. У знаменитого учёного было множество последователей, учеников, людей, которые полностью признавали важность его идей. Культурно-историческая концепция дала импульс к принципиально новому представлению о развитии ребенка. Безусловно, она могла возникнуть только в конкретный исторический период, когда ломались привычные условия. Но чем характеризовался человек, который увидел эту связь между детством и историческими изменениями? Какого было его собственное детство?

Родился Лев Семенович в городе Орша Витебской области в еврейской семье. Его родителей звали Семен Львович Выгодский и Цецилия Моисеевна Выгодская. Он был вторым ребенком из восьми.

Его происхождение создало особые условия в получении им образования и становлении как личности. В дореволюционной России действовало правило, согласно которому в гимназиях могло учиться не более 15% процентов евреев, в университеты принималось не более 3–4 % выходцев из еврейских семей, и эта квота распре-

делялась только среди выпускников классических гимназий и только медалистов, что, тем не менее, не освобождало их от последующих вступительных экзаменов.

Первоначальное образование Лев Семенович получил дома. Образованием детей занимался частный учитель Шолом Мордухович (Соломон Маркович) Ашпиз, известный использованием метода сократического диалога, развивающим критическое мышление.

Сдав экстернатом экзамены за 5 классов, Л.С. Выготский поступил в 6 класс частной мужской еврейской гимназии, поскольку только это образование позволяло поступать в высшие учебные заведения страны. Летом 1913 года Лев Семенович окончил гимназию, получив по всем предметам отличные оценки.

17-летний Выготский вытянул свой счастливый билет и в сентябре 1913 года стал студентом первого курса Императорского университета.

При выборе специальности юноша поддался уговорам родителей, которым казалось, что медицинское образование сможет обеспечить сыну в будущем интересную работу и средства к существованию. Через месяц Лев Семенович перевелся на юридический факультет.

Однако интерес к философии и литературе был настолько высок, что Лев Семенович одновременно поступает на академическое отделение историко-философского народного университета им. А.Л. Шанявского.

Обучение в университетах оказало значительное влияние на формирование мировоззрения и научного склада мышления будущего ученого. Льву Семеновичу посчастливилось учиться у выдающихся педагогов, крупных ученых, таких как П.П. Блонский, Г.Г. Шпет, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.

Изучение литературных и исторических дисциплин, работа над философским наследием пробудили интерес к психологии. По мнению С.Ф. Добкина [2], интерес к этой науке вызвали две книги: «Многообразие религиозного опыта» У. Джеймса и «Психопатология обыденной жизни» З. Фрейда. Книга Фрейда показывала возможность преобразования человека, указывала путь освобождения от глубинных проблем, приобретенных в детстве. Лев Семенович перестает быть верующим и начинает искать объяснения многообразия опыта.

После окончания университета им. А.Л. Шанявского и одновременно юридического факультета Московского университета, Выготский обучался в аспирантуре в государственном институте экспериментальной психологии.

Из воспоминаний известного советского психолога, основателя отечественной нейропсихологии Александра Романовича Лурии о Выготском (цитата передана К.Е. Левитиным): «На трибуну вышел молодой человек – Выготскому в то время не было ещё 27 лет. Он говорил более получаса – ясно, четко и логично безукоризненно – о том значении, которое имеет научный подход к сознанию человека, к процессу его развития, об объективных методах исследования этих процессов. В руке Выготский держал маленькую бумажку, на которую изредка бросал взгляд, но когда после выступления Лурия подошел к нему, то увидел, что на ней ничего не написано... Доклад, сделанный Выготским, настолько потряс Лурию, что он ...сразу бросился убеждать Корнилова, тогдашнего директора института, немедленно, сейчас же, этого никому не известного человека, приехавшего в Ленинград из Гомеля, переманить в Москву. Лев Семенович предложение принял, и его поселили в институтском подвале...» [3, 13]

Лев Семенович успешно сочетал в своей деятельности несколько направлений: в городе Гомеле он был заведующим театральным подотделом и заведующим психологическим кабинетом. В Москве он был научным сотрудником государственного института экспериментальной психологии, занимал должность профессора МГУ, Академии коммунистического воспитания им. Крупской, был научным руководителем института дефектологии. Изучая развитие детей, ученый создал несколько направлений в педагогике: коррекционную педагогику и педологию – науку о всестороннем и комплексном изучении ребёнка.

Лев Семенович совмещал работу в разных городах: так, работая в Москве, он часто посещал Ленинград, а в частности Ленинградский государственный педагогический институт. В 1927–1928 гг. и 1932–1934 гг. профессор Выготский руководил экспериментальной лабораторией, читал курс лекций, был сверхштатным доцентом по курсам «Знакомство с методами педологического обследования» и «Семинарий по ответственности педологической практике». Среди важных докладов того периода – «Методика психологического исследования», «Как преподавать психологию», «Психологическое обследование молодёжи».

Благодаря своему научному интересу к дефектологии Льву Семеновичу удалось в 1925 году единственный раз съездить за границу для участия в проходившей в Лондоне дефектологической конференции. По пути в Англию он посетил Берлин, Амстердам и Париж, где встречался с известными психологами. Деятельность Выготского была высоко оценена его зарубежными коллегами.

1925 год был для Выготского знаменательным и в том отношении, что он защитил докторскую диссертацию на тему «Психология искусства», но опубликована она была лишь в 1965 году и с тех пор неоднократно переиздавалась как в бывшем СССР, так и во многих странах мира.

В музее РГПУ им. А.И. Герцена хранится персональная карточка из государственного музея истории Ленинграда: «Л.С. Выготский принадлежит к числу ведущих и самых известных советских психологов. Он сыграл выдающуюся роль в становлении и развитии советской психологии. Внесение в советскую психологическую науку исторического подхода к развитию психических процессов человека, борьба за создание конкретно-психологической теории сознания и в связи с этим углубленное экспериментальное изучение развития понятий у детей, разработка сложного вопроса о соотношении обучения и умственного развития ребенка – таков был вклад Л.С. Выготского в советскую психологию» (А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия).

Из воспоминаний А.А. Леонтьева: «Имя психолога Льва Семёновича Выготского я слышал чуть ли не раньше, чем научился говорить. Потому что родился и рос я в доме, где это имя вспоминалось постоянно и часто. Это было имя Учителя. Меня всегда поражало, с каким чувством говорили о Выготском его сотрудники и ученики – мой отец Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Лидия Ильинична Божович, Александр Владимирович Запорожец, Даниил Борисович Эльконин. Всех их я знал очень близко. (Знал – потому, что все они, один за другим, ушли от нас в конце 70-х – начале 80-х годов.) Это чувство я назвал бы ощущением сопричастности гению, радостью от близости к нему и в то же время чем-то вроде удивления: ведь для них это был живой человек, который снимал такую же квартиру, получал такую же зарплату, который работал как все, впрочем, пожалуй, несколько больше, с которым можно было спорить – и оказаться правым. Живой человек со

своими взлетами и ошибками. Только очень плохие историки полагают, что гению свойственно, как библейскому господству, всезнание и всемогущество...

Первые двадцать лет моей жизни имя Выготского произносилось в нашем доме с болью. Это имя не было насильственно вычеркнуто из истории науки... С ним произошло другое – он был «условно забыт». Работы его не переиздавались, а многочисленные оставшиеся после него рукописи не публиковались. И все попытки его учеников сломать этот заговор молчания вокруг наследия Выготского наталкивались на глухую стену...

Ещё одна деталь. Я *ни разу* не слышал ни от кого из учеников Выготского, чтобы его называли по имени без отчества. Для них и при жизни, и после смерти он всегда был только Львом Семеновичем. Учителем, хотя разница в возрасте между ними была всего шесть-семь лет. Учителем в свои двадцать семь. Учителем в их семьдесят – семьдесят пять». [3, 3–5]

Выготский – автор около 200 научных публикаций, книг, статей по психологии, педагогике, дефектологии, психиатрии, и это всё за 10 лет.

В 1927–1928 гг. вместе с группой сотрудников (А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, А.В. Запорожцем, Л.И. Божович и др.) стал проводить развернутую серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили ему в дальнейшем сформулировать основные положения культурно-исторической теории развития специфических для человека основных психических функций.

До конца своей жизни Лев Семенович продолжал совмещать работу в различных учебных заведениях. Помимо тех мест, что были уже названы, он работал в таких учреждениях, как:

- 2-е МГУ (1927–1930), а после его реорганизации – МГПИ им. А.С. Бубнова (1930–1934);
- 2-й Московский государственный медицинский институт (1930–1934);
- Государственный научный институт охраны здоровья детей и подростков (1931–1934);
- Харьковский институт психоневрологии. Там он продолжал читать лекции, проводить клинические и лабораторные исследования, выступать на научных конференциях и т.д.

Лев Семёнович заболел туберкулёзом и скончался 11 июня 1934 года. Ему было всего тридцать девять лет...

Выготский стал знаменитой фигурой в мире психологии, педагогики, дефектологии как в России, так и за рубежом. Имя Выготского упоминается до сих пор, его открытиями пользуются повсеместно, на основе его концепций строятся новые суждения, проводятся новые исследования.

Список литературы

1. Гении и злодеи. Лев Выготский. Неклассический психолог [Документальный фильм] Россия: Цивилизация, 2015.
Geniuses and villains. Lev Vygotskiy. Nonclassical psychologist [Documentary. Producer Tat'yana Malova]. Russia: issued Civilization, 2015.
Genii i zlodei. Lev Vygotskij. Neklassicheskij psiholog. [Documentalnij film. Rezhisser Tat'yana Malova]. Russia: issued Civilization, 2015.

2. Левитин К.Е. Личностью не рождаются. М.: Наука, 1990. 108 с.
Levitin K.E. Lichnost'yu ne rozhdayutsya. Moscow: Publ. Science, 1990. 108 p.
Levitin K.E. Lichnost'yu ne rozhdayutsya. Moscow: Publ. Science, 1990. 108 p.
3. Леонтьев, А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9–11 кл. средней шк. М.: Просвещение, 1990. С. 3–15.
Leontyev A.A. L.S. Vygotskiy. Textbook for students 9–11 grades. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1990, P. 3–15.
Leont'ev A.A. L.S. Vygotskiy. Kn. dlya uchashchihsya 9–11 kl. srednej shk. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1990, P. 3–15.

УДК 316.6

ВЗГЛЯДЫ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА ПРОБЛЕМУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА

М.В. Морева

Автор статьи обозначает проблему социализации российских детей дошкольного возраста. Ситуация развития современного общества, в которой воспитываются дети, обуславливает актуальность рассматриваемого вопроса. Однако автор обращается к трудам советского психолога Льва Семеновича Выготского, исследования которого остаются релевантными для современной науки. В статье автор приводит аргументы, позволяющие считать дошкольный возраст важной ступенью развития, в частности, социального. Особое внимание уделяется факторам воздействия на социальное развитие дошкольников. Вместе с тем отмечается, что социальное развитие не может существовать без индивидуального, как и наоборот – они сосуществуют. Автор в работе раскрывает идею Л.С.Выготского о процессе социального развития, где ключевым является взаимодействие внутренних процессов и внешних условий. Также в своей работе, опираясь на исследования Л.С. Выготского и учитывая ведущую деятельность дошкольного возраста – игру (что считается возрастной особенностью), автор рассматривает игру как механизм процесса социализации. При рассмотрении игры как механизма важно обратить внимание на ее виды (сюжетно-ролевая, театральная, дидактическая). Затрагивается и вопрос участия ребенка-дошкольника в процессе социализации через окружающий мир. В работах Л.С. Выготского автор находит подтверждение тому, что ребенок взаимодействует с окружающим миром через постороннее лицо, что также является особенностью процесса социализации в дошкольном возрасте. Наряду с выделенными особенностями социализации определяется первоисточник процесса социализации – переживание. Л.С. Выготский в своих трудах делает заключение о том, что ребенок социализируется через переживание социальной среды: это и есть основной источник процесса социализации.

Ключевые слова: *ребёнок и общество, социализация, социальная ситуация развития, дошкольный возраст, становление личности, социальная идентификация, психическое развитие*

L.S. VYGOTSKY'S VIEWS ON A PRESCHOOLER'S SOCIALIZATION PROBLEM

M. Moreva

The author of the article emphasizes the problem of Russian preschoolers' socialization. This issue becomes urgent due to present situation of social development. However, the author refers to the soviet psychologist L.S. Vygotsky's researches that are still relevant for the contemporary humanitarian studies. The author gives some arguments that allow considering preschool age as an important stage of human social development. Factors of influence on preschoolers' social development are particularly emphasized. At the same time, social development is impossible without individual development and vice versa – they co-exist, as noted in the article. The author is trying to explain Vygotsky's views on social development process where interaction of internal processes and external conditions is crucial. With reference to Vygotsky's researches and with a glance to playing as leading activity of preschool age, the author considers playing as a socialization mechanism. Considering playing as a mechanism one should pay attention to its kinds such as role-playing, theatrical and didactic playing. The problem of preschoolers' participation in process of socialization by means of environment is also examined. According to Vygotsky's studies a child interacts with environment through somebody and that is also a special feature of preschoolers' socialization. Along with accentuated peculiarities of socialization emotional experience is defined as the origin of socialization process. L.S. Vygotsky concluded that a child socialized through getting experienced in social environment: it is the primal source of socialization.

Keywords: child and society, socialization, social situation of development, preschool age, personality formation, social identification, mental development

В области современной психологии затрагивается широкий спектр проблем, но, возможно, наиболее остро стоит вопрос о социализации. В процессе социализации формируются общественные и межличностные отношения, создаются важные социальные институты; социализация является гарантом сохранения культуры и ценностей, человечности и толерантности. Именно поэтому процесс социализации играет важную роль в жизни общества. Однако, как отмечалось ранее, на сегодняшний день по ряду причин социализация является проблемной областью психологии и вызывает трудности у некоторых людей.

Проблема социализации интересовала как отечественных, так и зарубежных ученых на протяжении долгих лет. Знаменитый советский психолог, основатель исследовательской традиции Л.С. Выготский, внесший важный вклад в развитие отечественной науки и общества, также занимался этим вопросом.

Особое внимание Л.С. Выготский акцентировал на проблеме социализации детей дошкольного возраста. Наряду с другими учеными (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.) Л.С. Выготский отмечал, что первые годы жизни человека являются основополагающими для дальнейшего развития: они составляют фундамент для становления человека как личности. Именно поэтому так важен период дошкольного детства, где закладываются наиболее значимые знания и навыки для успешной социализации.

В своих трудах Л.С. Выготский отмечал, что «социальная ситуация развития» является сочетанием внутренних процессов и внешних условий, которые имеют отличительные особенности на каждом возрастном этапе и обуславливают динамику развития личности [1].

Формулируя теорию культурно-исторического развития психики, Л.С. Выготский обращал внимание на то, что «социальная ситуация развития определяет те формы и тот путь, следуя которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из действительности как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное развитие становится индивидуальным» [2].

Здесь важно заметить, что полноценная жизнь дошкольника прямо пропорциональна «социальной ситуации развития», которая абсолютно уникальна и специфична для каждого дошкольника. Именно «социальная ситуация развития» становится определяющим звеном образа жизни дошкольника.

В рамках проблемы социализации дошкольника Л.С. Выготский заключает, что социальное и индивидуальное являются двумя формами существования одной и той же психической функции: они не противостоят друг другу, а сосуществуют. Для отечественной педагогики особое значение имеет идея Л.С. Выготского о высших психических функциях как о формах социальных взаимоотношений и коммуникативных навыков. Ученый отмечал, что в первую очередь это взаимоотношения с родителями и семьей в целом, позднее – с педагогами и сверстниками.

Взаимоотношения ребенка с другими людьми первоначально выстраиваются в отношениях «ребенок-взрослый» и только потом, в процессе социализации и столкновения ребенка с окружающим миром и обществом, появляется опыт взаимоотношений «ребенок-ребенок». Взаимодействуя со взрослыми и сверстниками, ребенок неизбежно обращается к сравнению себя с другими. Так и формируется отношение к себе как субъекту социальной жизни, что делает возможной его социальную идентификацию.

Обращаясь к мысли Л.С. Выготского о том, что для каждого возраста процесс социализации имеет отличительные особенности и именно возраст определяет путь развития, стоит обратить внимание на ведущую деятельность дошкольников – игру. Именно игровая деятельность позволяет не только развивать коммуникативные навыки (что является неотъемлемой частью социализации), но и обмениваться социальным опытом со сверстниками и взрослыми, расширять социальный кругозор. Игровая деятельность позволяет создать необходимые условия для «социальной ситуации развития» дошкольника. Очевидно, что игра для дошкольника является одним из наиболее значимых механизмов процесса социализации.

Существует несколько видов игры. Так, например, сюжетно-ролевая игра способствует развитию социальных отношений, а театральная игра затрагивает чувства и переживания. Дидактическая игра является формой обучения [5]. Из этого можно заключить, что игра сочетает в себе зоны актуального и ближайшего развития. Под утверждением Л.С. Выготского о том, что грамотно организованный процесс обучения создает «зону ближайшего развития» и «ведет за собой» развитие, нельзя понимать исключительно механизм решения познавательных задач. Эта идея имеет более глубокий смысл: «зона ближайшего развития» оказывает непосредственное влияние и на социальное становление личности ребенка, и на овладение им любой деятельностью, и на овладение самим собой.

Руководствуясь результатами экспериментальных исследований, Л.С. Выготский полагал, что ребенок имеет взаимоотношения с окружающим миром, явлениями, обществом не непосредственно, а «через другое лицо». В своих трудах он писал: «Вся история психического развития ребенка учит нас, что с первых же дней его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека» [4].

Это утверждение наводит на мысль о том, что социализация ребенка сопровождается подражанием взрослым, при котором ребенок не просто копирует их речь и поступки, а переосмысливает полученный социальный образец, освоенный при взаимодействии со взрослым. Л.С. Выготский обозначал этот процесс как «сотрудничество сознаний». По его мнению, это «применение социального отношения себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию» [4].

В своей исследовательской деятельности Л.С. Выготский предпринимал очень значимые для понимания процесса социализации ребенка попытки определить истоки «социальной ситуации развития», те «первокирпичики», которые закладываются при столкновении ребенка с внешней средой и внутренними отношениями. По его мнению, именно «переживание» является тем самым «первокирпичиком». Эта идея прослеживается в его словах: «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [3].

Таким образом, становится ясно, что процесс социализации – многоаспектный процесс. Его фундамент закладывается в первые годы жизни человека. Он имеет отличительные особенности на каждом возрастном этапе. В частности, в дошкольном детстве особое влияние на социализацию оказывают близкие взрослые, сверстники и педагоги. Коммуникативные навыки и социальный опыт появляются по мере получения опыта в игре и посредством наблюдения за взрослыми и социумом в целом. Один из наиболее важных источников процесса социализации – переживание, через которое ребенок и получает социальный опыт, знания и навыки.

Рассмотренные выше тезисы Л.С. Выготского стали определяющими в дальнейшем развитии отечественной психологии и педагогики, изучающих феномен социализации личности. Несмотря на то, что сегодняшнее российское общество кардинально отличается от советского предшественника (изменились ценности и образ жизни, взаимоотношения между людьми приобрели новый облик), идеи Л.С. Выготского по сей день остаются актуальными и значимыми в решении проблемы социализации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воспитание чувств // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина и др. – М.: Академия, 1998. 233с.
Vygotsky, L.S. Emotional Education // Developmental psychology and pedagogical psychology: reader / compiled by I.V. Dubrovina and others. – Moscow: Publ. Akademiya, 1998. 233 p.
Vygotskij, L.S. Vospitanie chuvstv // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: hrestomatiya / sost. I.V. Dubrovina i dr. – Moscow: Publ. Akademiya, 1998. 233 p.

2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
 Vygotsky, L.S. Psychology of human development. Moscow: Publ. Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p.
 Vygotskij L. S. Psihologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Publ. Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. 432 с.
 Vygotsky, L.S. The collected works in 6 volumes. Vol. 4: Child psychology / ed. D.B. Elkonin. – Moscow: Publ. Pedagogica, 1984. 432 p.
 Vygotskij L. S. Sobraenie sochinenij: V 6-ti t. T. 4.: Detskaya psihologiya / pod red. D. B. El'konina. – Moscow: Publ. Pedagogica, 1984. 432 p.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6.: Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. 400 с.
 Vygotsky, L.S. The collected works in 6 volumes. Vol. 6: Scholar legacy / ed. M.G. Yaroshevsky. – Moscow: Publ. Pedagogica. 1984. 400 p.
 Vygotskij L. S. Sobraenie sochinenij: V 6-ti t. T. 6: Nauchnoe nasledstvo/ L. S. Vygotskij pod red. M. G. Yaroshevskogo. – Moscow: Publ. Pedagogica. 1984. 400 p.
5. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. 272 с.
 Golovanova, N.F. Socialization and education of a child: Tutorial for students of institutes of higher education. – Saint-Petersburg: Publ. Rech, 2004. 272 p.
 Golovanova N. F. Socializaciya i vospitanie rebenka: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. – Saint-Petersburg: Publ. Rech, 2004. 272 p.
6. Меренкова В.С., Николаева Е.И. Влияние анамнеза матери на здоровье детей первого и второго года жизни // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Т. 3. № 3. С. 53–60.
 Merenkova, V.S., Nikolaeva, E.I. Influence of mother's anamnesis on the health of babies // Educational psychology in multicultural space. 2010. V.3. No. 3. P.53–60.
 Merenkova V.C., Nikolaeva E.I. Vlijaniye anamnesa materi na sdorovje detei pervogo i vtoroga goda jisni // Psihologiya obrasivaniya v polikulturnom prostranstve. 2010. 2010. V.3. No. 3. P.53–60.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА: ВЗГЛЯД Л.С. ВЫГОТСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

А.В. Платонова

Целью статьи является рассмотрение взглядов Л.С. Выготского на психологию искусства и анализ связи рассматриваемых понятий с современностью. Анализируемые категории рассмотрены в контексте их исторического развития, начиная с первой трети двадцатого века. Категории, используемые Л.С. Выготским, и за-

трагиваемый ими круг проблем рассмотрены применительно к художественным процессам, происходившим в двадцатом и двадцать первом веках. Категории, используемые Л.С. Выготским для анализа произведения искусства, проанализированы на примере такого жанра современного искусства, как перформанс. На примере работы художника-перформансиста Марины Абрамович рассмотрены и проанализированы основные категории, используемые Л.С. Выготским в исследованиях по психологии искусства.

Ключевые слова: психология искусства, произведение искусства, современное искусство, перформанс

PSYCHOLOGY OF ART: THE VYGOTSKY'S VIEW AND PRESENT

A. Platonova

The goal of the article is to consider the views of Vygotsky's psychology of art and analysis of the relationship of the concepts with modernity. History, will explore the development of views on the concepts studied in the context of world culture. Analyzed the concept discussed in the context of their historical development, since the first third of the twentieth century. The concepts introduced by Vygotsky, and affected by, the range of problems considered in relation to the artistic processes taking place in the twentieth and twenty-first centuries. The terms used for the analysis of Vygotsky's works of art are analyzed by the example of the genre of modern art as a performance. The main features of the performance as a genre of art and analyzed their relationship with the concepts that are the subject of Vygotsky's research. For example, the work-performance artist Marina Abramovic considered and pronanlizirovany basic concepts used by Vygotsky in research on the psychology of art.

Keywords: psychology of art, piece of art, contemporary art, performance art

«Психология искусства» – цикл статей, написанных Л.С. Выготским в период с 1915 по 1922 годы. Исследователи [5] нередко считают, что основная мысль данной работы заключена в тезисе о «преодолении материала художественной формой». Форма как универсальная категория становится объектом исследования таких областей предметного знания как искусствоведение, философия, социология, культурология, психология. Интерес к данной проблематике во многом обусловлен тем, что форма является некой универсальной праструктурой, присутствующей в процессах мышления и восприятия как таковых. Однако перечень тем, затронутых Выготским в его исследованиях, оказывается гораздо шире и глубже, чем рассуждения исключительно о действии формы в искусстве.

Размышляя о том, как объяснить механизм действия художественного произведения, Выготский приходит к выводу о том, что предметом изучения должно стать само произведение [3, 37]. Анализируя ключевые принципы воздействия произведения на зрителя, Выготский разрабатывает круг проблем, языком описания которых становятся такие категории, как форма произведения, материал из которого оно создается и его непосредственное содержание, которые, соединившись, рожают восприятие. Все это позволяет говорить о том, что вышеуказанные категории образуют систему взаимосвязанных элементов, оказывающих друг на друга непрерывное влия-

ние. Действие, которые форма, материал и содержание произведения оказывают на зрителя, формируя восприятие как некий итог взаимодействия элементов, можно описать диалектической триадой Гегеля «тезис-антитезис-синтез».

Вопросы, затрагиваемые Выготским, актуальны не только для первой трети двадцатого века, являющегося временным периодом написания данной работы, но и для современности. Проблема формы как некоего универсального языка культуры становится одной из центральных в двадцатом и двадцать первом веках. В течение первой трети двадцатого века проблема формы осмыслялась в русле формализма, а несколько десятилетий спустя, начиная с середины двадцатого века, осмысление данной проблемы начинает происходить в рамках семиотики [6, 7]. Проблема универсальных закономерностей существования и восприятия художественной формы становится одной из ключевых проблем современности, поднимающей вопрос о целостности культуры.

Концепция «открытого произведения», возникшая во многом как «семиотическая критика структурализма», критикующая точку зрения на произведение как замкнутое целое, существующее вне зависимости как от создавшего его автора, так и воспринимающего его читателя, получила широкое распространение в 1958 году после выступления на XII Международном философском конгрессе У. Эко с докладом «Проблема открытого произведения» (*opera aperta*) в котором впервые была поставлена проблема художественной открытости, рассмотренная в феноменолого-герменевтическом контексте – как «открытость полю возможностей». Если первоначально идеи У. Эко, представленные в труде «Открытое произведение», впоследствии получившем статус программного, рассматривались применительно к литературе, то впоследствии термин «открытое произведение», а также употребляемый в синонимичном значении наряду с ним термин «открытая форма» стал использоваться по отношению к любому произведению искусства как таковому, затрагивая вопросы его создания и интерпретации.

Круг вопросов, очерченных Выготским, становится особенно актуальным при рассмотрении такого жанра искусства, как перформанс, временем оформления, установления и презентации которого как жанра мирового классического искусства можно считать 1974 год [2]. Несмотря на то, что единое академическое определение перформанса как жанра современного искусства отсутствует, что во многом обусловлено чрезмерной востребованностью термина в мировой культуре [10, 9], ему присущи специфические черты. Выделяя отличительные особенности перформанса, Джером Ротенберг обращает внимание на такую присущую жанру черту, как важность функции и формы [9, 3]. Данная особенность вновь обращает наше внимание на первоочередную значимость вопросов, затронутых Выготским.

Перформанс, нередко определяемый как «искусство действия», акцентирует внимание на самом акте, совершаемым перформансистом и разворачивающимся здесь и сейчас перед глазами зрителей, делая или не делая их, в зависимости от замысла автора непосредственными участниками происходящего. Тезис Выготского о форме и о том, что ее нельзя перенести какое-то другое действие, не потеряв при этом содержания [3, с. 96], практически полностью совпадает с определением перформанса, данным одним из самых известных представителей данного жанра, сербской художницей Мариной Абрамович: «Перформанс – это умственная и физическая конструкция, созданная вами в специальном месте и в специальное время перед аудито-

рией. И в момент, когда вы вступаете внутрь этой конструкции, начинается перформанс». О том, как в результате взаимодействия материала, формы и содержания рождается произведение, говорит следующая цитата, также принадлежащая художнице: «Если человек печет хлеб в пекарне – он пекарь, а если художник печет хлеб в музее – это перформанс».

Рассмотрим особенности перформанса как жанра искусства на примере работы Марины Абрамович «Ритм 0», произошедшим в итальянской галерее Могга в 1974 году и являющимся одним из самых известных произведений жанра как такового. В течение шести часов (с восьми вечера до двух часов ночи), художница предложила зрителям сделать с ней все, что они захотят, используя для этого 72 предмета, часть из которых была предназначена для получения удовольствия, часть – для причинения боли, а еще часть давала возможность убить художницу: «Идея заключалась в том, чтобы понять, насколько далеко может зайти зритель в своих действиях по отношению к тебе и насколько уязвимым может быть художник». Публика, посетившая галерею за несколько часов, обнаружила свою животную жестокость и тягу к насилию, разбуженную вседозволенностью и безнаказанностью: «Сами женщины делали очень мало, но говорили мужчинам, что тем надо делать» [8, 7]. «...Все, что они делали со мной, сводилось к трем базовым женским образам в итальянской культуре: образу матери, образу девственницы и образу непристойной женщины. Сначала было много игры, но чем дальше, тем более жестокими они становились. Они разрезали мою одежду, они давали мне розу, отрывали от нее шипы и кололи ими меня, они порезали мне горло, ... и пили кровь. Потом один человек взял пистолет и пулю, но хозяин галереи забрал их, произошла драка, и пуля вылетела в окно. В этой ситуации мне хотелось делать все что угодно, только не стоять там, смотря перед собой, без малейшей реакции. И затем, спустя шесть часов, хозяин галереи пришел и сказал, что перформанс окончен... Люди буквально выбежали из помещения, когда я начала двигаться и снова стала живым человеком» [1]. Вне зависимости от занимаемой роли (активного участника процесса или пассивного наблюдателя), зрители становились частью насилия, совершаемого над художницей, ставшей объектом агрессии группы.

Данная работа затрагивает большое количество смысловых пластов, относящихся одновременно к таким областям знания, как философия, психология, искусство, социология. Вот только часть тем, которые в той или иной степени затрагивает данное произведение: природа агрессии и насилия, границы жестокости, взаимодействие личности и группы, превращение субъекта в объект, ответственность за свои действия и вседозволенность, роль художника, уязвимость, природа художественного высказывания, границы художественности и реальности.

Такое восприятие данной работы обусловлено специфическим взаимодействием категорий, описанных Выготским и непосредственно создающих произведение. Таким образом, на примере изучения конкретного произведения, можно сделать вывод о том, что вопросы восприятия искусства, поставленные Выготским и обозначенные в таких категориях, как материал, форма, содержание и восприятие, остаются актуальными и сегодня, спустя практически сто лет после написания автором работы и представляют интерес для более глубокого последующего изучения, не только в рамках психологии, но и других областей смежного знания.

Список литературы

1. Абрамович М. Тело как перформанс. Лекция // Сноб. Дата публикации: 12.01.2009. 25 с. Режим доступа: <http://snob.ru/selected/entry/1412>
Abramovic M.. The body as a performance. Lecture // Snob. Publication date: 12.01.2009. 25 p. Access: <http://snob.ru/selected/entry/1412>
Abramovich M. Telo kak performans. Lekcija // Snob. Data publikacii: 12.01.2009. 25 p. Rezhim dostupa: <http://snob.ru/selected/entry/1412>
2. Антонян М.А. Особенности рецепции перформанса: на материале работ Марины Абрамович. Дисс. на соискание ученой степени кандидата культурологии. Москва, 2015. 237 с. Режим доступа: http://sias.ru/upload/ds-antonian/Disser_Antonian.pdf (Дата обращения 30.10.2016)
Antonian M.A. Features reception performance: on the work of Marina Abramovic material. Diss. for the degree of candidate of cultural science. Moscow, 2015. 237 p. Access: http://sias.ru/upload/ds-antonian/Disser_Antonian.pdf (reference date 30/10/2016)
Antonjan M.A. Osobennosti recepcii performansa: na materiale rabot Mariny Abramovich. Diss. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata kul'turologii. Moscow, 2015. 237 p. Rezhim dostupa: http://sias.ru/upload/ds-antonian/Disser_Antonian.pdf (Data obrashhenija 30.10.2016)
3. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 448 с.
Vygotsky L. Psychology of Art. Saint Petersburg: Azbuka Azbuka-Atticus, 2016. 448 p.
Vygotskij L.S. Psihologija iskusstva. Saint Petersburg: Azbuka Azbuka-Atticus, 2016. 448 p.
4. Голдберг Р. Искусство перформанса. От футуризма до наших дней. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 320 с.
Goldberg R. Performance art. From Futurism to the present. Moscow: Publ. Ад Маргинем Пресс, 2014. 320 p.
Goldberg R. Iskusstvo performansa. Ot futurizma do nashih dnei. Moscow: Publ. Ад Маргинем Пресс, 2014. 320 p.
5. Дмитриева Н. В поисках гармонии. Искусствоведческие работы разных лет. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 519 с.
Dmitrieva N. In search of harmony. Line art works of various years. Moscow: Publ. Progress-Tradition, 2009. 519 p.
Dmitrieva N. V poiskah garmonii. Iskusstvovedcheskie raboty raznyh let. Moscow: Publ. Progress-Tradicija, 2009. 519 p.
6. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб: Питер, 2017. 240 с.
Nikolaeva E.I. Psychology of children's creativity. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2017. 240 p.
Nikolaeva E.I. Psihologija detskogo tvorchestva. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2017. 240 p.
7. Озерков Д.Ю. Проблема визуальной формы в эстетике и художественной культуре первой трети XX века. Автореферат дисс. канд. философских наук. СПб.

2003. 280 с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/problema-vizualnoi-formy-v-estetike-i-khudozhestvennoi-kulture-pervoi-treti-xx-veka#ixzz4PFDr0Wcw> (дата обращения 30.10.2016)
- Ozerkov D.Y. The problem of visual forms in aesthetics and artistic culture of the first third of the XX century. Abstract of diss. cand. Philosophy. Saint Petersburg. 2003. 280 p. Access: <http://www.dissercat.com/content/problema-vizualnoi-formy-v-estetike-i-khudozhestvennoi-kulture-pervoi-treti-xx-veka#ixzz4PFDr0Wcw> (reference date 10/30/2016)
- Ozerkov D.Ju. Problema vizual'noj formy v jestetike i hudozhestvennoj kul'ture pervoj treti XX veka. Avtoreferat diss. kand. filosofskih nauk. Saint Petersburg. 2003. 280 p. Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/problema-vizualnoi-formy-v-estetike-i-khudozhestvennoi-kulture-pervoi-treti-xx-veka#ixzz4PFDr0Wcw> (data obrashhenija 30.10.2016)
8. Auslander Ph. Critical concept in literary and cultural studies. NY: Routledge, 2003. 1704 p.
 9. Banes S. Subversive Expectations: Performance Art and Paratheater in New York, 1976–85. University of Michigan, 1998. 312 p.
 10. Carlson M. Performance: A Critical Introduction. London & New York: Routledge, 2004. 288 p.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Амирова Нигяр Ассан кызы

Магистрант кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
(Елец)

Научный руководитель: Ларин Андрей Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Amirova Nigyar Assan kizi

Master student of the department of foreign languages and teaching methods of Yelets State University named after I.A. Bunin
(Yelets)

E-mail: nigyar1994@mail.ru

Scientific supervisor: Larin Andrey Alexandrovich, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of Yelets State University named after I.A. Bunin

Бодрова Софья Евгеньевна

Бакалавр кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Савинова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Bodrova Sophia E.

Bachelor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic
(Saint-Petersburg)

E-mail: sonyabodrova098@mail.ru

Scientific adviser: Savinova Lyudmila Yurevna, Ph.D, Associate Professor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

Гришина Елена Вячеславовна

Аспирант кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
(Санкт-Петербург)

Научный руководитель:

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель руководителя по научной деятельности ИЭП Московского психолого-педагогического университета

Grishina Elena V.

Postgraduate of the department of psychology development and education of the Pedagogical University named after A.I. Herzen
(Saint-Petersburg)
.E-mail: Ale542@mail.ru

Supervisor: Baeva Irina Alexandrovna, Doctor of Psychology, professor, corresponding member, Russian Academy of Education, deputy director of scientific activity, Institute of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

Завгородний Тимур Олегович

Аспирант кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина»
(Елец)

Zavgorodniy Timur O.

Postgraduate of the department of Philosophy and Social Sciences, Yelets State University named after I.A. Bunin
(Yelets)
E-mail: nolder@inbox.ru

Научный руководитель: Зайцева Ирина Александровна, кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Scientific adviser: Zaitseva Irina Aleksandrovna, PhD in Political Science, Associate Professor of Philosophy and Social Sciences, Yelets State University named after I.A. Bunin

Заводовская Дарья Андреевна

Магистрант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И.Герцена»
(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И.Герцена»

Zavodovskaya Darja A.

Master student of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic
(Saint-Petersburg)
E-mail: zavodovskaia.da@gmail.com

Scientific adviser: Nikolaeva Elena Ivanovna, Doctor of Biological Sciences, professor of psychology and pedagogy of Herzen State pedagogical University

Морева Марина Владимировна

Магистрант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И.Герцена»
(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Александрова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи

ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И.Герцена»

Moreva Marina V.

Master student of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

(Saint-Petersburg)

E-mail: small_button_@mail.ru

Scientific adviser: Alexandrova Tatiana Vladimirovna, candidate of psychological science, associate professor of department of developmental psychology and family pedagogic of Herzen State Pedagogical University

Невская Кристина Вадимовна

Бакалавр психологического факультета Нижегородского филиала АНО ВО «Гуманитарный институт»

(Москва)

Научный руководитель: Вараева Надежда Валерьевна, кандидат психологических наук, декан психологического факультета, Нижегородский филиал АНО ВО «Гуманитарный институт»

Nevskaya Kristina V.

Bachelor of Nizhniy Novgorod branch of Humanitarian Institute

(Moscow)

E-mail: nevskeya08@bk.ru

Scientific adviser: Varayeva Nadezhda V., PhD, Nizhny Novgorod branch of Humanitarian Institute

Павлова Дарья Константиновна

Бакалавр кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Савинова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Pavlova Darya K.

Bachelor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

(Saint-Petersburg)

E-mail: daha123765@gmail.com

Scientific adviser: Savinova Lyudmila Yurevna, Ph.D, Associate Professor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

Платонова Анастасия Вячеславовна

Магистрант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена»

Platonova Anastasija V.

Master student of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

(Saint-Petersburg)

E-mail: kamauk@yandex.ru

Scientific adviser: Nikolaeva Elena Ivanovna, Doctor of Biological Sciences, professor of psychology and pedagogy of Herzen State pedagogical University

Пескишева Елизавета Романовна

Бакалавр кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Савинова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Peskisheva Elizaveta R.

Bachelor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

(Saint-Petersburg)

E-mail: E_Peskisheva@mail.ru

Scientific adviser: Savinova Lyudmila Yurevna, Ph.D, Associate Professor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

Росенко Надежда Ивановна

Аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

(Челябинск)

Научный руководитель: Уварина Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе факультета ППИ ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Rosenko Nadezhda I.

Student of training teachers of vocational training and subject methodologies of South Ural State University of Humanities and Education

(Chelyabinsk)

E-mail: rossenko1@mail.ru

Scientific adviser: Uvarina Natalia V., doctor of pedagogical sciences, professor, deputy director for scientific work of the Faculty of South Ural State University of Humanities and Education

Телегина Анна Сергеевна

Магистрант кафедры начального образования и художественного развития ребёнка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Савинова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Telegina Anna S.

Master student of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

(Saint-Petersburg)

E-mail: teleginaanya@bk.ru

Scientific adviser: Savinova Lyudmila Yurevna, Ph.D, Associate Professor of Herzen State Pedagogical University, department of developmental psychology and family pedagogic

Шматова Юлия Сергеевна

Магистрант кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»

(Елец)

Shmatova Julia S.

Master student of Yelets State University named after I.A. Bunin

(Yelets)

E-mail: vampirchik993@rambler.ru

Научный руководитель: Зайцева Ирина Александровна, кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Scientific adviser: Zaitseva Irina Aleksandrovna, PhD in Political Science, Associate Professor of Philosophy and Social Sciences, Yelets State University named after I.A. Bunin

Научное издание

**МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА:
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Гарнитура Times.
Печ.л. 6,0 Уч.-изд.л. 5,58

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nauka@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://molnauka.elsu.ru>

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1