ISSN 1993-8101
Индекс: 19304

Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы

Научно-практический журнал издается с 2001 г.

15 ЛЕТ СОЗИДАНИЯ

УЧЁНЫЕ ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИНСТИТУТА
ПСИХОЛОГИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2007

ВЫПУСК 2

ТОМ 8

Санкт-Петербург

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Редакционная коллегия:

Главный редактор:

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

Ответственные редакторы:

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

ИВАНЕНКОВ С.П. – д.филос.н., профессор, проректор по науке

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

ТОНКОНОГИЙ В.И. – к.пс.н., доцент, зав.кафедры психологического консультирования, декан факультета прикладной психологии

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

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

Секретарь редакционной коллегии:

КРУТОВА Е.Ю. – к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № 2-4744 от 3 октября 2000 г.

ISSN 1993-8101
Подписной индекс: 19304

© Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (СПбГИПСР), 2007

СОДЕРЖАНИЕ

«15 лет СПбГИПСР — 15 лет созидания» 6

РЕЗОЛЮЦИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» 8

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Платонов Ю.П.
ЛИДЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 11

Змановская Е.В.
ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ И ДИНАМИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ 14

Иваненков С.П.
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ 19

Анисимов А.И.
К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ 23

Васильев С.В.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 26

Волкова Е.Л.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА 29

Голованов А.В.
ПОЛИТИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 34

Костина Л.М.
ЛОНГЕТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ 37

Снегова Е.В.
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ 41

Украинец О.В.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ 45

Юрова И.В.
МЕХАНИЗМ ВНУШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ 48

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Белов В.Г., Дмитриев М.Г., Апалькова И.Ю.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ НА БАЗЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ «НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ» 51

Тюрина Э.И.
ПРИЧИНЫ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА. . . . 55

Волкова О.А., Дурасанова Т.П.
ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФЕНОМЕН ЭВОЛЮЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ 58

Гинецинский М.В.
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРИЗРЕНИЯ В XVIII ВЕКЕ. 62

Жилов В.С.
СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ 66

Кулькова Е.Я.
ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ В МЕЖПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ 71

Малейко Г.У.
ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА И ПАТРОНАТА 75

Платонов М.Ю.
«СОЦИОПАРК» КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . 79

Платонова Ю.Ю.
СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА 82

Стасенко О.В.
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ. 85

Ялонен И.С.
НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ С СОЦИАЛЬНО-УЯЗВИМЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА 89

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Гинецинский В.И., Жукова В.П., Лик Н.В.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ХАРАКТЕРИСТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА 92

Граничина О.А.
К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ. 95

Дудченко З.Ф.
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ» 100

Кокоренко В.Л.
ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМОЙ НЕЗАВЕРШЕННЫХ ДЕЛ И ОТНОШЕНИЙ В АРТ-ТЕРАПИИ. 103

Лебедева С.С., Куликова Е.А.
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 106

Поляков А.В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ 110

Раскин В.Н.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (опыт преподавания тренинговых дисциплин в СПбГИПСР) 113

НАШИ ГОСТИ

Wolfgang Feuerhelm
ETHNISCHE DISKRIMINIERUNG DURCH DIE POLIZEI 118

Günter J.Friesenhahn
INTERNATIONALE SOZIALE ARBEIT 126

Ulrich Papenkort
SOZIALE GRUPPENARBEIT 128

WEITERBILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN: EIN BILDUNGSPANORAMA 132

Andreas Thimmel
INTERNATIONALE JUGENDARBEIT 136

Stefan Wink
EHRENAMT – EIN BILDUNGSFAKTOR?! Ein Blick aus der Praxis eines Jugendverbandes . . . 138

Абеуова И.А.
ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. 142

Абулхасанова Г.Е., Касымова Г.М.
ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 145

Авдеева Е.Ю.
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА КАФЕДРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 150

Акажанова А.Т.
О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 155

Молдаханова Ш.С.
О СООТНОШЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО В ГЕНЕЗИСЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ 159

«15 ЛЕТ СПбГИПСР — 15 ЛЕТ СОЗИДАНИЯ»

Пятнадцатилетний юбилей создания первого специализированного вуза психолого-социального профиля Северо-Запада — это возможность подвести итоги напряженного труда и созидания, а также определить новые горизонты развития. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы — единственное высшее учебное заведение Санкт-Петербурга, которое из научного проекта стало не только действительностью, но и наравне с ведущими учебными учреждениями нашего города подтверждает статус северной столицы как крупнейшего образовательного центра Российской Федерации.

Появление специализированного социального учебного заведения было обусловлено самим временем, когда в начале 90-х годов встал вопрос о новом общественном обустройстве жизни россиян. Во многих странах мира в переломные моменты истории психолого-социальная работа становится основным инструментом решения острых социальных конфликтов. Ее появление и развитие в современном мире связывается не только с глобальной социализацией экономики, но и гуманизацией общественных и межличностных отношений. Так, в европейских странах в среднем на 150 человек населения приходится один социальный работник, в то время как в России в начале 90-х годов на 10 тысяч населения приходилось лишь 16 специалистов социального профиля. О значимости и перспективности развития социального образования на базе Института свидетельствует поддержка таких замечательных людей и профессионалов, как Вице-мэр Санкт-Петербурга В. Н. Щербаков, Министр труда и социального развития С. В. Калашников, руководители комитетов Администрации Санкт-Петербурга В. А. Рычков, А. С. Горшков, А. Н. Ржаненков, А. Д. Викторов, глава Администрации Василеостровского района В. А. Голубев, ректор СПбГУ Л. А. Вербицкая, депутаты Законодательного собрания В. И. Еременко, С. Ю. Андреев, С. Б. Тарасов, которые в разные годы оказывали помощь и поддержку в становлении Института.

За 15 лет своей относительно короткой истории Институт сформировался как полноценное высшее учебное заведение и занял одно из ведущих мест среди вузов города, осуществляющих образовательную и научную деятельность психолого-социальной направленности. Составляющими такого успеха явились наличие у основателей Института интуиции и потребности в созидании, опыта организационной работы, а главное — четкой программы действий по созданию и развитию специализированного высшего учебного заведения.

К основным идеям этой программы можно отнести, во-первых, создание «коллектива единомышленников» среди преподавателей и сотрудников института. Коллегиальная культура решения научных и педагогических проблем позволила создать в вузе комфортную образовательную среду и обеспечить высокое качество подготовки специалистов. Начиная с 12 преподавателей в 1992 году к настоящему времени профессорско-преподавательский состав Института насчитывает более 150 человек, из которых более 75 % имеют ученую степень или звание, 25 докторов наук. Преподаватели по профилю научных и образовательных интересов объединены в 14 кафедр, среди которых такие уникальные, как кафедра гендерологии и фамилистики, кафедра психологии здоровья, кафедра социальной работы и социальных наук и кафедра прикладной социальной психологии. Штатная структура сотрудников также претерпела значительные изменения, за 15 лет увеличившись более чем в 8 раз, обеспечивая потребности Института в поддержании должного уровня организации учебного процесса.

Во-вторых, это «уникальная образовательная концепция», обеспечивающая личностно-ориентированную подготовку будущих специалистов, которая создает максимально благотворимые условия для личностного и профессионального развития практических психологов и социономов. Возрастной состав лиц, поступающих в институт, колеблется от 18 до 50 и старше лет, что требует обязательного учета не только поведенческих, психологических особенностей обучаемых, но и их профессиональных ожиданий и намерений. Вкладом в развитие отечественного социального образования стало апробирование многоуровневой системы подготовки кадров, которая обеспечивает получение студентами любого уровня профессионального образования; предоставляет обучаемым право на различные сроки обучения; создает условия для реальной академической мобильности на основе индивидуальных образовательных маршрутов. Сегодня студентам и слушателям института предлагаются разнообразные образовательные программы по специальностям «Социальная работа» и «Психология» (от бакалавриата до аспирантуры), а также углубленные специализированные программы дополнительного образования. Уникальностью образовательных программ института также является их практикоориентированность, стремление вооружить будущих специалистов передовыми знаниями и умениями оказания психолого-социальной помощи нуждающимся.

В-третьих, это идея интеграции образовательного и научного потенциала вуза с целью развития теоретического психолого-социального знания. В настоящее время научно-исследовательский потенциал Института востребован не только в реализации практических социальных проектов, но и в разработке и издании многочисленных учебников, учебных пособий и монографий по грантам Министерства

здравоохранения и социального развития, профильных учебно-методических объединений, российских издательств «Питер», «Речь», «Академия». За 15 лет Институтом подготовлено и опубликовано более 300 изданий, с 2001 года выходит научный журнал «Ученые записки», который находит широкий круг читателей как в России, так и в других странах.

В-четвертых, это развитие современной инновационной материально-технической базы, включающее в себя модернизацию и оснащение учебных и вспомогательных помещений, создание уникальных учебных лабораторий и комплексов, информатизацию управленческой и образовательной деятельности. На базе института созданы три специализированные учебные лаборатории: «Творческие мастерские», «Социально-психологическая клиника» и «Центр компьютерных технологий», обеспечивающие проведение практических занятий студентов и аспирантов института, а также мониторинг качества образования на базе классов компьютерного тестирования и компьютерной диагностики знаний. Активно развивается Межвузовский учебно-методический комплекс психологического практикума.

В-пятых, это формирование широкой партнерской сети с социальными и образовательными учреждениями России и других стран, профессиональными общественными объединениями и организациями. Сотрудничество с ведущими российскими и зарубежными университетами обеспечивает обмен опытом и знаниями, способствует росту академической мобильности, реализации совместных образовательных программ. Практикоориентированность образования обеспечивается контактами более чем с 60 различными государственными, муниципальными и общественными организациями и учреждениями, оказывающими различные виды социальной и психологической помощи и поддержки населению. Именно поэтому социальная и образовательная деятельность Института позитивно оценивается профессиональным сообществом: вуз является коллективным членом Международной академии наук высшей школы, ассоциированным членом Северо-Западного отделения Российской академии образования, на базе Института действует региональное отделение Академии социального образования.

И, наконец, одним из главных достижений Института, является формирование студенческого самоуправления, активное вовлечение студентов в социальную жизнь не только вуза, но и нашего города. Студенческий совет не только координирует академическую жизнь студентов, но и поддерживает Студенческое научное общество, участие студентов в городских конкурсах команд КВН, проведение различных социальных акций и мероприятий. В институте возрождается традиция студенческих педагогических отрядов: с 2002 года студенты работают в детских оздоровительных лагерях вожатыми и воспитателями. Таким образом, студенты и аспиранты, стремящиеся к активной социальной жизни, находят в Институте разнообразные формы реализации своих интересов.

Рассматривая перспективы развития Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, в качестве приоритетных направлений можно выделить:

– содействие формированию в Санкт-Петербурге системы профессиональной социальной и психологической поддержки населению как основы улучшения качества предоставляемых социальных услуг;

– создание современного ресурсного центра сопровождения практических социальных работников для внедрения инновационных технологий и авторских методик психолого-социальной помощи клиентам;

– расширение социальной и научно-исследовательской проектной работы творческих коллективов преподавателей и студентов;

– дальнейшее совершенствование образовательной деятельности вуза в соответствии с лучшими отечественными традициями и тенденциями развития международного образовательного пространства.

Подводя итог пятнадцатилетней созидательной деятельности Института, можно смело утверждать, что главная цель его создания – кадровое обеспечение социальной сети Санкт-Петербурга и подготовка практических психологов для специализированных учреждений и организаций города — достигнута. И основным показателем этого является формирование профессионального сообщества из сотрудников, преподавателей и выпускников, которые реализуют в своей практической работе положение девиза Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы:

Достоинство личности.

Профессиональная компетентность.

Социальная ответственность.

Ректор СПбГИПСР, доктор психологических наук,
профессор Платонов Юрий Петрович

РЕЗОЛЮЦИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ»

Международная научно-практическая конференция «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» проходила на базе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

Цель конференции — обобщение, анализ опыта практической деятельности учреждений и организаций психолого-социального профиля, определение возможностей внедрения инновационных технологий в практику работы с населением в разных сферах жизнедеятельности современного общества.

В Конференции приняли участие более 100 участников из России, Казахстана, Германии и Финляндии. Обсуждение вопросов организации и совершенствования системы психолого-социальной работы проходило в рамках пленарного и секционных заседаний.

Все эти годы социальные работники и практические психологи отдавали и отдают свои профессиональные знания, опыт, творческий потенциал на благо Отечества, на благо тех, кто нуждается в особой поддержке, социальных услугах, заботе и внимании со стороны государства.

Участники конференции поддерживают основные стратегические приоритеты социальной политики, которую проводят Президент Российской Федерации В. В. Путин, Правительство Российской Федерации, а также меры, нацеленные на рост благосостояния населения, устранение проблем в области демографии, образования и здравоохранения, обеспечения населения доступными и качественными социальными услугами.

Масштаб предстоящей работы очерчен в ежегодных посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации, в Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006-2008 годы) и национальных проектах.

Мы считаем, что в связи с разграничением полномочий по социальной поддержке и социальному обслуживанию на федеральном и региональном уровнях, со стороны органов государственной власти на всех уровнях власти проявлены понимание и слаженность действий, а со стороны органов социальной защиты населения — способность перестраивать свою деятельность в целях достижения социально значимого результата.

Мы отмечаем важность проводимой работы по совершенствованию законодательства в области социальной защиты и социального обслуживания населения, в сфере реализации гарантированных Конституцией Российской Федерации социальных прав и свобод граждан, а также дальнейшего совершенствования на правовой основе профессиональной деятельности социальных работников и практических психологов.

Мы видим существующие в социальной сфере проблемы, озабочены имеющимися в ней негативными процессами: медленными темпами снижения бедности среди значительной части россиян, нерешенностью жилищного вопроса, ростом бездуховности среди детей и молодежи, увеличением числа неблагополучных семей и социального сиротства, снижением здоровья населения и продолжительности жизни, ростом числа злоупотребляющих алкоголем, увеличением числа ВИЧ-инфицированных, заболевших туберкулезом, распространением наркомании и многими другими проблемами.

В целом преобразования в социальной сфере сдерживаются вследствие недостаточной ресурсной обеспеченности, а направленность и масштабы национальных проектов, федеральных целевых программ, международных проектов социального профиля пока не в полной мере соответствуют перечню и остроте отмеченных проблем.

Озабоченность вызывает и существенное различие бюджетов в разрезе субъектов Российской Федерации, направляемых на развитие социальной сферы, что отражается в первую очередь на состоянии системы социального обслуживания, вызывает рост неудовлетворенной потребности уязвимых групп населения в социальных услугах. С введением 131 закона была нарушена система социальной защиты в стране, ее согласованность и взаимодействие на муниципальном и региональном уровнях.

Трудности и проблемы имеются и в профессиональной деятельности социальных работников и практических психологов.

Меры социальной поддержки социальных работников, устанавливаемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации, по составу и объему нередко ограничены.

Работники социальных служб на правовом уровне слабо защищены от проявлений неуважения к их труду, от действий, препятствующих выполнению ими профессиональных обязанностей или унижающих их личное и профессиональное достоинство, а также от действий, которые могут привести к угрозе причинения или причинению вреда их здоровью.

Перегрузка, непрестижность труда, низкий уровень заработной платы специалистов по социальной работе и социальных работников, практических психологов государственных социальных служб порождают текучесть кадров, ухудшают взаимоотношения работников и обслуживаемых лиц.

"Профессиональное сгорание" социальных работников и практических психологов не компенсируется осуществляемыми от случая к случаю мерами по их собственной социальной реабилитации.

Существует дефицит знаний в области профессиональной деятельности у значительной части социальных работников, что отражается на культуре взаимодействия социальных работников и клиентов социальных служб, на качестве выполняемой работы. Этика социальной работы еще не заняла достойного места в правовом и психологическом пространстве профессий социального работника и практического психолога.

Принимая резолюцию, мы исходим из того, что наша повседневная деятельность способствует решению многих актуальных задач, в том числе:

- сокращению социальных последствий бедности, укреплению социальной стабильности общества;
- осуществлению эффективной защиты социально уязвимых слоев и групп населения, которые не обладают возможностями для самостоятельного выхода из сложных жизненных ситуаций;
- оказанию социальной и психолого-педагогической помощи населению, сохранению социального и психологического здоровья общества, поддержанию семейного благополучия, общественного согласия и партнерства поколений;
- обеспечению равной и всеобщей доступности для граждан и приемлемого для общества в целом качества услуг в области социального обслуживания;
- обучению и воспитанию личности, ориентированной на созидательную работу и активное взаимодействие в социальной сфере.

В ходе проведения конференции на пленарном заседании и в работе секций обсуждались актуальные вопросы социальной работы социального работника и практических психологов:

- роль социальной работы в реализации целей и задач современной государственной социальной политики в сфере социальной защиты населения;
- значение социальной работы как фактора стабильного развития и социальной сплоченности общества;
- пути повышения вклада социальных работников и практических психологов в реализацию национальных проектов в социальной сфере;
- инновационные методы и технологии, направленные на повышение доступности и качества социальных услуг уязвимым группам населения;
- особенности социальной работы с сельским населением;
- роль социальных служб в устранении социальных последствий природных, техногенных катастроф и террористических актов,

особенности социальной работы в экстремальной ситуации;

- способы повышения эффективности социальной работы и методы измерения ее результативности;
- обеспечение социально-психологической поддержки и профилактика "профессионального сгорания" социальных работников и других специалистов, занятых социальным обслуживанием;
- этика социального работника, статус и престиж профессии, подготовка и повышение квалификации специалистов, проблемы профессионального совершенствования и роста молодых социальных работников и практических психологов ;
- состояние и перспективы развития научного обеспечения деятельности социальных работников и практических психологов в России.

Осознавая необходимость вновь привлечь внимание к практическим вопросам организации социальной работы, повысить ее социальную значимость и руководствуясь реальным подходом к современным социальным явлениям, мы рекомендуем:

- разработать и внести на рассмотрение в установленном порядке проекты нормативных документов федерального уровня, содержащих концепции развития социальной защиты населения как одного из направлений государственной социальной политики и развития социального обслуживания населения как самостоятельной отрасли социальной сферы, с учетом происходящих изменений структуры народонаселения и возрастающей общественной потребности в социальных услугах;
- завершить в короткие сроки разработку и реализацию мероприятий по обновлению нормативно-правовых актов в области социальной поддержки и социального обслуживания населения;
- разработать и осуществить комплекс мер, направленных на создание системы национальных стандартов в области социального обслуживания и их введение в действие в субъектах Российской Федерации, а также нормативов нагрузки на одного специалиста по социальной работе с учетом новых видов обслуживания населения;
- использовать проверенные временем программно-целевые методы для модернизации системы социального обслуживания, внедрения эффективных технологий работы в области социального обслуживания, решения задачи повышения доступности и качества социальных услуг;

• обратить особое внимание на развитие системы социальной защиты и социального обслуживания населения, проживающего в сельской местности;

• поддержать на федеральном уровне опыт проведения межрегиональных и всероссийских совещаний, семинаров-совещаний, научно-практических конференций по проблемам социальной защиты населения;

• перераспределить функции в сфере социальной защиты инвалидов в сторону расширения полномочий и прав субъектов Российской Федерации с учетом накопленного опыта в данной области;

• более настойчиво реализовывать меры, направленные на повышение статуса социального работника и практических психологов, на их защиту от связанных с исполнением профессиональных обязанностей рисков;

• активизировать работу по обеспечению высокого уровня подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников социальных служб, в том числе и специалистов, работающих на селе;

• усилить работу по внедрению в профессиональной среде социальных работников Кодекса этики социального работника и практического психолога.

Мы обращаемся к исполнительным органам государственной власти, органам местного самоуправления, общественным объединениям социальных работников и социальных педагогов, другим структурам гражданского общества и социально ответственного бизнеса в соответствии с их полномочиями и ресурсными возможностями внести посильный вклад в осуществление этих рекомендаций.

Подводя итоги конференции, мы отмечаем конструктивный характер состоявшегося обмена мнениями, открытость и практическую направленность дискуссий в процессе работы конференции, считаем целесообразным проведение в следующем году подобной конференции.

Благодарим за большой вклад в работу конференции зарубежных гостей - представителей Германии, Казахстана, Финляндии.

Участники конференции выражают уверенность в том, что профессионализм, ответственность, инициатива и гуманность, присущие социальным работникам и практическим психологам, позволят им выполнить поставленные задачи, всегда и во всем руководствуясь приоритетом прав и интересов людей ради благосостояния каждого человека, ради достойного настоящего и будущего Отечества.

20 апреля 2007 год, Санкт-Петербург

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПЛАТОНОВ ЮРИЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедры прикладной социальной психологии СПбГИПСР

ЛИДЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы лидерства и руководства как социальный феномен. При этом процессы лидерства и руководства не противоречат тому сложному комплексу отношений, в который вступают лидер и ведомые. Автор классифицирует имеющиеся в мировой практике определения лидерства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лидерство, руководство, процесс лидерства, управление, ресурс управления, групповые интересы, проявление личностных черт, достижение согласия, взаимодействие, умение убеждать, влияние, отношение к власти, дифференциация ролей.

Уже в первых работах по психологии управления в качестве одного из ее существенных направлений была выделена психология лидерства. Эмпирическое изучение этой проблемы началось с 20-х годов и в настоящее время ведется достаточно интенсивно. Проблема лидерства и руководства является одной из кардинальных проблем психологии управления.

Первоначально лидер трактовался как член группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы при решении конкретной задачи. Он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень активности, участия, влияния в решении данной задачи. Другими словами, лидер выдвигается в конкретной ситуации, принимая на себя определенные функции.

Остальные члены группы принимают лидерство, то есть строят по отношению к лидеру такие отношения, которые предполагают, что он будет вести, а они будут ведомыми.

Процесс лидерства может быть достаточно противоречивым: мера «притязаний» лидера и мера готовности других членов группы принять его ведущую роль могут не совпадать. Выяснить действительные возможности лидера — значит в том числе выяснить, как воспринимают лидера другие члены группы. Мера влияния лидера на группу также не является величиной постоянной: при определенных обстоятельствах лидерские возможности могут возрастать, а при других обстоятельствах, напротив, снижаться.

Важно отметить, что при рассмотрении проблемы лидерства в зарубежной психологии отождествляются понятия «лидер» и «руководитель» (хотя в немецком языке, в отличие от английского, существуют оба понятия). Для отечественных исследователей характерно выделять руководство и лидерство как два различных явления, присущих организованным общностям.

Требует отдельного рассмотрения проблема соотношения двух понятий — «управление» и «руководство». ***Управление*** выступает более широким понятием, означающим *направленное воздействие на систему или отдельные процессы, происходящие в ней, с целью изменения ее состояния или придания ей новых свойств и качеств*. Понятие «управление» относится как к техническим («машина-машина»), социотехническим («человек-машина»), так и к социальным («человек-человек») системам. ***Руководство*** же есть частный случай управления. Его основные отличия в том, что руководство:

- ограничивается воздействием на людей и их общности;
- предполагает взаимодействие руководителя с подчиненными;
- призвано вызвать чью-то деятельность соответственно намерениям руководителя.

Следовательно, ***руководство*** *— это произвольное (целенаправленное) воздействие на руководимых людей и их общности, которое приводит к их осознанному и активному поведению и деятельности, соответственно намерениям руководителя. Поэтому руководство можно назвать управлением, но далеко не всякое управление есть руководство*.

Основные различия между лидерством и руководством сводятся к следующему:

- Руководство предусматривает организацию всей деятельности группы, а лидерство характеризует психологические отношения, возникающие в группе «по вертикали», то есть с точки зрения отношений доминирования и подчинения.
- Руководство есть закономерный и необходимый атрибут процесса возникновения официальной организации, в то время как лидерство возникает спонтанно как следствие взаимодействия людей; соответственно этому руководитель обычно либо

назначается официально, либо избирается, а лидер выдвигается стихийно.

Как добиться соединения двух ролей в одном человеке? Над этой проблемой уже не один год трудятся психологи и руководители. Многое зависит от актуализации тех или иных функций в деятельности конкретного руководителя.

• *Функционирование:* руководство выступает как процесс правовой организации и управления совместной деятельностью членов организации, а лидерство — процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью.

• *Социальная роль руководителя и лидера:* руководитель есть посредник социального контроля и власти, а лидер — субъект групповых норм и ожиданий, которые спонтанно формируются в межличностных отношениях.

• *Регламентация деятельности:* деятельность руководителя регламентируется соответствующим правовым обеспечением, деятельность лидера обеспечивается морально-психологическими нормами совместной деятельности.

• *Режим внешних связей:* руководитель представляет группу во внешней организации и решает вопросы, связанные с ее официальными отношениями вовне; лидер в своей активности ограничен внутригрупповыми отношениями.

• *Руководство — явление* ***более стабильное,*** менее подверженное перепадам во мнениях и настроениях членов организации.

Изложенные различия подводят нас к следующим определениям понятий «руководство» и «лидерство». ***Руководство*** *есть процесс правового воздействия, осуществляемый руководителем на основе власти, данной ему государством или группой (в случаях, если руководитель избирается).*

Руководство в большей степени есть социальная характеристика отношений в группе, прежде всего с точки зрения распределения ролей управления и подчинения. Руководство основано на принципах правовых отношений, социального контроля и применения дисциплинарной практики.

В свою очередь, ***лидерство*** *есть процесс психологического влияния одного человека на других при их совместной жизнедеятельности, который осуществляется на основе восприятий, подражания, внушения, понимания друг друга.* Лидерство есть чисто психологическая характеристика поведения определенных членов группы. Лидерство основано на принципах свободного общения, взаимопонимания и добровольности подчинения.

Существует большое количество определений лидерства, поэтому трудно дать общее определение, с которым согласились бы все исследователи. Это объясняется тем, что феномен лидерства, отношения лидерства проявляются всегда и везде, где группе людей приходится решать какие-то проблемы, затрагивающие интересы всех или большинства членов группы. Наиболее заметными лидерские отношения делаются в том случае, когда перед группой стоит задача распределения ресурсов (ресурсы в данном контексте понимаются в широком плане: материальные, финансовые, пищевые, информационные и т.д., вплоть до репродуктивных). Такое широкое понимание лидерства, которое может затрагивать все сферы общественной жизни (политику, экономику, культуру, науку и т. д.), также микро- и макроуровни взаимодействия людей (от взаимоотношений в малых группах до управления государством и международными делами), позволяет охватывать формальные и неформальные организации, но не дает четкого и однозначного определения лидерства.

Другая трудность состоит в том, что различные подходы акцентируют внимание на той или иной стороне достаточно сложного комплекса отношений, в которые вступают лидер и ведомые. Наиболее интересна классификация лидерства, предложенная Р.Стогдиллом, который в своей книге «Справочник по лидерству» классифицировал все определения лидерства по 11 ключевым идеям, позволившим сгруппировать эти определения в соответствии с ними.

1. ***Лидерство как центр групповых интересов.*** Данный подход отмечает тот факт, что лидер является духовно-эмоциональным центром группы, выражением власти всех в одном лице. Онопределяет групповую структуру, атмосферу, идеологию и групповые интересы.

2. ***Лидерство как проявление личностных черт.*** Этот подход предполагает выявление наиболее оптимального набора личностных черт, позволяющих человеку успешно добиваться и удерживать лидерские позиции в конкретной группе или организации. В силу развитости, эмпирической обоснованности и влияния на развитие организационной теории этого подхода в дальнейшем рассмотрим более детально процесс его становления и эволюции.

3. ***Лидерство как искусство достижения согласия.*** Делается акцент на обязательно присущих эффективному лидеру умении добиваться согласия, консенсуса, лояльности и сотрудничества со стороны ведомых, умении улаживать конфликты. Такое лидерство называют консенсуальным. Лидерство здесь рассматривается как инструмент подчинения группы воле лидера.

4. ***Лидерство как действие и поведение.*** Акцент делается на поведенческих аспектах лидерства. Лидерское поведение — любые действия, которые предпринимает лидер для управления и координации работы группы. Это, например, такие действия, как распределение обязанностей, поощрение и критика членов группы, мотивация для достижения результатов.

5. ***Лидерство как инструмент достижения цели и результата.*** В этих концепциях эффективность лидерства напрямую связывается с достижением результатов и удовлетворением потребностей группы.

6. ***Лидерство как взаимодействие.*** В данном случае лидерство понимается как эффект

группового действия. Согласно этому подходу, необходимым условием эффективного лидерства является его осознание и поддержка со стороны членов группы. Лидерство — это такие межличностные отношения, когда члены группы выполняют задание, потому что они хотят это делать.

7. ***Лидерство как умение убеждать.*** Подчеркивается различие между лидерством и управлением. Если последнее, с точки зрения сторонников этого подхода, является искусством принуждения и использования силы или угрозы применения силы для того, чтобы заставить людей следовать в определенном направлении, то лидер управляет путем убеждения, поощрения и побуждения к действию силой собственного примера. Такое поведение лидера характерно для многих политических и общественных (чаще всего неформальных) организаций.

8. ***Лидерство как осуществление влияния***. Лидерство рассматривается как процесс влияния на деятельность организованной группы, дополняющей нормы и предписания для выполнения задания. Большое значение придается анализу межличностных отношений.

9. ***Лидерство как отношение к власти.*** В этом случае властные отношения рассматриваются как форма лидерских отношений, как способность одного индивида доминировать над другим и преодолевать сопротивление последователей (подчиненных). Если один индивид в группе может добиться изменения поведения другого индивида, то мы имеем дело с актом лидерства, при этом некоторые лидеры в большей степени способны трансформировать лидерские отношения во властные, чем другие.

10. ***Лидерство как дифференциация ролей.*** Эти определения основываются на ролевой теории современной социологии, согласно которой все члены общества, группы и общественные организации занимают определенное место в системе социальных статусов. Каждый участник взаимоотношений «лидерство-подчинение» играет определенную роль, а лидерство может рассматриваться как ролевая дифференциация. Основой такой дифференциации является процесс взаимодействия и взаимовлияния между членами группы, когда один индивид влияет на других, а другие на это влияние.

11. ***Лидерство как инициация или конструирование структуры группы.*** Лидерство рассматривается как процесс, порождающий и поддерживающий ролевую структуру группы. Лидер стремится сконструировать структуру таким образом, чтобы легитимизировать свой лидерский статус. Как утверждают сторонники такого понимания лидерства, эти процессы особенно важны на этапах становления новых коллективов, структура которых еще не имеет устоявшегося характера.

Данный пример классификации определений лидерства показывает, что найти однозначное определение лидерства, которое удовлетворило бы всех исследователей, невозможно. Однако задача упрощается в том случае, если речь идет об *организационном* лидерстве или лидерстве в формальной организации. Это связано с тем, что формальную организацию достаточно легко определить как группу, объединяющую двух и более людей на основе устава, договора, контракта или любого другого документа, регламентирующего их положение в организации, и сознательно действующих для достижения какой-либо цели.

Таким образом, управленческую деятельность в широком смысле слова может осуществлять не только руководитель, но и лидер. Социально приемлемым и эффективным в современных условиях является руководство людьми, осуществляемое в форме лидерства. В идеале эти две роли выполняет один и тот же человек, но так, к сожалению, бывает не всегда.

1. Волков И.П. Руководителю о человеческом факторе: Социально-психологический практикум. — Л., 1989.
2. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии. — СПб.: Речь, 2005.
3. Платонов Ю.П. Путь к лидерству. — СПб.: Речь, 2006.
4. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. — М., 1980.

ЗМАНОВСКАЯ ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА
доктор психологических наук,
доцент кафедры прикладной социальной психологии СПбГИПСР

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И ДИНАМИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются основные положения структурно-динамической концепции. Приводятся результаты сравнительного исследования структуры и динамики девиантного поведения на примере трех форм: насильственных преступлений, наркотической зависимости и злоупотребления алкоголем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: девиантология, девиация, девиантность, девиантное поведение, общие свойства девиантности, специфические особенности отдельных видов девиантного поведения, деструктивность, дезадаптивность, дестабилизация, диссоциация, функциональность девиации.

Проблема девиантного (отклоняющегося от социальных норм) поведения вызывает неизменный интерес представителей различных профессий и областей знания. В отдельных науках накоплено достаточно большое количество теоретических и эмпирических данных по различным аспектам девиантного поведения. В то же время при изучении данного вопроса обнаруживается ряд научных проблем: междисциплинарная разрозненность подходов к понятию «девиантное поведение», неразработанность теоретико-методологического аппарата, отсутствие междисциплинарной классификации видов девиантного поведения и другие.

На основе критического анализа и обобщения существующих подходов нами была предложена **структурно-динамическая концепция девиантного поведения** [5]. Данная теория базируется на следующих концептуальных положениях:

• Социальные девиации (отклонения), девиантность (отклоненность) и девиантное поведение (отклоняющееся от социальных норм) относятся к социально-психологическим феноменам, сущность которых выражается в рассогласовании элементов системы: «субъект социального взаимодействия (личность, группа, субкультура) — социально-правовые нормы — общество». Данные феномены имеют три системных измерения: 1) структурно-уровневая организация; 2) содержательно-динамические характеристики; 3) процессуально-временные границы.

• Девиантность и девиантное поведение личности формируются как один из возможных (негативных) вариантов социализации индивида, связанный с нарушением процесса интериоризации институализированных и стихийно сложившихся культурных норм и проявляющийся в: а) отклонении развития субъекта и его функционирования от социально-правовых норм; б) негативной общественной оценке такого отклонения; в) действиях, влекущих за собой объективно-негативные последствия для субъекта или/и для общества.

• Девиантность и девиантное поведение являются полифакторными феноменами, детерминированными компонентами трех системных образований: 1) дезадаптивными и поляризованными характеристиками индивида; 2) релятивностью и конвенциональностью социальных норм; 3) дезинтегративными социальными процессами (общественными, групповыми и семейными).

• Девиантность как имманентное качество различных форм социальных девиаций включает: 1) общие свойства, присущие всем видам девиаций и создающие основу для объединения различных поведенческих проявлений в единую группу, обозначаемую как «девиантное поведение»; 2) частные характеристики, выражающие специфику отдельной формы девиации, позволяющие выделять классы и подвиды девиантного поведения.

• Девиантность как качество личности представляет собой устойчивую организацию индивидуально-психологических свойств, вызывающих рассогласование в системе взаимоотношений «личность — социально-правовые нормы — общество». Девиантность и девиантное поведение формируются в процессе социогенеза как способ адаптации личности к дезадаптивным индивидуальным особенностям, дисфункциональным межличностным отношениям и дезинтегрированным социальным процессам.

• Важным психодинамическим механизмом и фактором девиантности являются негативные психические репрезентации образов родителей и детско-родительских отношений, направленность и содержание которых воспроизводятся в последующей

межличностной коммуникации, вызывая устойчивую девиацию социального поведения.

С целью проверки выдвинутых положений было организовано экспериментально-психологическое изучение девиантности и девиантного поведения. В исследовании приняли участие 503 жителя Санкт-Петербурга, мужчины и женщины в возрасте от 18 до 70 лет, из которых были сформированы три экспериментальные группы: 1) группа осужденных с криминально-агрессивным поведением (100 человек — 43 женщины и 57 мужчин); 2) группа с наркозависимым поведением (96 человек — 30 женщин и 66 мужчин); 3) группа с бытовым пьянством (113 человек — 40 женщин и 73 мужчины), а также контрольная группа, состоящая из лиц без каких-либо проявлений девиантного поведения (194 человека — 107 женщин и 87 мужчин).

Базой для проведения экспериментально-психологического исследования выступили: учреждения закрытого типа для осужденных лиц Управления Федеральной службы исполнения наказания по СПб. и Ленобласти; «Школа независимости» В. В. Новиковой по реабилитации зависимых от наркотиков и алкоголя (г. Санкт-Петербург); реабилитационный центр «Инсайт» для страдающих химической зависимостью (г. Севастополь); Учебно-консультативный центр Восточно-Европейского института психоанализа (г. Санкт-Петербург); Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы; Санкт-Петербургский университет МВД России.

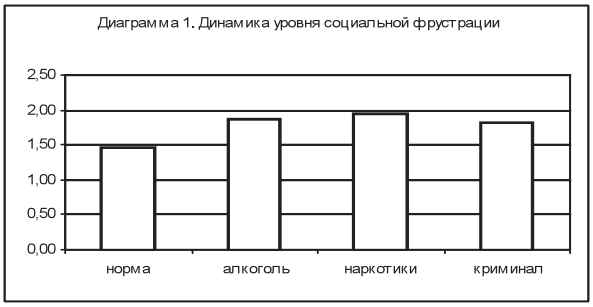
В ходе исследования была использована методика комплексной диагностики девиантности и девиантного поведения личности, содержащая: поведенческое интервью (разработанное автором в целях анализа истории формирования и особенностей конкретной формы девиантного поведения); методику оценки социальной фрустрации (в модификации В. Бойко); шкалу ориентации на выполнение нравственно-правовых норм (модификация Ямпольского); тест межличностных отношений (Т. Лири); тест психологических защит (Плутчика-Келермана-Конте); авторскую методику субъективной оценки детско-родительских отношений (созданной на основе семантического дифференциала).

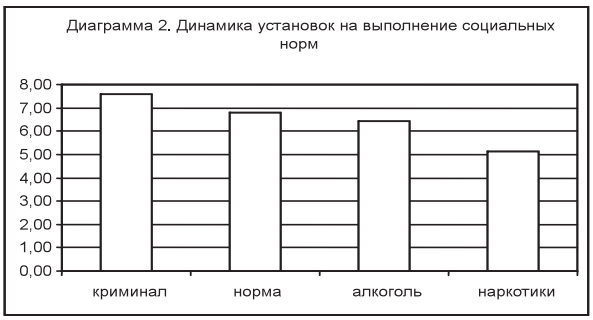
В результате экспериментального исследования были выделены **общие свойства девиантности**, коррелирующие с различными формами девиаций.

Первым свойством девиантности является *пониженный уровень удовлетворенности различными аспектами собственной жизни* (Диаграмма 1).

Неудовлетворенность представляет собой устойчивую личностную черту, вероятно, формирующуюся уже на ранних этапах онтогенеза, которая проявляется в высоком психофизическом напряжении, а также пониженной эмоциональной толерантности к фрустрации (нетерпимости к негативной оценке, отказу или препятствию на пути реализации актуального желания).

Наряду с повышенной социальной фрустрацией были выявлены *качественно-количественные*





нарушения нравственно-нормативного сознания (Диаграмма 2).

В группе нормы выявлен средний уровень ориентации на выполнение социальных норм. Отмечается последовательное снижение показателей в направлении: «группа нормы — группа с алкогольной зависимостью в форме систематического пьянства — группа с наркотической зависимостью». Количественные различия между группой нормы и группой с наркозависимостью статистически значимы (на уровне достоверности 0.01). В группе с агрессивно-криминальным поведением, напротив, наблюдается повышение баллов по «шкале ориентации на выполнение социальных норм» (различия значимы на уровне 0.05) вследствие учащения выбора второстепенных мотивировок, склонности к самооправданию, категоричности суждений, диссимуляции — стремления произвести лучшее впечатление на окружающих.

Одновременно с количественными изменениями при девиантном поведении наблюдаются выраженные *структурные нарушения нормативного сознания*. Структурные нарушения проявляются в изменении индивидуальной значимости предложенных мотивировок. В норме для людей наиболее значимы такие мотивировки, как: обязательность выполнения законов; справедливость и обязательность наказания; соблюдение принципов нравственности и морали; высшие чувства (стыд, долг, ответственность). Наблюдаются статистически значимые различия в структуре нормативного сознания между группой нормы и группой с наркотической зависимостью (0.05), а также между группой нормы и группой с криминально-агрессивным поведением (0.01). Это означает, что в случае с девиантным поведением субъективная ценность нравственных норм и законов снижается при одновременном повышении значимости биологических

и индивидуальных мотивировок (например, страх наказания, риск, физиологическое удовольствие, доминирование). Отказ от ориентации на социальные нормативы одновременно может проявляться как нестандартность поведения и креативность в интеллектуально-познавательной сфере.

Полученные результаты также позволяют говорить о том, что в межличностных отношениях людей с девиантным поведением нарастают такие негативные тенденции, как *агрессивность и подозрительность*. По соответствующим шкалам получены более высокие баллы во всех трех группах в сравнении с группой нормы (Диаграмма 3).

Во всех группах с девиациями рассматриваемые показатели превышают аналогичный коэффициент в группе нормы (различия статистически значимы для групп с зависимым поведением на уровне 0.01). В соответствии с литературными данными [6] суммарное повышение баллов по данным характеристикам можно интерпретировать как повышение конфликтности личности в ситуациях межперсонального взаимодействия. Данную особенность мы обозначаем как *оппозиционную предиспозицию личности*.

В структуре *психологических защит людей с девиантным поведением наблюдаются ярко выраженные качественно-количественные изменения* в сравнении с группой нормы (Диаграмма 4).

При переходе от нормы к девиации наблюдается статистически значимое повышение активности бессознательных защитных механизмов. Данное обстоятельство можно интерпретировать как косвенный показатель остроты внутреннего конфликта (столкновения разнонаправленных внутренних тенденций), повышения тревоги и усиления негативных аффектов.

Наряду с ростом общего уровня напряженности защит, в группах с девиантным поведением повышается удельный вес таких архаичных защит, как: регрессия (достоверность различий группы нормы со всеми подгруппами не превышает уровня 0.01); проекция (достоверность различий группы нормы со всеми подгруппами не превышает уровня 0.01); замещение/смещенная агрессия (достоверность различий группы нормы со всеми подгруппами не превышает уровня 0.05).

При девиантном поведении выявлены множественные *нарушения в системе детско-родительских отношений*. Эмоциональное отношение к отцу снижено во всех группах с девиантным поведением в сравнении с нормой (Диаграмма 5).

Наибольший дефицит отцовского влияния наблюдается в группах с алкогольной зависимостью и криминальным поведением, показатели (на уровне тенденции) снижены по всем шести функциям отцовского влияния (теплота, забота, близость, авторитет, поддержка, требовательность).

Общее эмоциональное отношение к матери снижено только в группах с зависимым поведением (Диаграмма 6).

Диаграмма 3. Динамика средних показателей конфликтности (агрессивности и подозрительности)

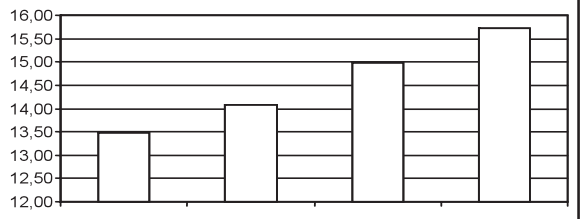


Диаграмма 4. Динамика напряженности психологических защит

Диаграмма 5. Динамика общего эмоционального отношения к отцу

Диаграмма 6. Динамика общего эмоционального отношения к матери

Диаграмма 7. Динамика отношения к себе

Различия в отношении к матери между группой нормы и группами с зависимым поведением статистически значимы (уровень значимости 0.05). В случае зависимого поведения снижены показатели по всем шести функциям материнского влияния.

В сравнении с группой нормы наблюдается снижение позитивного эмоционального отношения к родителям при всех формах девиации. Также отмечается дефицит материнского участия в форме недостаточной заботы, авторитета и требовательности. Таким образом, людей с девиантным поведением можно рассматривать в контексте «объектного голода» — как людей не довольных своими родителями, испытывающих базовый дефицит позитивных отношений со значимыми фигурами.

В результате применения корреляционного и регрессионного анализа были впервые выделены **три типа девиантных межличностных отношений**, базирующихся на нарушенных детско-родительских отношениях: 1) *отчуждение* (отказ от отношений); 2) *неудовлетворенность* (поиск дополнительного суррогатного удовлетворения); 3) *враждебность* (агрессивная оппозиция). Особенности межличностного взаимодействия со значимыми фигурами в раннем детстве, а также их психические репрезентации (объектные отношения) фиксируются в форме устойчивого паттерна поведения, впоследствии распространяясь на отношения с другими людьми. Доминирующий тип нарушенных отношений определяет форму социальной девиации. Так, для зависимого поведения характерны хроническая неудовлетворенность и поиск суррогатного удовлетворения, для суицидального — отказ от отношений, для агрессивно-криминального — враждебно-оппозиционная установка. Перечисленные паттерны межличностных отношений сопровождаются специфическими аффектами и рационализациями, образуя единый мотивационный комплекс и определяя устойчивую направленность личности.

Одновременно со снижением позитивного отношения к значимым людям в группах с девиантным поведением наблюдается изменение отношения к себе (Диаграмма 7).

Из диаграммы 7 следует, что в сравнении с нормой при зависимом поведении самооценка снижается, а при криминальном поведении — повышается (несмотря на совершенные тяжкие преступления): криминал — 1.66; норма — 1.59; алкоголь — 1.37; наркотики — 1.26. Значимые различия выявлены между группой нормы и группой с наркозависимым поведением (уровень значимости 0.05). Следовательно, выявлена тенденция снижения самооценки при зависимом и повышения самооценки — при криминальном поведении.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены и экспериментально подтверждены следующие общие свойства личностей с девиантным поведением: 1) повышенное недовольство различными аспектами собственной жизни; 2) качественно-количественные нарушения нормативного сознания; 3) конфликтность в интерперсональных отношениях на фоне повышения агрессивности и подозрительности; 4) повышенная напряженность психологических защит за счет увеличения удельного веса и активности архаичных защитных механизмов, таких как: проекция, регрессия, замещение (смещенная агрессия); 5) экстернализация внутреннего конфликта вовне в форме физической разрядки, компульсивных действий и агрессивного поведения; 6) снижение позитивного эмоционального отношения к родителям при всех формах девиации в сочетании с переживанием дефицита материнского участия в форме недостаточной заботы, авторитета и требовательности; 7) нарушения качества и содержания детско-родительских отношений в целом (отношений нормальной зависимости); 8) нарушения самовосприятия и поляризация самооценки.

Девиантность, как негативное социальное свойство индивида, является следствием, нарушенных скрытых отношений в детско-родительской психологической системе. Латентная форма нарушений в отношениях существенно затрудняет их диагностику и коррекцию. Внешне наблюдаемые негативные семейные факторы (такие как: бедность, низкий социальный статус, эмиграция, переезд, конфликты, разводы, неполная семья, девиантное поведение членов семьи, насилие в семье), безусловно, повышают риск формирования девиантности у детей, но не определяют последнюю.

В рамках структурно-динамической концепции девиантность рассматривается как латентная (скрытая) характеристика, проявляющаяся в совокупности свойств личности и определяющая ее внутреннюю готовность к нарушению социальных норм. Появление же девиантного поведения означает переход девиантности из латентной формы в манифестную.

Проведенное исследование позволило дополнить общий признак девиантного поведения (несоответствие социальным нормам) *рядом важных специфических признаков. Это:*

1) *негативность* — обозначение конкретной формы поведения как «негативной» в рамках данной культуры;

2) *деструктивность* — наличие объективного ущерба от данного поведения (или его последствий);

3) *дезадаптивность* — сопряженность поведения с частичной или тотальной социальной дезадаптацией;

4) *дестабилизация* — доминирование в структуре поведения негативных аффектов и психофизического напряжения, снижение рефлексивно-волевого самоконтроля поведения;

5) *диссоциативность* — дезинтеграция и деформация личности вследствие сверхценной фиксации субъекта на девиации и ее объекте;

6) *функциональность* — направленность поведенческой девиации на компенсацию рассогласований и дефицитов в психологической структуре

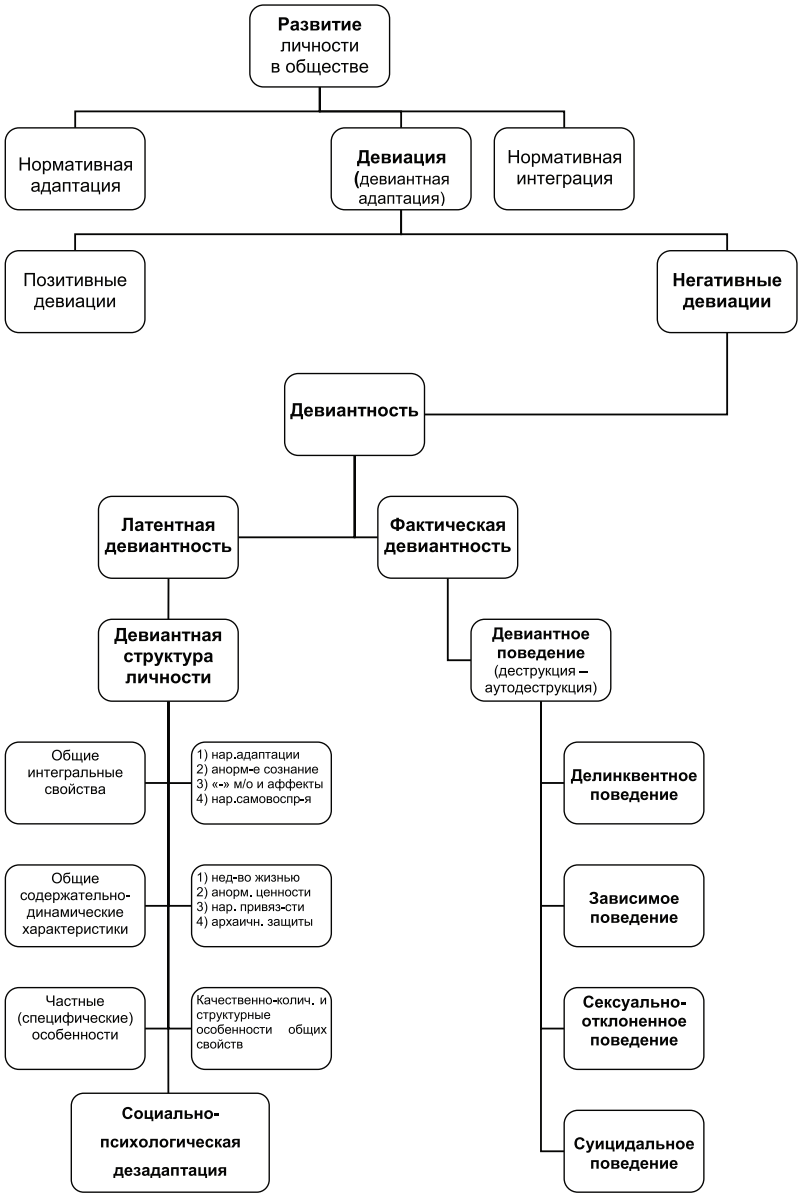


Рис.1. Структурно-динамическая модель девиантного поведения

индивида, определяющая высокую субъективную значимость девиации.

Данные признаки девиантного поведения распространяются на все формы социальных девиаций, выражая их социально-психологическую сущность, проявляющуюся в рассогласовании отношений в системе «личность — социальные нормы — общество».

В ходе обсуждения результатов исследования разработана и описана структурно-динамическая модель девиантности, представленная на рисунке 1.

1. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение. — СПб., М., 2003.
2. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. — М., 2003.
3. Змановская Е.В. Основы прикладного психоанализа. — СПб., 2005.
4. Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: Монография. — СПб., 2005.
5. Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: Автореферат диссертации на соискание степени доктора психол. наук. — СПб., 2006.
6. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): Методическое руководство. — М., 1990.

ИВАНЕНКОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ
доктор философских наук,
профессор кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы формирования социально-психологических ценностей у современной российской молодежи. Приведены некоторые результаты обобщения исследований, проведенных в последние годы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежь, социально-психологические ценности, социализация молодежи.

Процесс формирования социально-психологических ценностей в обществе носит естественно — исторический характер и происходит непрерывно, и в разных странах по-разному. Причем это касается не только и даже не столько молодежи, сколько всего общества в целом. Необходимость качественных изменений ценностей обусловлена в современном мире высокой динамикой всех социальных процессов, начиная от экономики и заканчивая культурой. Смена базисных процессов во всех сферах жизнедеятельности общества происходит так стремительно, что даже взрослые поколения на протяжении своей жизни в постиндустриальных обществах вынуждены неоднократно корректировать свои взгляды и жизненные позиции, и не только в профессиональной сфере.

Конечно, ценности — это не «ботинки и картинки», которые можно менять раз в неделю. Процесс «присвоения-освоения» определенных социально-психологических ценностей для индивида носит сложный характер и сопровождается большим умственным и эмоциональным напряжением. Поэтому, однажды усвоив определенный набор ценностей, предлагаемых современных обществом индивиду, далее индивид стремится плавно вписываться во все катаклизмы, не изменяя базисной конфигурации своего ценностного мира. Можно говорить о преобладании конформистской модели поведения индивида в современном мире. Ибо развитый социум в лице постиндустриального общества предоставляет большинству своих членов массу бытовых и прочих удобств, отказаться от которых индивиду, однажды принявшему этот мир как данный с этими ценностями, очень сложно, а иногда просто и невозможно.

Это происходит потому, что комфорт любой ценой, ставший фактически главной интегральной (материально-духовной) ценностью у членов современного постиндустриального общества, не предполагает дополнительных душевных усилий по переосмыслению существующего положения вещей. Более того, существующим правящим элитам удалось достичь весомых результатов в трансляции этих ценностей уже фактически на третье поколение своих граждан, а поскольку он удобен и для самих граждан, то противоречий почти не возникает у подавляющего количества субъектов конкретных стран и обществ. Апологетика и оправдание двойных стандартов становится нормой для современного общества, и надо отказаться от многого в себе, чтобы попытаться хотя бы в чем-то найти альтернативу существующему миропорядку от экономики до политики и культуры.

Только некоторые маргинальные слои в отдельных странах, обитающие на задворках социального мира данного общества, еще способны критически отнестись как к набору существующих ценностей общества потребления, так и к предлагаемым альтернативам. Молодежь объективно более маргинальна по своей природе, потому именно от нее ждут новых прорывов к новым ценностям в культуре (прежде всего в массовой) и далее в других сферах жизнедеятельности общества — семье, образовании и пр.

Но для того, чтобы альтернативная ценностная ориентация возникла в молодежной среде, которая сама далеко не однородна, необходимо четко понимать, что альтернатива может быть глубоко асоциальной — современный терроризм тому лучшее подтверждение. А для формирования социально-ориентированной и приемлемой альтернативной ценностно-мировоззренческой позиции нужны интеллектуальные усилия и духовная напряженная деятельность. Вот почему в последнее время взгляды практиков и теоретиков социального строительства устремлены к молодежи — ибо здесь есть реальный потенциал к преобразованию многих процессов, происходящих в современном обществе, а потому

с молодежью и ведется особая целенаправленная работа в тех странах, которые обеспокоены будущим своей страны и своего народа.

В данной статье излагаются некоторые результаты, полученные нами в процессе обобщения результатов исследования социально-психологических ценностей в ряде социологических исследований, проведенных среди оренбургской молодежи в 2003-2006 гг. Мы рассматриваем ее как часть российской молодежи. Мы понимаем, что по целому ряду причин распространять полученные результаты на всю российскую молодежь можно только с определенными коэффициентами поправки. Публикуя эти результаты, мы рассчитываем, что они найдут отклик и будут восприняты научной аудиторией и как определенные результаты, и как возможные гипотезы для проверки в эмпирических исследованиях в различных регионах России и России в целом.

Главной задачей исследований было определение тех ценностей, которые современная молодежь реально приняла или не приняла по тем или иным причинам, жизненных приоритетов, которые она для себя выбирает. «Ценностные ориентации, — указывается в философском словаре, — важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека, от незначимого, несущественного. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов» [8, с. 764]. Знание этих ценностей позволяет выстраивать всю работу молодежи на долгосрочную перспективу, ибо ценности — это такие ментальные образования, которые долго вырабатываются и усваиваются каждым поколением в трудных поисках, часто методом проб и ошибок. Но после того как они сложились и были усвоены, на многие годы, если не на всю жизнь, они являются социальными маркерами данного поколения, компасом на всю оставшуюся жизнь.

Эта тема очень сложна и включает в себя целый ряд аспектов: это и возрастные психологические особенности, и социологические проблемы воспитания и образования, влияние семьи и коллектива и целый ряд других. Особенно остро проблема молодежи и ее роли в общественной жизни стоит в современной России. Время глобальных реформ, которые и реформами-то можно назвать с большой натяжкой, захлестнувших Россию неожиданно и бесповоротно, «сломало» систему прежних ценностей, существенно перевернув их все .

Молодежь ругали всегда, она «была не та»: и в папирусах Древнего Египта, и в письмах и эссе древних греков можно встретить сетования на то, что «молодежь пошла не та», что утрачена прежняя чистота нравов и т.д., и т.п. Вот и сегодня со всех сторон доносятся упреки молодежи в аморальности, в отказе от традиционных для россиян ценностей, в меркантилизме и т.п. Насколько справедливы эти упреки? Как показывает проведенное исследование, они справедливы ничуть не более, чем упреки древних египтян и греков.

Начнем с важнейшего для любого человека, в том числе и молодого, вопроса о цели. О значении цели в жизни сказано много, не будем здесь повторяться. Итак, что же мы получили в ходе своего исследования. На прямо поставленный вопрос: Считаете ли Вы, что человеку необходима цель, достижению которой он посвятил бы всю жизнь? Были получены следующие ответы: Да — 80,00%; Нет — 11,65%; Затрудняюсь ответить — 7, 59%.

Отметим, что эти цифры демонстрируют высокую целеустремленность или, по крайней мере, признание важности в жизни молодого человека цели. Это обстоятельство не может не радовать.

Но важно посмотреть, на какие ценности — материальные и духовные — направлены устремления этого целеустремленного молодого человека, прежде чем выносить окончательный вердикт по поводу

Таблица 1.

Вариант ответа	%		Ранг	
	2003	2006	2003	2006
мое личное благополучие	11,42%	9,87%	2	3
высокое материальное положение	8,73%	9,62%	4	4
высокий общественный статус	4,26%	2,53%	6-7	7
благополучие моей семьи	50,84%	41,52%	1	1
любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	6,27%	9,37%	5	5
здоровье (физическое и психическое)	10,08%	12,15%	3	2
наличие хороших и верных друзей	1,90%	5,06%	10	6
Родина	3,02%	1,52%	9	8-9
счастье любимого человека	2,13%	1,01%	8	10
понимание со стороны окружающих	4,26%	1,52%	6-7	8-9

того, хорошо или плохо, что так много молодых людей так самоопределились. Помогут прояснить нам картину ответы на последующие вопросы.

Посмотрим на распределение ответов на вопрос: Какая ценность из нижеперечисленных является для Вас наиважнейшей? (Отметьте одну позицию) (Таблица 1).

Сразу отметим, что здесь и далее мы, поскольку располагаем базой предыдущих социологических исследований на этом же массиве опрашиваемых, будем приводить для сравнения данные 2003 года. Это позволит нам понять, насколько некоторые ценности уже сформировались у молодежи, в случае устойчивого повторения, или не сформировались, если наблюдается большое расхождение в результатах трехлетней давности.

Итак, данные таблицы 1 показываю, что у современной молодежи на первом месте стоят приватные ценности, и прежде всего, ценность благополучия семьи, собственного благополучия и здоровья. Можно сказать, почти нормальная иерархия ценностей для среднего человека, если бы не одно «НО!»… Оно состоит в том, что такая ценность, как Родина, стоит и абсолютно, и относительно на одном из последних мест — на 9 из 10 предложенных для выбора респондентам. А вот это уже очень опасный синдром. Тем более видим, что ситуация абсолютно изменилась не в лучшую сторону, т.е. упало значение этой ценности для молодежи почти в два раза!!!

А общий низкий рейтинг показывает и подтверждает, что молодежь действительно перестала считать Родину ценностью, важнейшей для жизни любого, как модно сейчас говорить — цивилизованного человека. Эту ситуацию иначе как социальной болезнью, или болезнью всего социума, нельзя объяснить. Ибо если воспроизвести многократно повторяемый тезис — «каково общество — такая и молодежь», то мы имеем весьма печальную для России и Оренбуржья картину. Для молодежи семейное благополучие в 23 раза важнее, чем такая ценность, как Родина, в 2003 году это соотношение составляло всего 1 к 16 раз. Если это тенденция, то весьма опасная и печальная.

Но то, что это не случайность, сегодня уже можно точно утверждать, потому что расстановка приоритетов за 3 года (по рейтингу) фактически не изменилась. А это свидетельствует об устойчивости именно такого мировосприятия и оценки предложенного набора ценностей. За этим можно видеть и результат многолетней пропаганды как наших, так и не наших СМИ и киноиндустрии, индивидуализма, доходящего до духовного примитивизма: считать Родиной ту страну, где больше сортов колбасы и масла, — и доходящего до цинизма прагматизма современной молодежи: а что мне эта Родина дала?? Потребительское отношение к духовным ценностям сегодня — самая страшная угроза, она может оставить без будущего не только так думающих молодых людей, но и всю страну, где они пока еще проживают. Отсюда отнюдь не случайно и распределение ответов на следующие вопросы:

- «Хотели бы Вы родиться и жить не в России, а в другой стране?»: Да — 36,20%; Нет — 48,35%; Затрудняюсь ответить — 14,43%.
- «Если была бы возможность, хотели бы Вы навсегда уехать за границу?»: Да — 35,70%; Нет — 48,86%; Затрудняюсь ответить — 14,68%.

Более того, поскольку эти вопросы в анкете стояли впереди, т.е. на них надо было ответить раньше, чем расставить приоритеты в своих ценностях, то молодежь (более трети) — не желающая вообще жить в России и мечтающая покинуть ее навсегда — оказывается куда боле честной, чем та ее часть, которая сперва отвечает, что не хочет покидать Россию, а потом в ряду своих ценностей ставит ее на последнее место. Это значит, что в своих планах и действиях при случае они будут действовать по-разному: уверенная и желающая жить за бугром часть молодежи сразу «сделает ноги». А те, кто не в силах этого сделать, будут потихоньку растаскивать все, что плохо лежит в полной уверенности, что делает это во благо семьи. И что также характерно, что за последние пять лет эти цифры выросли! В 2000 году на вопрос: Хотели бы Вы родиться и жить не в России, а в другой стране? — были получены такие результаты: Да — 26,6%; Нет — 40,1%; Затрудняюсь ответить — 15,8%.

То есть, почти на 10% стало больше молодых людей среди опрошенной оренбургской молодежи, выразивших желание родиться в иной, нежели Россия, стране.

И подобные сопоставления можно приводить и далее. Они в целом лишний раз подтверждают основной вывод, что оренбургская молодежь, как часть российской молодежи, перестает видеть свое будущее в России, и чем дальше — тем больше. Парадокс? — Нет!

Четкая реакция молодежи на процессы, идущие в базисных сферах жизнедеятельности общества — от экономики и политики до жилищно-коммунальных проблем и здравоохранения. Наша молодежь не может найти себе места в обществе и государстве, и не потому, что не хочет, а потому, что ей просто-напросто не дают это сделать. Начиная с отсутствия возможности найти работу по специальности и заканчивая фантастическими ценами на жилье. Какой государственной мудрости надо набраться, чтобы понять, что при таком раскладе дел в сфере жилищного законодательства и всего того, что связано со строительством жилья, молодой человек честным трудом никогда не заработает свое отдельное жилье? Интересно, что бы в такой ситуации сказали бы и сделали те мужи государственные, живущие просто в собственных квартирах, не говоря о коттеджах, ютящихся на разного типа Рублевках по всей стране. Наверное, то же самое — надо делать ноги из страны, в которой честному человеку никогда не заработать на собственную квартиру, а значит, не создать полноценные условия для работы и жизни семьи и себя любимого.

Это не эгоизм молодежи, а четкая реакция на болезнь всего бюрократического государства, которому никакого дела нет до молодежи. А слова о великом будущем, до которого надо еще дожить, так и остаются словами. И нечего на зеркало пенять!

Важно еще подчеркнуть в этой связи, что такая ситуация бьет сильнее всего по мужской части населения, и молодежи в том числе. Мужчина всегда считался в семье главным добытчиком: он строил дом, создавал семью, а женщина хранила очаг, помогая мужчине растить достойную смену, прежде всего здоровую физически и духовно. Сегодняшнее повальное пьянство и наркомания, измеряемые в стране миллионами наркоманов и десятками миллионов алкоголиков, среди которых львиная доля — молодежь, есть в том числе и реакция самой молодежи на невозможность собственными силами решить свои жизненно важные и даже просто бытовые проблемы.

Молодежь объективно уже есть будущее, существующее в настоящем, и от того, какие социально-психологические ценности она примет или отвергнет или предложит, во многом зависит настоящее и будущее конкретного социума — России. Если правящие элиты России и ведущих современных постиндустриальных стран не поймут того, что их политика двойных стандартов во имя собственного комфорта, хотя она и поддерживается частью молодежи, ведет в социальный тупик, то действительно в не очень отдаленном будущем человеческие ценности начнут вытесняться нечеловеческими, и мутации будут происходить не на уровне ценностей индивида, а на уровне ценностей всего сообщества.

1. Зубок Ю.А. Проблема социального развития молодежи в условиях риска. // Социс. — 2003. — № 4.
2. Журавлева Л.А. Факторы и условия наркотизации молодежи. //Социс. — 2000. — № 6.
3. Иваненков С.П. Традиция и будущее. // Credo. — 1997. — № 1.
4. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи. / Изд. 2-е, дополненное. — СПб., 2003. — 420 с.
5. Иваненков С.П., Кусжанова А.Ж. Родина как ценность у современной российской молодежи. // Credo new, 2002, № 1.
6. Иваненков С.П., Кусжанова А.Ж. Молодежь и экономико-политические проблемы российского общества // Credo new. — 2002. — № 2.
7. Иваненков С.П., Кусжанова А.Ж. Молодежь и государство: инновационные подходы (На материалах Оренбургской области). — Оренбург, 2005. — 438 с.
8. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — 840 с.

АНИСИМОВ АЛЕКСЕЙ ИГОРЕВИЧ
старший преподаватель кафедры психологии здоровья СПбГИПСР

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

АННОТАЦИЯ. В статье приведены основные методологические подходы к проблеме социального здоровья. Осуществлена попытка выделения психологических критериев оценки социального здоровья личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное здоровье личности, позитивные психологические критерии.

Цель настоящей статьи — выделить позитивные психологические критерии оценки уровня социального здоровья личности.

«Выявление состава и раскрытие содержания критериев психического и социального здоровья — один из тех ключевых вопросов, от степени разработанности которого будет во многом зависеть мера практической востребованности психологии здоровья как научного направления», — считают авторы наиболее авторитетного труда последнего времени [3].

Проблемы социального здоровья человека разрабатываются несколькими научными дисциплинами: философией, антропологией, социологией, медициной, психологией. Отсюда значительное число методологических подходов к определению критериев его оценки.

Философский аспект рассмотрения категории социального здоровья личности связан с учетом: 1) качеств макросреды, 2) качеств микросреды, 3) качеств личности; 4) индивидуальных биологических качеств человека. В качестве важнейшего признака социального здоровья выделен следующий: организация гармоничного взаимодействия личности с социумом. Устойчивость взаимодействия выступает как один из признаков, обеспечивающих социальное здоровье [8].

В современных социологических работах выделились два подхода к трактовке социального здоровья:

- «узкий» — под социальным здоровьем понимают разновидность целостного здоровья, его части, как физическое или психическое (В.И. Добреньков, Ю.В. Овинова);
- «широкий» — социальное здоровье описывается через социально-демографические показатели, отражающие связь биологической и социальной сущности человека [5].

Многие исследователи используют также функциональный подход, исходящий из толкования здоровья как способности индивидуума осуществлять присущие ему биологические и социальные функции, в частности способности к выполнению общественно полезной деятельности. Н. В. Панкратьева с соавторами (1989) подчеркивают, что категория здоровья связана не просто с трудовой и социальной активностью, а именно с деятельностью (включая оба аспекта) в условиях меняющейся внешней среды. И здесь способность к адаптации — один из важнейших показателей здоровья. В данном случае авторы под адаптацией понимают не только приспособление к природным или производственным условиям, но в большей степени — к меняющимся социальным ситуациям [5].

Специфика психологического подхода к рассмотрению социального здоровья наиболее точно отражена в определении, где оно понимается «как количество и качество межличностных связей индивидуума и степень его участия в жизни общества» [3].

Для того чтобы решить задачу определения наиболее общихц психологических критериев для оценки социального здоровья человека мы решили обратиться к Концепции ВОЗ.

Здоровье здесь определено как «ресурс для ежедневной жизни, позитивный сплав социальных и личных факторов» [1]. В Концепции ВОЗ рассматриваются два аспекта здоровья: баланс здоровья и потенциал здоровья.

Понятие баланса здоровья восходит еще к идеям Гиппократа о динамическом равновесии между организмом человека и окружающей средой, стабильной связи человека с окружающим внешним миром.

С другой стороны, потенциал здоровья представляет собой ресурсы человека — индивидуальную способность каждого противостоять влияниям окружающей среды, угрожающим балансу здоровья. В связи с этим не меньшее значение имеет рассмотрение здоровья с точки зрения ресурса для жизнедеятельности, нацеленность на общее улучшение здоровья, обеспечивающего способность бороться с жизненными трудностями.

Рассматривая два аспекта здоровья — (1) настоящее состояние равновесия организма человека и окружающей среды и (2) потенциал сохранения

этого равновесия — применительно к уровню взаимодействия личности с социальной средой, мы можем основываться на понятии социальной адаптации.

Под социальной адаптацией обычно понимают: а) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, б) результат этого процесса [4].

Адаптация связывается с достижением оптимального взаимоотношения между личностью и средой за счет конструктивного поведения. Дезадаптация — с отсутствием оптимального взаимоотношения личности и среды (отсутствием динамического равновесия) вследствие доминирования неконструктивных реакций или несостоятельности конструктивных подходов [7].

Основным критерием адаптированности как актуального состояния процесса приспособления выступает степень интеграции личности и среды.

Тем самым мы можем констатировать, что понятие «адаптированности» в значительной степени соответствует первому аспекту здоровья концепции ВОЗ — балансу здоровья.

Потенциал сохранения равновесия между личностью и социальной средой обеспечивается со стороны личности ее адаптивными возможностями [3]. То есть на социальном уровне рассмотрения здоровья человека этот аспект здоровья концепции ВОЗ во многом совпадает с адаптационным потенциалом личности.

На основе отмеченных соответствий мы можем выделить два главных позитивных критерия для оценки уровня социального здоровья человека:

1) адаптированность личности к социальной среде,

2) адаптационный потенциал личности.

Для выделения собственно психологических критериев социального здоровья необходимо проанализировать более частные показатели, на основе которых формируется оценка по двум главным критериям.

Наиболее общую модель социальной адаптации предложил А. А. Реан Процесс социальной адаптации личности он рассматривает как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный [7].

Согласно модели можно оценивать состояние адаптированности личности на основе критериев внутреннего и внешнего плана. Внутренний критерий связан с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы и т.п. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, установленным в социуме правилам и критериям нормативного поведения.

Системная социальная адаптация представляет собой адаптацию по внутреннему и внешнему критериям; это появление нового системного образования — способности личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом.

Таким образом, у нас появляются надежно операционализируемые психологические показатели для оценки социального здоровья личности на основе критерия адаптированности.

Многие авторы сходятся во мнении, что способность к адаптации — один из важнейших показателей здоровья. На социальном уровне функционирования человека эта способность определяется уровнем его личностного развития, степенью социальной зрелости личности.

Наиболее емкое описание социальной зрелости личности мы находим у авторов следующего издания [2]. В качестве базовых, фундаментальных они выделяют 4 компонента, вокруг которых определенным образом и группируется множество других. Такими компонентами являются: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент. Последний охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них. Это позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир.

Ответственность является важной составляющей личностной зрелости: именно ее отсутствие отличает социально незрелую личность от обычного человека. Обобщение данных различных экспериментальных исследований свидетельствует, что интернальность (или доминирующая тенденция личной ответственности) коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность же корреляционно связана с недостаточной социальной зрелостью, а при определенных условиях является фактором риска асоциального поведения.

Следующий компонент социальной зрелости — социально-психологическая терпимость личности. В основе диспозиционной терпимости лежит механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной (терпимой) реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще.

В диспозиционной терпимости личности сильно проявляется интегральная образующая — позитивное отношение к миру.

Потребность в саморазвитии, самоактуализации — основополагающая составляющая зрелой личности. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они — показатель личностной зрелости и одновременно условие ее достижения. Кроме всего прочего, актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации — это источник долголетия человека, причем долголетия активного, и не только физического, но и социального, личностного. С выраженным стремлением к саморазвитию связаны и профессиональные успехи человека, его

профессиональное долголетие, что подтверждено экспериментальными данными [2].

Тем самым у нас складывается достаточно надежное основание для использования в качестве показателей адаптационного потенциала личности компонентов ее социальной зрелости.

Обозначенные психологические показатели прошли надежную практическую проверку и могут широко использоваться в исследованиях социального здоровья.

Решение важной методологической задачи по определению позитивных психологических критериев социального здоровья личности будет способствовать организации системных эмпирических исследований по его оцениванию в целях сохранения и укрепления.

1. Концепция охраны и укрепления здоровья, программно-стратегические действия и задачи ВОЗ по достижению «Здоровья для всех»//Общественное здоровье и профилактика заболеваний. — 2006. — № 4.
2. Педагогика//Под ред. Бордовской Н.В., Реана А.А. — СПб., 2000.
3. Психология здоровья// Под ред. Никифорова Г.С. — СПб., 2003.
4. Психология (словарь) // Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — М., 1990.
5. Рагимова О.А. Социальное здоровье младших школьников. — М., 2004
6. Реан А.А. О феномене социально-психологической терпимости личности // Психологический журнал. — 1991. — № 4.
7. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности.//Вестник СПбГУ. — 1995. — № 3.
8. Сергеева Т.Б. Социальное здоровье: философский аспект. — Ставрополь, 2003.

ВАСИЛЬЕВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии здоровья СПбГИПСР

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

АННОТАЦИЯ. В данной статье подробно описаны демографические, социально-экономические, социально-политические и культурные факторы, характерные для России эпохи перестройки, и их влияние на пожилых и старых людей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: перестройка общества, демографическая ситуация, социально-психологические проблемы представителей третьего возраста, межпоколенческие конфликты, поколенческие стереотипы и иллюзии, интеграция пожилых и старых людей в социальное пространство.

За XX столетие население Земного шара значительно постарело, средняя продолжительность жизни людей увеличилась с 35 до 65 лет. Предполагается, что на протяжении XXI в. продолжительность жизни достигнет еще больших показателей, а именно 100-120 лет. По прогнозам ООН к 2025 г. численность людей старше 60 лет достигнет 1 млрд. 100 млн. человек, по сравнению с 1950 г. их численность возрастет более чем в 5 раз, тогда как все население планеты увеличится только в 3 раза [1].

По мнению большинства ученых, всеобщий характер постарения населения находится в прямой зависимости от уровня общественно-политического развития. Присущий только нашему времени, он имеет серьезные демографические, экономические, общественные, психосоциальные, культурные и медицинские последствия. В современной России демографическая ситуация в целом аналогична ситуации в развитых странах, но имеет и свои особенности. Она характеризуется:

- низким показателем рождаемости;
- высоким показателем смертности лиц производительного возраста;
- снижением численности населения;
- увеличением продолжительности жизни лиц послепроизводительного возраста;
- в итоге — старением общества.

Средняя продолжительность жизни в России составляет 72 года для женщин и 58 лет для мужчин. Согласно данным Института Гэллапа (США), по продолжительности жизни российские мужчины занимают 137-е место, женщины — 95-е. Одной из причин низкой продолжительности жизни в России в последние десятилетия является увеличение различных форм нервно-психических расстройств, что обусловлено неуверенностью в завтрашнем дне, перенапряжением нервной системы, хотя в целом доля пожилых, старых и очень старых людей в стране увеличивается. За последние годы число людей в возрасте 75 лет и старше увеличилось в 2,6 раза, а 85-летних и старше — более чем в 3 раза. В настоящее время в России доля лиц в возрасте от 60 лет и старше составила более 18% против 15,4% в 1989 г., что соответствует последней пятой фазе (состояние ***глубокой демографической старости***).

В развитых странах в течение последних столетий практически разрушилась общественная ценность старости, этому способствовали постепенная утрата пожилыми людьми социально значимых функций и кризис традиционной системы внутрисемейной поддержки нетрудоспособных стариков. Вот почему у лиц позднего возраста немало социально-психологических проблем. Это и изменение статуса, и малообеспеченность, и ухудшение здоровья, и одиночество, и проблемы, связанные с потерей близких, и многие, многие другие.

В современной России у пожилых и старых людей есть и специфические проблемы, обусловленные тотальной перестройкой общества. Население всего бывшего СССР в последние десятилетия подвергается воздействию так называемых социально-экономических и социально-политических факторов, характерных для эпохи реформирования. В России глобальные изменения социально-экономической ситуации, смена привычных жизненных стереотипов и глубокие изменения в сознании общества, переход от жизни в стабильном режиме (хотя и с весьма ограниченными возможностями) к эпохе постоянных потрясений, от ощущения социальной защищенности к жизни в агрессивной среде, часто на грани выживания, а также становление информационного общества, обусловленного мощным потоком новой информации, привели к беспрецедентным нагрузкам на социум. Положение представителей третьего возраста внутренне вплетено

в процесс изменений, происходящих в обществе, но именно эта группа населения, будучи самой уязвимой в экономическом и психологическом отношении, в наибольшей мере пострадала от проводимых реформ.

В переходный период необходимость сохранения социальной стабильности приобретает особую значимость. Трансформация современного российского общества имеет своим следствием тотальный пересмотр ценностей и ориентиров развития, а также переоценку межпоколенческих взаимоотношений. Сегодня человек вынужден менять собственные модели повседневного поведения, сохраняя на определенное время основы мировоззрения, оставшегося от предыдущего периода, и это неизбежно приводит к возникновению межпоколенческих конфликтов.

Конфликты поколений следует понимать в первую очередь как столкновение нормативно-ценностных систем. Если в устойчивых обществах старики могли играть заметную роль, то в обществах, раздираемых противоречиями, берут верх молодые. Если в устойчивых обществах, где прошлое выступает моделью будущего, молодые перенимают опыт старших, то теперь жизненные стратегии старших поколений воспринимаются как недостаточно эффективные. Отметим, что пожилые люди в нашей стране начинают ассоциироваться с «негативным» прошлым, с тормозом на пути модернизации, чему немало способствуют как объективные, так и субъективные оценки жизни в СССР, а для сегодняшней России характерна ориентация на новое поколение, и молодежь воспринимается как акселератор всех социальных изменений.

Неблагополучная экономическая ситуация в стране оказывает негативное влияние на общественное сознание, ибо привлекает почти все внимание к аспектам выживания. Отягчающим моментом является перераспределение общественной собственности, которая сконцентрировалась в руках молодых. В нестабильных условиях человек вынужден менять иерархию жизненно важных ценностей: наиболее значимыми становятся для него ценности более низкого уровня, чем было бы ему свойственно в условиях социальной стабильности. Межпоколенческие конфликты, в том числе и внутрисемейные, следует понимать как столкновение нормативно-ценностных систем. Для сегодняшней России характерны именно конфликтные формы межпоколенческих отношений, что препятствует выполнению поколениями своих функций, нарушает поведение индивидов и социальных групп, способствует дальнейшей дестабилизации общества. Поэтому особенно значимыми становятся поддержка пожилых людей, создание системы комплексной многоуровневой помощи людям и одновременно с этим ***развитие механизмов интеграции представителей третьего возраста в социальное пространство*** [2].

Однако в России существуют устойчивые отрицательные стереотипные представления о старости. Вот некоторые из них:

- большинство старых людей бедны, из-за инфляции они не могут свести концы с концами;
- пожилые исключены из социальной жизни, они относятся к «отработанному ресурсу», не являются политической силой и нуждаются в защите;
- у стариков слабое здоровье, множество болезней, они беспомощны и зависимы (типичный ассоциативный ряд: старые люди — конец жизни — забытые — беспомощные — безумные);
- большинство старых людей плохо справляются с работой; работоспособность, продуктивность, мотивация, способность воспринимать новшества и творческая активность у них ниже, чем у молодых;
- старые люди медленнее соображают, у них хуже память, ниже способность к обучению, они часто интеллектуально ригидны и догматичны, большинство стариков закоснели в своих привычках и не способны их менять;
- большинство старых людей живут свои дни в социальной изоляции и страдают от одиночества, многие из них доживают в домах для престарелых.

Отрицательные стереотипные представления о старости ярко выразила М.И. Цветаева в стихотворении «Пусть не помнят юные» в 1918 г. Вот что она написала:

Не учись у старости,
Юность златокудрая!
Старость — дело темное,
Темное, безумное [3].

Поколенческие стереотипы и иллюзии устойчивы именно потому, что, будучи факторами культуры, они могут существовать безотносительно к индивидуальному опыту и даже определять его. Значит, большинством сограждан пожилые и тем более старые люди воспринимаются как слабые группы, которые вытесняются в маргинальные области социальной жизни. А если этот стереотип принимается самим пожилым человеком, то он становится фактором самореализующегося пророчества и приводит к феномену социальной смерти либо к протестной форме поведения — «старческой девиации».

Здесь следует обратить внимание на парадокс сегодняшнего стереотипа пожилого человека в России [2]. Парадокс заключается в том, что пожилых считают достаточно старыми, чтобы прекратить активную трудовую и социальную деятельность, но в то же время достаточно молодыми, чтобы решать свои проблемы без помощи общества.

Кроме того, в современной России для пожилых людей характерны высокие ожидания по отношению к обществу, ориентация на коллектив и как следствие высокий уровень недовольства действиями властей, чувство ущемленности в правах, апелляции к восстановлению социальной справедливости. Типична невысокая потребность в самореализации и организации досуга, что лишь отчасти объясняется тяжелым материальным положением; типична идентификация с семьей — представления о счастье связываются главным образом с успехами

детей и внуков, а не с событиями своей собственной жизни. Пожилые люди в целом негативно оценивают изменения в моделях поведения окружающих, их неудачная ресоциализация — это нежелание соответствовать новым «порочным» стандартам. Имеют место также некоторая идеализация советского прошлого и критическое восприятие новых ценностей западного образца. Для пожилых людей такие категории, как личный интерес или личная свобода, менее значимы, чем для других возрастных групп.

Произошедшие за последние годы существенные изменения в социально-экономических и культурных условиях в России делают проблему отношения к старости особенно сложной и многомерной. Ситуация мировоззренческой неопределенности, усиленная переживанием людьми потери своего статуса, создает предпосылки межпоколенческих конфликтов. Сегодняшнее маргинальное положение пожилых людей объясняется уже не только спецификой старческого образа жизни, но и особенностями социальных, физических, административных и многих других составляющих их окружения. Постепенно меняются качественный состав старшей возрастной группы, характер ее потребностей в контексте реформирования системы социальной поддержки в переходном, кризисном социуме. Коллективные представления о реальных проблемах пожилых людей часто имеют неопределенный характер, на решение вопросов о социальной поддержке геронтологической группы большое влияние оказывают сложившиеся стереотипы восприятия старости. При всех наметившихся положительных тенденциях следует признать наличие в современной России ***авторитарной модели отношения к пожилым людям***, проявляющейся в том, что представители третьего возраста все чаще оказываются в положении социальных аутсайдеров, воспринимаются не как субъекты, а как объекты, которые можно просто игнорировать.

1. Сидоренко А., Эндрюс Г. ООН возглавляет программу исследований старения в XXI веке // Успехи геронтологии. — 2000. — №4. — С. 7–13.
2. Смолькин А.А. Социокультурная динамика отношения к старости: Автореф. дисс. … канд. социол. наук / Саратовский государственный технический университет. — Саратов, 2004. — 20 с.
3. Цветаева Марина. Собрание сочинений в семи томах. Т.1. — М.: Эллис Лак, 1994. — С.416.

ВОЛКОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА
аспирантка Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА

АННОТАЦИЯ. В современных социально-экономических условиях возрастает роль и значение человеческого фактора и поэтому нельзя не учитывать закономерностей человеческого поведения и связанной с этим мотивации. Тем более что мотивация персонала на достижение высоких показателей в профессиональной деятельности является особенно актуальной для современной России, где уже сейчас остро ощущается недостаток человеческих ресурсов, что может быть компенсировано только улучшением качественных характеристик персонала и его направленностью на высокие достижения. Исходя из этого, в данной статье предпринята попытка к анализу современных подходов мотивации персонала с учетом новых социально-экономических реалий. В ней анализируются основные направления мотивационных воздействий на персонал, их достоинства и недостатки, а также особенно акцентируется внимание на том, что эффективный руководитель должен задействовать все имеющиеся в его распоряжении мотивационные рычаги с учетом наличной ситуации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация, потребности, интересы, установки, эффективность профессиональной деятельности.

Еще со времен Ф. У. Тейлора существовала система денежного вознаграждения за труд работника. Эффективный менеджмент и в настоящее время пользуется системой вознаграждения, одним из его стимулов являются деньги. Но кроме них существуют и другие стимулы труда [15, с. 57].

Деятельность всегда побуждает определенными мотивами. Мотивы — это то, ради чего выполняется деятельность. Понятие «мотив» (от лат. movere — двигать, толкать) означает побуждение к деятельности, побудительную причину действий и поступков. Мотивы могут быть различные: интерес к содержанию и процессу деятельности, долг перед обществом, самоутверждение и т.п.

Например, работника к деятельности могут побуждать следующие мотивы:

1) самореализация;
2) познавательный интерес;
3) самоутверждение;
4) материальные стимулы (денежное вознаграждение);
5) социальные мотивы (ответственность принести пользу обществу);
6) идентификация с кумиром.

Если человек стремится к выполнению определенной деятельности, можно сказать, что у него есть мотивация. Например, если у руководителя есть желание всех подчинять, то это свидетельствует о наличии высокого уровня мотивации к власти.

Мотивация — это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека.

Мотивы — это относительно устойчивые проявления, атрибуты личности. Мотивы являются относительно устойчивыми образованиями личности, однако мотивация включает в себя не только мотивы, но и ситуативные факторы (влияние различных людей, специфика деятельности и ситуации). Такие ситуативные факторы, как сложность задания, требования руководства, установки окружающих людей, сильно влияют на мотивацию человека в некоторый промежуток времени. Ситуативные факторы динамичны, легко меняются, поэтому существует возможность влиять на них и на активность в целом. Интенсивность актуальной (действующей «здесь и теперь») мотивации состоит из силы мотива и интенсивности, ситуативных детерминант мотивации (требований и влияния других людей, сложности задания и т.п.). Например, мотивация деятельности и активности работника зависят не только от интенсивности мотивов (стабильных личностных образований, которые проявляются в различных обстоятельствах), но и от требований, установок руководителя и других ситуативных факторов [4, с. 194].

Условно мотивационные теории можно разделить на две группы — одни объясняют трудовую

мотивацию действием внешних для человека факторов, вторые видят источники мотивации во внутреннем мире человека, его потребностях, ценностях, устремлениях.

Второе направление, активно развивающееся с начала 50-х годов, дало жизнь множеству теорий, пытающихся объяснить мотивацию с точки зрения внутреннего мира человека. Некоторые из этих теорий приобрели в последнее время всемирную популярность в научных и управленческих кругах.

Согласно теории иерархии потребностей А. Маслоу, если человек не удовлетворил свои базисные потребности (физиологические и потребности в безопасности и стабильности), организация сможет положительно воздействовать на его мотивацию, предоставляя достаточный уровень заработной платы, определенные льготы и гарантии занятости. Для работников с потребностями более высокого уровня эти элементы не будут оказывать стимулирующего воздействия. Что мотивировать таких работников, организация должна предоставлять им возможности для самореализации, приобретения социального статуса и т.д. Практическая сложность применения теории Маслоу заключается в том, что существует множество способов удовлетворения потребностей человека, особенно потребностей более высокого порядка: потребность в статусе может быть удовлетворена за счет получения почетного звания, приобретения престижного автомобиля, занятия высокой должности или признания в качестве лучшего коммерческого агента в компании. Однако способы удовлетворения этой потребности могут не иметь ничего общего с потребностями организации в повышении эффективности использования рабочей силы.

Теория двух факторов, известная также как теория Херцберга, в определенной степени преодолевает ограниченность теории иерархии потребностей, предоставляя руководителям практические рекомендации по стимулированию труда их подчиненных. В основе этой теории лежит положение о том, что существует два типа факторов, влияющих на трудовое поведение работников, — факторы, связанные с внешними условиями (контекстом) труда, и факторы, связанные с содержанием труда. Первый тип факторов включает в себя условия труда, величину заработной платы, предоставляемые компанией льготы, социальный статус, гарантии занятости и т.п. и не оказывает стимулирующего воздействия на работника, не увеличивает его производительности. Однако, если факторы предоставлены в недостаточной степени, у работника возникает чувство неудовлетворенности, и он может покинуть организацию. Другими словами, если платят недостаточно, работники начнут покидать организацию, если платят хорошо, и только, — не стоит рассчитывать на чудеса производительности.

Вторая группа факторов непосредственно влияет на мотивацию работников и способствует повышению эффективности их труда. Отсутствие этих факторов не вызывает у работников неудовлетворенности и не приводит к их добровольному уходу из компании. К таким фактором, названным «мотиваторами», относятся: ответственность и возможность принимать решения, продвижение по служебной лестнице, положительная оценка достижений, чувство удовлетворения от достигнутого, содержание работы [23, с. 32].

Теория двух факторов утверждает, что, если руководители хотят добиться заметного повышения производительности, они должны сконцентрироваться на мотиваторах и попытаться изменить содержания труда. Если волнуют вопросы неудовлетворенности работников, низкой дисциплины, текучести кадров, следует обратить внимание на факторы другого типа и улучшить внешнюю сторону труда.

В последнее время концепция Херцберга подвергается критики за ее упрощенность, игнорирование индивидуальных различий между людьми, видами деятельности и культурами. Признавая подобную критику обоснованной, необходимо еще раз подчеркнуть основное достоинство теории двух факторов — привлечение внимания руководителей к труду как таковому в качестве основного источника мотивации работника.

Теория ожидания утверждает, что человек прикладывает усилия для осуществления тех действий, которые:

1) приведут к удовлетворению его потребностей;

2) имеют наивысшую, по его мнению, вероятность успеха.

Другими словами, прежде чем совершить что-либо, человек оценивает привлекательность каждого возможного результата для себя и уровень усилий, которые необходимо затратить для его достижения. Если результат не имеет ценности для человека, он не приложит особых усилий для его достижения, и наоборот, при высокой значимости результатов человек затратит больше усилия для его достижения.

Практический смысл теории ожидания заключается в выделении рационального начала в мотивации работника и, соответственно, необходимости для руководителей создания системы компенсации, учитывающий реальные потребности сотрудников.

Сложности этой теории состоят, прежде всего, в многовариантности человеческого поведения и сложности определения потребностей и привлекательности возможных исходов для каждого отдельного сотрудника.

Теория равенства утверждает, что в основе трудового поведения человека лежит стремление к справедливой оценки со стороны организации его усилий (по сравнению с оценкой усилий других сотрудников). Иными словами, люди озабочены, прежде всего, тем, как их соотносят с коллегами. Каждый человек сравнивает соотношение собственных усилий с результатами (оценкой со стороны организации) с тем же соотношением своих коллег и делает выводы о равенстве или неравенстве, корректируя или оставляя неизменным свое

трудовое поведение на основании этого вывода [5, с. 143].

Существует два подхода к организации функции мотивирования: комплексно-методический и адаптационно-организационный.

Первый состоит из четырех основных групп методов, направленных на усиление мотивационного потенциала работы:

1) экономические методы;

2) целевой метод;

3) метод проектирования и перепроектирования работ (обогащения труда);

4) «партисипативный метод» (метод вовлечения работников).

Экономические методы основаны на системе основополагающих принципов организации материального вознаграждения за работу. Они сформулированы Д. Синком:

1) коммуникация и согласие между исполнителями руководством по поводу общих правил организации системы стимулирования;

2) справедливая оценка работы;

3) поощрение связанно с результативностью;

4) создание атмосферы сотрудничества, а не конкуренции;

5) гарантия работы и др.

Существует еще три общих «экономических правила» мотивирования:

1. Размер премии — не менее 30% зарплаты.

2. Резкое возрастание эффективности экономических методов при сочетании их с социально-психологическими. Например, вручение премии публично.

3. Избежание ошибок «далеких материальных выгод» (отчисления в пенсионный фонд не окажут влияния на текущую мотивацию).

Целевой метод основывается на двух важных психологических закономерностях.

1. Придание целям четкой формы, что приводит к повышению мотивации. Наличие субъективно принятой цели в психологии считается важным и самостоятельным мотиватором поведения. Такая цель обозначает «квазипотребность».

2. Трудные цели обладают большей мотивирующей силой, чем легкодостижимые. Психологически это объясняется тем, что трудная цель повышает оценку человека своих возможностей и собственной значимости.

Руководство формулирует перед исполнителями цели, обладающие рядом следующих характеристик:

1) измеряемость цели;

2) обозначение результатов работы;

3) точные сроки;

4) концепция внимания на возможность роста производительности труда;

5) потенциальные стимулы для исполнителей;

6) поддержка организации;

7) контроль;

8) лица, ответственные за цели;

9) оценка, ясность результатов достижения цели и др.

Метод проектирования и перепроектирования работ (обогащения труда). Цели проектирования и перепроектирования состоят в повышении мотивации путем ее совершенствования. Перепроектирование позитивно меняет отношение человека к своей работе, повышает мотивацию и эффективность труда. Главное правило — привлечение работника к планированию работы. В основе данного метода лежат психологические закономерности «расширения» (обогащения) труда. Содержание и организация работы изменяются так, чтобы включить в нее полный набор факторов гигиены и особенно факторов-мотиваторов. Основные черты богатой в мотивационном отношении работы:

1) ответственность за результаты;

2) достижения: уверенность работника в том, что он выполняет важную работу;

3) контроль над ресурсами:

4) обратная связь: информация о результатах работы;

5) возможность профессионального роста;

6) контроль работника над условиями труда.

Согласно другому варианту обогащения — концепции Д. Хакмэна и Г. Олдхэма, высококвалифицированным можно считать лишь труд, который обладает следующими особенностями: разнообразием, законченностью, значимостью, самостоятельностью, психологическим комфортом, возможностью личного и профессионального роста, отсутствием антимотиваторов.

Метод вовлечения работников — приобщение работников к процессу организации труда и управления им. Исполнитель из пассивного объекта управленческих воздействий превращается в активного участника — субъекта управления. Раскрепощаются творческая активность, инициативность, повышается ответственность и мотивация. Это явление называется в психологии феноменом «размораживания потенциала субъекта труда». Пример эффективности этого метода — лидирующее положение японского менеджмента, использующего данный подход в качестве общей идеологии.

Требуется соблюдение следующих условий:

1) право голоса у работника при решении проблем;

2) поиск согласия;

3) использование индивидуальной и коллективной мудрости;

4) совместное принятие решения;

5) делегирование прав;

6) выявление проблем и определение действий;

7) создание надлежащих условий и установки;

8) механизм для улучшения сотрудничества.

Адаптационно-организационный подход к реализации функции мотивирования может быть отделен от рассмотренного выше лишь условно, так как использует во многом те же методы и принципы создания мотивации. Его специфика лишь в том, что система мотивирующих воздействий распределяется по основным фазам трудовой деятельности — от

приема на работу и профессиональной адаптации до завершение карьеры [20, с. 66].

Все рассмотренные аспекты, методы и формы реализации функции мотивирования составляют именно основу, а не все ее содержание. Она реализуется, хоть и косвенно, в ходе всех других управленческих функций.

Руководитель может воздействовать на работника как со стороны положительной мотивации, так и со стороны отрицательной мотивации.

Положительная мотивация — это стремление добиться успеха в своей деятельности. Она предполагает проявление сознательной активности и связана с выражением положительных эмоций и чувств, например, с одобрением тех, с кем трудится данный человек.

Отрицательная мотивация связана с применением осуждения, неодобрения, что влечет за собой, как правило, наказание не только в материальном, но и в психологическом смысле слова. При отрицательной мотивации человек стремится уйти от неуспеха. Боязнь наказания приводит обычно к возникновению обычно отрицательных эмоций и чувств. А следствием этого является нежелание трудиться в данной области.

Известно, что многократное применение наказания существенно снижает его действие. Такова психологическая закономерность. В результате люди привыкают к воздействию наказания и в конце концов перестают реагировать на него, подобно тому, как ребенок привыкает к побоям.

Парадоксально, но факт, что подобное действие оказывает и материальное вознаграждение. Если человек все время получает материальную награду (например, в виде премии), то со временем она теряет свою мотивационную нагрузку, т.е. перестает действовать. Психологами доказано, что длительно действующая отрицательная мотивация вредным образом отражается не только на результатах труда, но и на самой личности работника [8, с. 37].

Существуют следующие виды мотивов:

- мотив самоутверждения;
- мотив идентификации с другим человеком;
- мотив власти;
- процессуально-содержательные мотивы (интерес к процессу содержанию деятельности);
- мотив саморазвития;
- мотив достижения;
- процессуальные (общественно значимые) мотивы;
- мотив аффилиации;
- негативная мотивация.

Наиболее значимый мотив для руководителя при управлении персонала является процессуально-содержательные мотивы (интерес к процессу и содержанию деятельности). Процессуально-содержательные мотивы — это побуждение к активности процессам и содержанием деятельности, а не к внешним факторам. Человеку нравится выполнять эту деятельность, проявлять свою интеллектуальную или физическую активность. Его интересует содержание того, чем он занимается. Действие других социальных и личностных мотивов (власти, самоутверждение и др.) может усиливать мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности, они являются внешними по отношению к ней, поэтому часто эти мотивы называют внешними, или экстринсивными (далее мы будем использовать последний термин). В случае же действия процессуально-содержательных мотивов человеку нравятся (и побуждает к активности) процесс и содержание определенной деятельности.

Смысл деятельности во время актуализации процессуально-содержательных мотивов заключается в самой деятельности (процесс и содержание деятельности являются теми факторами, которые побуждают человека проявлять физическую и интеллектуальную активность).

Экстринсивные мотивы — это такая группа мотивов, когда побуждающие факторы лежат вне деятельности. В случае действия экстринсивных мотивов к деятельности побуждает не содержание, не процесс деятельности, а факторы, которые непосредственно с ней связанны (например, престиж или материальные факторы).

Рассмотрим некоторые виды экстринсивных мотивов:

а) мотив долга и ответственности перед обществом, группой, отдельными людьми;

б) мотивы самоопределения и самоусовершенствование;

в) стремление получить одобрение других людей;

г) стремление получить высокий социальный статус (престижная мотивация). При отсутствии интереса к деятельности (процессуально-содержательной мотивации) существует стремление к тем внешним атрибутам, которые может принести деятельность: к отличным оценкам, к получению диплома, к славе в будущем;

д) мотивы избегания неприятностей и наказания (негативная мотивация) — это побуждения, вызываемые сознанием некоторых неприятностей, неудобств, которые могут возникнуть в случае невыполнения деятельности.

Если в процессе деятельности экстринсивные мотивы не будут подкреплены процессуально-содержательными мотивами (т.е. интересом к содержанию и процессу деятельности), то они не обеспечат максимального эффекта. В случае действия экстринсивных мотивов привлекательна не деятельность сама по себе, а только то, что связанно с ней (например, престиж, слава, материальное благополучие), а этого часто недостаточно для побуждения к деятельности [10, с. 183].

Успешный менеджмент зависит и от того, какие социальные гарантии дает то или иное предприятие персоналу. Социальные гарантии можно назвать дополнительным стимулированием к процессу работы.

К ним относятся:

- оплата транспортных расходов,
- субсидии на питание,
- скидки на покупку товаров фирмы,

- помощь в оплате расходов на образование,
- помощь в обучении, стипендиальные программы,
- ассоциация получения кредитов,
- членство в клубах (спорт, развлечения, потребление),
- загородные поездки и пикники,
- консультационные службы,
- медицинское обследование,
- членство в профессиональных организациях,
- соревнования и конкурсы, страхование жизни,
- страхование членов семьи, страхование от несчастных случаев,
- стоматологическое и медицинское обслуживание,
- возмещение кратко/долговременной нетрудоспособности,
- оплаченные невыходы на работу,
- сберегательные фонды, пенсии,
- отпуск, выходные дни.

Выплачивая социальные льготы, компания дает своим сотрудникам понять, что понимает и старается решить конкретные проблемы, которые перед ними стоят, изменяя не уровень дохода, а уровень комфорта. Это еще и способ компании конкурировать с другими в вопросах удержания сотрудников: тогда когда объемы денежных выплат на рынке балансируют на каком-либо уровне, конкуренция осуществляется за счет дополнительных льгот [14, с. 95].

Описанные выше теории пытаются объяснить трудовое поведение человека, используя различные психологические и физиологические концепции. Каждая из них имеет свои сильные и слабые стороны — до сих пор не создано универсальной теории трудовой мотивации. При проведении анализа современных подходов к мотивации мы пришли к пониманию того, что одни концепции лучше работают в одних условиях (национальных культурах, организациях, применительно к определенным профессиональным группам), другие — в других. Таким образом, у руководителя возникает большая дилемма, каким образом мотивировать персонал, чтобы привести его к высоким показателям в деятельности и хорошей работе коллектива. Решение данной вопроса нам видится в комплексном применении на практике основных положений современных теорий мотивации персонала с учетом складывающейся ситуации, что будет способствовать как удовлетворению потребности отдельного человека в труде, так и разрешению психолого-социальных коллизий, связанных с безработицей, неудовлетворенностью работой, девиантным поведением и стабилизацией демократических устоев в стране в целом.

Руководители должны помнить, что мотивация — это комплексное явление, которое во многом определяется индивидуальными (социально-психологическими, физиологическими) особенностями сотрудника. Эффективное управление производственным поведением требует от руководителей постоянного анализа и учета этих особенностей, а также организационного контекста.

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. — М.: ПЕРСЭ, 2001. — 511 с.
2. Жариков Е.С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу. — М.: МЦФР, 2002. — 512 с.
3. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. — М.: Финетатинформ, 2002. — 360 с.
4. Занюк С. Психология мотивации. — Киев: Эльга-Н, 2001. — 351 с.
5. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства. — СПб., 1997. — 84 с.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления. — М.: 2000. — 384 с.
7. Кашапов Р.Р. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. — Ижевск: Удм. Ун-та, 1996. — 448 с.
8. Кричевский Р.Л. Если вы руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. — М.: Дело, 1993. — 245 с.
9. Машков В.Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. — СПб.: Речь, 2005. — 304 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личностью. — СПб.: Питер, 2000. — 512с.
11. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. — СПб.: СПбГУ, 1996. — 176 с.
12. Организационная психология / Сост. и общ. ред. Винокурова Л.В., Скрипюка И.И. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
13. Пряжников Н.С. Методы активации профессионального и личностного самоопределения. — М.: Московского псих.-соц. института, 2002. — 400 с.
14. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. — М.: Академия, 2003. — 480 с.
15. Разанова В.А. Психология управления. — М.: ЗАО Бизнес-школа Интел-Синтез, 2000. — 384 с.
16. Ревская Н.Е. Психология менеджмента. Конспект лекций. — СПб.: Альфа, 2001. — 240 с.
17. Свенцицкий А.Л. Психология управления организациями. — СПб.: СПбГУ, 1999. — 224 с.
18. Степанов Д.В. Эффективное управление: команда, иерархия, единовластие. — СПб.: Гос.Техн. ун-т, 1997. — 84 с.
19. Тутушкина М.К. Советы психолога менеджеру. — СПб.,1994. — 196 с.
20. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. — СПб.: Речь, 2001. — 240 с.
21. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. — Прогресс, 1993. — 240 с.
22. Шарухин А.П. Психология менеджмента. — СПб.: Речь, 2005. — 352 с.
23. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. — М.: ЗАО «Бизнес — школа «Интел-синтез», 1997. — 336 с.

ГОЛОВАНОВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
аспирант Мордовского государственного университета им. Н.Н.Огарева

ПОЛИТИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИТЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается политическая сфера как область протекания общественно-политических процессов. Выявляется психологическая составляющая политической напряженности, ее причины и предпосылки возникновения (из недавнего прошлого России). Особая значимость придается своевременному определению возникающей политической напряженности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: политическая сфера, властные отношения, недовольство, агрессия, кризис.

Особое положение в классификационном ряду социальной напряженности занимает политическая напряженность. Сфера политики — это область не только постоянной, но и повышенной конфликтности по сравнению с другими сферами общественной жизни.

Политическая сфера жизни общества — весьма многослойное и многофункциональное системное образование. Ее анализ подразумевает рассмотрение всех политических отношений, процессов, явлений общества в их взаимосвязи и целостности. Это та сфера, где проявляется политическая активность лидеров, их политическая воля, способность оказывать значительное влияние на ход общественного развития. Именно политическая сфера отражает условия и факторы, обеспечивающие протекание политических процессов, их прогрессивное развитие, регресс или застой.

Данная статья не преследует цели подробного исследования всех структурных и функциональных элементов политической сферы жизни общества. В то же время для определения природы напряженности, присутствующей именно в этой сфере общественной жизни, необходимо иметь в виду следующее:

• главной отличительной особенностью политической сферы, с одной стороны, выделяющей ее среди других сфер общественной жизни, а с другой — объединяющей их, является *наличие власти и властных отношений*;

• политическая сфера — *постоянно развивающаяся система*, доминирующей тенденцией развития которой является движение от простого к сложному. Это движение не является ни линейным, ни дискретным, поэтому развитие политической сферы, ее структурных элементов и подсистем осуществляется неравномерно (как внутри ее самой, так и по отношению к другим сферам общественной жизни).

Рассмотрим эти особенности политической сферы, ставшие детерминантой политической напряженности. Власть, согласно ее сущностному определению [1], независимо от того, в какой сфере жизнедеятельности человека она проявляется (государство, производство, наука, семья и т.д.), всегда связана с отношениями господства и подчинения — одни люди распоряжаются деньгами, ресурсами, влиянием и, в конечном итоге, судьбами других людей, другие же — вынуждены подчиняться воле первых. Думается, что это положение характеризует одну из важнейших основ конфликтогенности власти.

Действительно, власть рождается с самим общественным процессом, являясь необходимым условием его функционирования. Это обозначает, что присутствие власти и ее последствий в виде принуждения неизбежны и видны во всех отношениях между людьми. Трудно представить себе общество, состоящее из людей, не подчиняющихся никому и не подчиняющих себе других, не поддающихся чужому влиянию и не оказывающих его на других. Такое общество не может быть функциональным. А раз так, то стремление человека подчинять, а не подчиняться, а в соответствии с этим иметь высокий доход, престиж, выгодные связи, привилегии и т.д., выступает одним из важнейших *психологических* оснований напряженности власти.

Далее, зачастую массовое сознание, особенно нестабильного, трансформирующегося в социально-экономическом плане общества, воспринимает все, что исходит от власти, с недоверием, напряженностью или даже со скрытым сопротивлением. Это происходит потому, что результат действия власти очень часто оказывается прямо противоположным

декларируемым и желаемым намерениям. В результате обострения и противоречий сама власть оказывается не регулятором, а источником определенной напряженности в обществе, которая все более усиливается с падением признания легитимных оснований властных функций и полномочий в массовом сознании.

На основе этого обострения возникает политическая напряженность — конкретная конфликтная ситуация.

В наиболее общем виде политическая напряженность является результатом довольно устойчивой и длительной ситуации неразрешения рассогласования между интересами, ожиданиями того или иного социального субъекта (или какой-то его части) и реальным их удовлетворением. Это, в свою очередь, ведет к нарастанию психической усталости и раздражительности людей, что в дальнейшем ведет к усилению состояния явного недовольства и агрессивности. В более конкретном плане предпосылками напряженности могут быть следующие.

Первое — когда субъект социально-политической жизни начинает явно осознавать расхождение между провозглашаемыми (в основном властвующими структурами или политическими лидерами) социальными ценностями, идеалами и реально достигнутым (достигаемым) положением.

Второе — когда субъект политики начинает по мере развития ситуации осознавать, что дальнейшее удовлетворение его коренных социальных интересов по сравнению с функционирующей действительностью находится под реальной угрозой срыва или полной невозможности осуществления.

Третье — когда первоначально даже незначительная часть субъектов политики уже не может реализовать свои интересы в новых социально-политических условиях общества. Независимо от глубинных, первоначальных причин сложившегося положения они начинают «стихийную» борьбу, порождая настроения «всеобщего» недовольства, страха, пессимизма, отчаяния.

Четвертое — когда ошибки, просчеты, а иногда и преступления со стороны властвующих структур на всех уровнях вызывают общее недовольство, а затем и острую социальную напряженность, которая даже по прошествии времени может, накладываясь на другие беды, достичь своей кульминации. К таковым ошибкам можно, например, отнести необоснованное введение чрезвычайного положения, неправомерное или чрезмерное применение силовых методов и средств и др.

На возникновение политической напряженности может повлиять и неадекватная реакция властей на возникшие объективные обстоятельства. В частности, социально-политической наукой отмечается, что нерешительность, а порой и беспомощность властей во время стихийных бедствий (аварии, землетрясения, наводнения и т.д.) в дальнейшем вызывают подозрительность, настороженность и недоверие к ним. Это же, как правило, выливается, в лучшем случае, в мирное, но негативное отношение во время очередных выборов, а в худшем — в стихийные выступления с возможным применением насильственных средств.

Активное влияние неполитических явлений и процессов на дальнейшее обострение политической ситуации подтверждается событиями, произошедшими в нашей стране на рубеже 80-90-х гг. В частности, нерешительность действий партийно-государственного руководства того времени, попытки скрыть реальную ситуацию во время и после крупнейших катастроф, таких как авария на Чернобыльской АЭС и землетрясение в Армении, во многом обернулись мощными аргументами, направленными не только против конкретных государственных и политических лидеров, но и политического режима в целом. Более того, развернувшиеся на этом фоне экологические кампании принимали зачастую политический характер, затрагивали другие районы и объекты, начатые крупные промышленные строительства (московская северная ТЭС, например). С падением же социалистического режима, переходом государственной власти к новым политическим силам страсти поутихли (а достроенная по старым проектам северная ТЭС снабжает москвичей электроэнергией).

Нарастание напряжения политической обстановки наблюдается и в сегодняшней России, что вполне подтверждает приведенные выше теоретические предположения. Свидетельством этого является полное несоответствие провозглашенных в начале 90-х гг. социально-экономических ориентиров развития России и нынешней ситуации углубляющегося кризиса и угрозы потери уже достигнутого; углубление социальной поляризации общества, когда уже значительная часть населения страны не в состоянии обеспечить себе даже прожиточного минимума; явные просчеты и ошибки высшего руководства страны, связанные не только со стратегической линией социально-экономического развития, но и с постоянно допускаемыми тактическими ошибками, находящимися порой на грани преступления, — необоснованные массированные боевые действия в Чечне, «расстрел» здания Верховного Совета и другое. Это не говоря уже о периодических манипуляциях со сменой кабинета министров, фактически периодических политических интригах, разыгрываемых в Государственной Думе, и т.д. Все это, безусловно, отражается на психике большей части населения страны. Осознание же отсутствия удовлетворяющих путей выхода из создавшейся обстановки углубляет их чувство бесперспективности, что фактически закономерно усиливает политическую напряженность. Особая значимость своевременного определения возникающей политической напряженности заключается также в возможности своевременного

выявления социально-политического кризиса, ведущего, как правило, к конфронтации. Таким образом, политическая напряженность выступает одновременно стороной и «индикатором» политического кризиса и сопутствующих ему всевозможных конфликтов.

1. Демидов А.И., Федосеев А.А. Основы политологии: Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1995. — 271 с.
2. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса: Пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: АО “Аспект Пресс”, 1994. — 319 с.
3. Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост. Аверьянов Ю.И. — М.: Изд-во Моск. комерч. ун-та, 1993. — 431 с.
4. Политология: Словарь-справочник / М.А.Василик, М.С.Вершинин и др. — М.: Гардарики, 2001. — 328 с.
5. Пугачев В.П., Соловьев А.В. Введение в политологию: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 2-е изд. — М.: АО «Аспект Пресс», 1995. — 447 с.

КОСТИНА ЛЮБОВЬ МИХАЙЛОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития СПбГИПСР

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

АННОТАЦИЯ. Результаты исследования выявили достаточно большой процентный показатель дошкольников с высоким уровнем тревожности. Это определяет важность применения коррекционных мероприятий на ранних этапах ее развития и ставит исследователей перед необходимостью создания эффективного метода пролонгированного влияния на тревожность у детей. Подобным методом является интегративная игровая терапия (коррекция).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская тревожность, игровая терапия, интегративная игровая коррекция.

На современном этапе социально-экономические преобразования в России и перестройка образовательной системы обусловили закономерную направленность на личность. В Законе «Об образовании» определено, что государственная политика, основанная на приоритете общечеловеческих ценностей, должна способствовать охране жизни и здоровья и личностному развитию субъектов образовательного процесса. При этом особое внимание уделяется дошкольному возрасту как важному этапу в жизни ребенка, поскольку именно здесь начинают складываться свойства и качества личности, обусловливающие в дальнейшем при обучении в школе успешность в деятельности и во взаимоотношениях с окружающими.

В отечественной науке первостепенное значение в развитии личности ребенка отводится игре, которая определяется как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. По мнению Д.Б.Эльконина, она является формой жизни и особой деятельности ребенка по ориентации в мире человеческих действий, отношений, задач и мотивов деятельности, то есть игра — это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения и моделирования [4].

Педагогические основы теории дошкольной игры были заложены в работах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и в дальнейшем развивались в трудах отечественных ученых Р. И. Жуковской, Д. Б. Менджерицкой, С. Л. Новоселовой, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флериной и других.

Многими зарубежными исследователями (Г. Лэндрет, Ж. Пиаже, Ж. Руссо, З. Фрейд, Л. Френк) подчеркивается значимость игры в психическом развитии ребенка. Вместе с тем, по мнению С. Р. Петрухиной, в основе всех попыток организовать целенаправленное развитие ребенка через игру здесь лежит ее фрагментарное использование в тренингах и других формах коррекции [3]. На иных позициях базируется отечественная теория игры (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), в основе которой лежит представление о том, что отдельные составляющие психического развития ребенка поднимаются на более высокую ступень благодаря развитию в игре всей личности дошкольника. Согласно данной теории игровая деятельность выступает важнейшим детерминантом психического развития ребенка дошкольного возраста.

Изучение структуры игровой деятельности, ее характеристик, закономерностей развития многими исследователями (С. Л. Выготский, А.В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) связано с разработкой научных основ психологии игровой деятельности. Это, в свою очередь, позволяет использовать научные данные при разработке методов психокоррекции, в основе которых лежит игра. Одним из таких методов является игровая коррекция (терапия).

Сегодня коррекция личностных новообразований (в частности тревожности) приобрело особое значение, поскольку в последнее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Недостаточное исследование тревожности в дошкольном возрасте не позволяет более эффективно определить ее влияние на дальнейшее развитие личности ребенка, результаты его деятельности и ряда других актуальных проблем, решение которых ставит перед собой возрастная и педагогическая психология. Поэтому тема работы, связанная с разработкой и изучением эффективности коррекции личностных проблем дошкольников, в частности тревожности, стоит в ряду особо актуальных.

В работах Ю. Ф. Гребченко, О. А. Карабановой, М. Клейн, Г. Л. Лэндрета, С. Мустакаса, В. Оклендер и др., затрагивающих коррекцию личностных

проблем дошкольников с использованием игровых методов, с одной стороны, их результативность ограничивается одним-двумя возрастными периодами. Лонгитюдное исследование эффективности коррекции указанным методом тревожности дошкольников с целью дальнейшего влияния на ее уровень у первоклассников и пятиклассников не проводилось.

С другой стороны, в представленных работах применяется только один из типов игровой коррекции, чаще директивного или недирективного направления.

Отмеченные противоречия определили цель нашего исследования, которая состоит в доказательстве эффективности метода интегративной игровой коррекции в пролонгированном влиянии на развитие личности (в частности на уровень тревожности) у детей в период с дошкольного детства до среднего звена школы.

Исследование проводилось в три этапа в течение семи лет на базе дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных школ г. Чебоксары. Всего в эксперименте участвовало 1267 дошкольников, 748 учеников первых классов и 572 ученика пятых классов.

Диагностика уровня тревожности у дошкольников осуществлялась с помощью методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки; уровень тревожности у первоклассников диагностировался с помощью «Детского варианта шкалы явной тревожности (CMAS)»; у пятиклассников — при помощи «Теста школьной тревожности Филлипса».

Результаты диагностики тревожности на контрольном этапе исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Показатели уровня тревожности у большинства испытуемых-дошкольников находятся в пределах оптимальной нормы (средний уровень). Несмотря на это, результаты исследования выявили достаточно высокий процентный показатель детей (более 30%) с высокой тревожностью, то есть у каждого третьего ребенка уровень тревожности отличается от оптимальной нормы.

2. Преобладающим уровнем тревожности у первоклассников в период их адаптации к школьному обучению является средний. Вместе с тем присутствует фактически идентичный процент детей с высоким уровнем тревожности.

3. Фактически у каждого второго пятиклассника в адаптационный период диагностируется уровень тревожности, отличный от оптимального (среднего) значения.

Полученные данные определяют необходимость применения коррекционных мероприятий для снижения высокого уровня тревожности до нормативных значений.

Для подтверждения гипотезы о возможности и эффективности влияния игровой терапии интегративного типа в коррекции тревожности у детей из числа дошкольников было отобрано 400 человек с высоким уровнем тревожности. Далее все испытуемые были разделены на две группы: контрольную (100 детей) и экспериментальную (300 детей). Экспериментальная группа, в свою очередь, была разделена на три подгруппы для сравнительного исследования эффективности коррекционной работы с помощью игротерапии разных типов. При этом уровень тревожности у дошкольников во всех группах соответствовал высокому показателю в качественной характеристике и идентичной количественной оценке.

Дошкольники трех экспериментальных групп посещали специально организованные занятия игровой терапии одного из типов: недирективной, директивной (программы коррекции [1]) и интегративной (программы коррекции [2]). Дети контрольной группы принимали участие в эксперименте только на диагностических этапах.

Далее была проведена серия контрольных диагностических замеров по указанным выше методикам с испытуемыми контрольной и экспериментальных групп в дошкольном возрасте, при переходе их в первые и пятые классы школ. Данные динамики средних значений уровня тревожности у испытуемых контрольной и экспериментальных групп во все возрастные периоды представлены на рисунке 1.

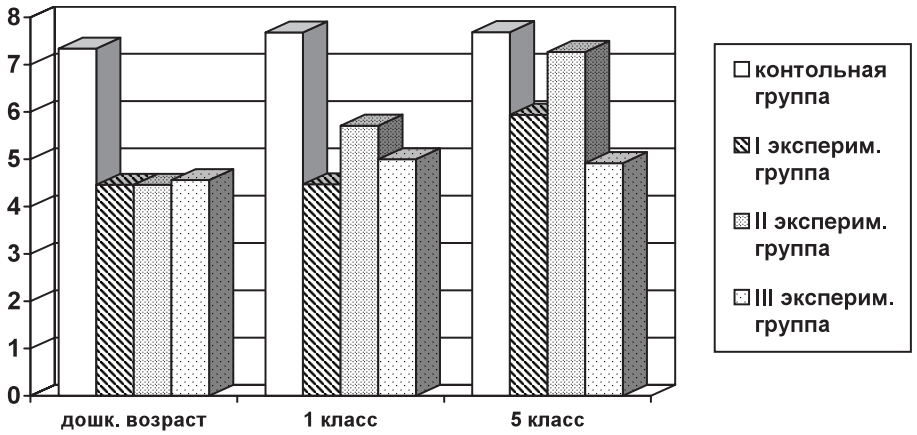


Рис. 1. Динамика уровня тревожности у испытуемых контрольной и экспериментальных групп в различные возрастные периоды

По рисунку видно, что наблюдается тенденция повышения уровня тревожности у детей от дошкольного к среднему школьному возрасту в зависимости от участия их в коррекционных мероприятиях с использованием игровой терапии разных типов. Так, в дошкольном возрасте присутствует четкая разница в результатах уровня тревожности у детей контрольной и всех экспериментальных групп. Причем, если в контрольной группе данный уровень соответствует высокому, то во всех трех экспериментальных группах он идентично средний. То есть можно говорить об эффективности коррекции высокой тревожности у дошкольников с использованием игровой коррекции недирективного, директивного и интегративного типа.

Изучение уровня тревожности у тех же испытуемых в период нахождения их в 1 классах школы, то есть через год, позволило выявить некоторую динамику в контрольной и второй экспериментальной группе. Здесь прослеживается тенденция к повышению среднегруппового показателя тревожности у детей, прошедших курс игровой терапии директивного типа в период нахождения их в дошкольных учреждениях. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности и эффективности использования метода недирективной игротерапии лишь в целях краткосрочной коррекции. Для повышения же результативности коррекционных мероприятий необходимо либо проведение дополнительных ежегодных занятий, либо использование в терапевтическом процессе других форм и методов коррекционного воздействия на детей. Вместе с тем игровая коррекция недирективного и интегративного типа показали себя как высокоэффективные методы с сохранением достигнутых результатов у испытуемых не менее чем на один год.

В результате диагностического исследования тех же испытуемых через 5 лет в период нахождения их в пятых классах школ была выявлена более выраженная динамика повышения их уровня тревожности.

Так, тревожность у пятиклассников второй экспериментальной группы была диагностирована на высоком уровне, а в первой экспериментальной — с тенденцией к высокому. То есть у испытуемых, прошедших курс игровой коррекции директивного типа в дошкольном возрасте, отсутствуют показатели эффективности коррекционных мероприятий в среднем звене школы. Дети, с которыми в дошкольном возрасте проводилась игровая коррекция высокой тревожности недирективного типа, в средних значениях сохраняют средний уровень тревожности. Однако их показатель соответствует пограничному с высоким уровнем тревожности. Соответственно, мы можем говорить о присутствии у испытуемых данной экспериментальной группы тенденции к повышению уровня тревожности через четыре года после проведенных коррекционных мероприятий, что говорит о целесообразности и эффективности использования данного метода в ограниченный период времени. С целью повышения результативности коррекционных мероприятий необходимо проведение дополнительных занятий с детьми, причем не позднее, чем через пять лет после прохождения ребенком последнего цикла занятий.

Показатели тревожности у пятиклассников третьей экспериментальной группы в средних значениях стабильно определяются в пределах оптимальной нормы, которая соответствует среднему уровню тревожности. То есть у испытуемых прошедших курс интегративной игровой коррекции в дошкольном возрасте и через четыре года определяется стабильность результатов коррекционных мероприятий.

Выводы

В обобщенном виде процесс интегративной игровой коррекции тревожности будет эффективен при создании условий для появления следующих результатов:

- снятие острых переживаний беспокойства через отыгрывание ребенком состояния тревоги в свободной игре;
- появление у ребенка чувства защищенности, спокойствия;
- раскрытие у ребенка резервов для самокоррекции;
- перенос ребенком полученного опыта из игровой комнаты в реальную жизнь;
- снятие симптомов тревожности (симптоматическая коррекция), одновременно коррекция уровня тревожности как следствия действия причины (каузальная коррекция);
- появление у ребенка внутреннего источника самоконтроля и его корректировка при взаимодействии с психологом;
- получение ребенком навыков социального поведения;
- появление и отработка ребенком новых форм взаимодействия с окружающими
- снижение количества страхов;
- снятие ситуативной тревоги при взаимодействии с другими людьми;
- обеспечение адаптации ребенка к коррекционному процессу;
- снятие физического напряжения;
- снижение требований к себе со стороны ребенка;
- появление физической и эмоциональной безопасности у ребенка;
- повышение произвольности поведения;
- повышение ответственности за последствия поведения;
- формирование у ребенка позитивного самопринятия;
- обеспечение принятия родителями и педагогами личностных изменений у ребенка.

Таким образом, лонгитюдное исследование оптимизации уровня тревожности с использованием

разных типов игровой коррекции у испытуемых еще в период нахождения их в дошкольных учреждениях позволяет сделать вывод об эффективности и устойчивости результатов на протяжении не менее четырех лет при использовании метода интегративной игровой коррекции.

В целом результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что интегративная игровая коррекция является эффективным методом пролонгированного влияния на уровень тревожности у детей в период «дошкольное учреждение — начальная школа — средняя школа».

1. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. — СПб.: Речь, 2001. — 160 с.
2. Костина Л.М. Интегративная игровая терапия. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 96 с.
3. Петрухина С.Р. Рациональные, эмоциональные, волевые характеристики игровой деятельности как факторы психического развития дошкольника: Автореф. дис… канд. психол. наук. — Казань, 1999. — 20 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999. — 359 с.

СНЕГОВА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологического консультирования СПбГИПСР

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

АННОТАЦИЯ. В статье содержатся результаты исследования, демонстрирующие своеобразие профессионального самоопределения современной молодежи. Делается вывод о необходимости создания новых программ по оказанию психологической помощи в сфере профессионально-карьерного консультирования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, выбор профессии, стадии профессионального самоопределения, начальный этап профессионального самоопределения.

Осуществление перехода к рыночной экономике сопровождается трансформацией объективных требований, предъявляемых к молодежи. Активность, самостоятельность, инициативность, мобильность в поисках работы, конкурентоспособность, а также адаптивность к нововведениям и высокая стрессоустойчивость — вот те качества, которыми должен обладать современный молодой человек на рынке труда.

Вместе с тем переход к новым социально-экономическим условиям в нашей стране привел и к изменению традиционных форм профессиональной самореализации, ранее основанных на достаточно жесткой предопределенности жизненного пути. Негарантированный характер занятости, наличие динамичности и неопределенности структурной занятости, расширение пространства и многогранность свободного профессионального выбора, наличие социального неравенства, касающегося планов различных категорий молодежи в выборе профессии и профессионального образования — все это еще более усложняет процесс профессионального самоопределения молодежи. Вследствие этого многие молодые люди делают стихийный, часто неадекватный выбор профессии, приводящий в ряде случаев к кризисным явлениям, связанным с развитием их профессиональной карьеры, и зачастую оказывающий негативное влияние на всю дальнейшую жизнь.

В связи с этим особенно актуальным в современных условиях становится всестороннее изучение проблемы профессионального самоопределения молодежи, тем более что «…профессиональное самоопределение имеет большое значение как центральный аспект социального самоопределения, являясь одновременно и способом самореализации личности в сфере профессиональной деятельности, и важнейшей линией личностного самоопределения» [Дворецкая М. Я., 2003, с. 12].

Необходимо отметить, что, несмотря на большой интерес к проблеме профессионального самоопределения, в психологической науке до сих пор нет единого мнения относительно этого понятия. Многообразие различных концептуальных подходов к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения в первую очередь вызвано сложностью данного вопроса, а также культурно-исторической обусловленностью его осуществления. Так, например, специфика современного периода связана «…с неопределенностью ценностных представлений о самой профессии, что, в свою очередь, смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью» [Митина Л. М., 1997, с. 28].

В нашей работе под профессиональным самоопределением будем понимать «…сложный динамический поэтапный процесс осуществления выбора профессионального пути, поиска смысла в предполагаемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также увязывание личностью в единое целое индивидуального стиля жизни и профессиональной карьеры» [Снегова Е. В., 2006, с. 18].

Большинством современных исследователей данного вопроса профессиональное самоопределение рассматривается как длительный, поэтапный процесс развития, который занимает весь период трудовой деятельности (Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Г. С. Никифоров, П. А. Шавир, З. Ф. Зеер и т.д.). Следовательно, осуществление профессионального самоопределения не единичный акт, а серия взаимосвязанных выборов в сфере профессиональной деятельности, посредством которых человек опредмечивает свои личные цели, ценности, убеждения.

При этом, как считает С. В. Калинина [1998], профессиональное самоопределение реализуется

в конкретном контексте жизни человека и является частью его профессиональной карьеры, своеобразие и особенности которой, что очень важно, в большей степени обусловлены качеством воплощения задач конкретной стадии профессионального самоопределения. Но профессиональное самоопределение предполагает выработку собственных позиций в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности, вследствие чего в процессе его осуществления могут возникнуть разного рода проблемы.

С нашей точки зрения, наиболее сложными в этой связи являются начальные стадии профессионального самоопределения: «…стадия предварительных намерений выбора профессии от 12 (15) до 17 лет; стадия первичной коррекции профессиональных ожиданий в соответствии с полученными в ходе обучения реальными представлениями о будущей профессии, с возможным повторным выбором профессии и переориентировкой в другую профессиональную сферу деятельности, от 18 лет до 23 (25) лет; стадия вторичной коррекции представлений о желаемой и подходящей сфере деятельности в соответствии с полученным реальным профессиональным опытом, также с возможным выбором новой профессии, от 24 лет до 30 лет» [Снегова Е. В., 2006, с. 21-22].

Таким образом, для всех трех вышеперечисленных стадий основной, первостепенной общей задачей является выбор профессии, что позволяет объединить их в один начальный этап профессионального самоопределения.

В связи со всем вышеизложенным мы задались целью изучить особенности профессионального самоопределения современной молодежи.

В нашем исследовании принимали участие 293 человека: 179 женщин и 114 мужчин. В соответствии со стадиями начального этапа профессионального самоопределения респонденты были разделены на три группы (среза): школьники (9-е классы — 51 человек, 11-е классы — 49 человек); студенты (2-й курс — 85 человек, 4-й курс — 68 человек); молодые специалисты (40 человек). При этом вся выборка, начиная с 11-х классов, также имела деление на два направления: гуманитарное (132 человека) и техническое (110 человек).

В целях выявления особенностей профессионального самоопределения с учетом своеобразия жизненного развития субъекта деятельности была применена биографическая анкета [Снегова Е. В., 2006], а для обнаружения особенностей реализации выбора профессии и специфики отношения личности оптанта к выбранной (выбираемой) профессии использовался метод незаконченных предложений [Снегова Е. В., 2006].

В ходе первичного анализа данных, полученных посредством биографической анкеты, установлен средний возраст появления первых раздумий о своем профессиональном будущем и средний возраст окончательного выбора профессии, а также их минимальные и максимальные значения (Таблица 1).

Таблица 1

Значения среднего, минимального и максимального возрастов появления первых раздумий о будущей профессии и окончательного выбора профессии

Показатели	Средний	Минимальный	Максимальный
Возраст появления первых раздумий о будущей профессии	12 лет	4 года	22 года
Возраст окончательного выбора профессии	16,5 лет	7 лет	25 лет

Как ясно видно из представленных данных (Таблица 1), наблюдается достаточно большой разброс полученных результатов.

Среднее значение возраста появления первых раздумий о будущей профессии в совокупной исследуемой выборке составляет 12 лет. Максимальный возраст появления первых размышлений о будущей профессии — 22 года, а минимальный возраст — 4 года.

Средний возраст окончательного выбора профессии в совокупной исследуемой выборке составил 16,5 лет. Максимальный возраст окончательного выбора профессии — 25 лет, минимальный возраст — 7 лет.

Важно обратить внимание на максимальные значения возраста появления первых раздумий о будущей профессии и окончательного выбора профессии в исследуемой выборке, которые составляют соответственно 22 года и 25 лет.

Кроме того, в данной выборке выявлено 30% респондентов, вовсе не определившихся с выбором профессии.

Для получения информации о распределении уровня представленности не определившихся с выбором профессии респондентов на различных стадиях профессионального самоопределения произведен первичный анализ данных отдельно по группам. С целью получения более детальных сведений расчет осуществлялся отдельно для 9-ых и 11-ых классов в группе школьников, для 2-ого и 4-ого курсов в группе студентов. Самое большое количество не определившихся с выбором профессии респондентов обнаружено в 9-ых классах (60%); учитывая наличие в совокупной исследуемой выборке среднего возраста выбора профессии 16,5 лет, такой результат является, на наш взгляд, закономерным. Самое низкое количество не определившихся с выбором профессии респондентов выявлено в группе молодых специалистов (10%). Интересным, с нашей точки зрения, представляется наличие резкого увеличения уровня представленности не определившихся с выбором профессии респондентов в группе студентов 2-ых курсов (30%) по сравнению с группой 11-ых классов (20%). По нашему мнению, увеличение уровня представленности не определившихся с выбором профессии респондентов

в группе второкурсников объясняется появлением в этот период обучения в вузе первых специализированных предметов, так как получение первого реального профессионально-учебного опыта может у части студентов спровоцировать неудовлетворенность своим профессиональным выбором, инициируемую возникновением несоответствия профессиональных ожиданий студентов реалиям профессиональной деятельности.

Общие перспективы деятельности и профессионального будущего изучались для каждой группы отдельно, с учетом ее специфики.

Первичный анализ данных в группе 9-ых классов показал, что 33% школьников планируют продолжить обучение в специализированных классах общеобразовательных школ, 31% — в общеобразовательных классах, 27% школьников хотят продолжить обучение в специализированных школах, 12% школьников выбрали обучение в техникумах (колледжах) или ПТУ (лицеях) и 6% школьников намериваются работать по окончании девятого класса.

В группе школьников 11-ых классов 94% респондентов собираются поступать в вузы, 6% школьников планируют продолжить обучение в техникумах (колледжах) или ПТУ (лицеях), 20% одиннадцатиклассников намериваются работать по окончании школы.

В группе студентов 2-ых курсов 93% респондентов предполагают окончить вуз, в котором обучаются, 6% респондентов намереваются сменить вуз.

В группе студентов 4-ых курсов 41% респондентов планирует по окончании вуза работать по профессии, 32% респондентов предполагают найти любую высокооплачиваемую профессию, 28% студентов хотят получить второе высшее образование.

В группе молодых специалистов 51% респондентов планирует продолжать работать по своей профессии, 34% респондентов предполагают найти любую высокооплачиваемую профессию, 70% молодых людей хотят получить второе высшее образование.

Обработка полученных данных, полученных с использованием теста незаконченных предложений, производилась с применением метода контент-анализа. Контент-анализ проводился отдельно для каждого из предложений методики. В ходе этого анализа были выделены путем замера количества повторений наиболее часто встречающиеся в исследуемой группе смысловые единицы, представляющие собой варианты окончаний предложений.

Как показал произведенный нами анализ, выбирая профессию, респонденты в основном думали: о своем будущем (32%), о своих интересах (27%), о деньгах (23%); в меньшей степени о себе (13%) и совсем незначительное количество исследуемых выбирало профессию, думая о близких людях (3%). Можно сделать вывод о том, что о себе и своих интересах, в том числе, задумалось 40% респондентов. Для остальных же 55% респондентов при выборе профессии в большей степени, являются определяющими будущие перспективы, образ жизни, материальное благополучие, связанные с выбираемой профессией.

Кроме того, было установлено, что около 40% испытуемых молодых людей осуществляли или осуществляют свой выбор профессии без учета собственных осознанных желаний: неосознанно, не задумываясь (27% респондентов), под влиянием мнений окружающих (12,3% респондентов). Только 21% обследуемых учитывали или учитывают собственные желания, осуществляя выбор сознательно: самостоятельно (9% респондентов), с учетом своих интересов (14% респондентов). Для трети исследуемых значимыми являются при выборе профессии деньги, заработная плата (30% респондентов).

В ходе нашего исследования обнаружено, что достаточно высокий процент респондентов, 75% от всей совокупной выборки, благожелательно относятся к выбранной профессии. Однако важно отметить, что только 8,2% из них находят профессию интересной. Из чего, по нашему мнению, можно предположить, что благосклонное отношение к выбранной профессии обусловлено скорей всего какими-либо внешними атрибутами ее привлекательности. Одновременно с этим выявлено также то, что для половины респондентов (51%) выбранная профессия связана со смыслом их жизни.

Для осуществления межгруппового сравнения результатов, полученных в ходе контент-анализа, применялся метод дисперсионного анализа. В ходе сравнительного анализа между группами школьников, студентов и молодых специалистов установлены значимые различия на уровне $p < 0,05$ по ряду вышеописанных показателей.

Так, уровень представленности размышлений о себе в процессе профессионального самоопределения выше в группах 4-ых курсов и молодых специалистов. С нашей точки зрения, такое повышение степени значимости личностных особенностей в ситуации профессионального самоопределения на более поздних стадиях профессионального самоопределения может объясняться более высоким уровнем развития самосознания, в том числе профессионального, обусловленного не только возрастным развитием, но и уже имеющимся опытом профессиональной деятельности.

В свою очередь, уровень представленности позитивного отношения к выбранной профессии имеет более высокие значения на ранних стадиях начального этапа профессионального самоопределения и низкие значения на поздних стадиях. Напротив, уровень представленности мнения респондентов о том, что выбранная профессия не подходит, имеет более низкие значения на ранних стадиях начального этапа профессионального самоопределения и высокие значения на поздних стадиях. По нашему мнению, такое распределение может объясняться тем, что на более поздних стадиях начального этапа профессионального самоопределения отношение к выбранной или выбираемой профессии

определяется, в том числе, или уже имеющимся опытом профессионального обучения, или опытом профессиональной деятельности, что дает возможность молодым людям более адекватно формировать представления о выбранной профессии.

Таким образом, комплексный анализ полученных результатов по выявлению особенностей профессионального самоопределения молодежи на различных стадиях начального этапа профессионального самоопределения сводится к следующему.

Первое — установлен средний возраст выбора профессии в исследуемой выборке молодых людей, который составляет 16,5 лет, при этом выявлено около 30% респондентов (от всей выборки), не определившихся еще с выбором профессии. Самый большой процент не определившихся с выбором профессии наличествует в группе 9-ых классов (60% респондентов от группы девятиклассников).

Второе — выявлены профессиональные перспективы во всех исследуемых группах. Так, выяснилось, что подавляющее большинство школьников планируют поступать в вуз (около 94% респондентов). Кроме того, установлено, что менее половины студентов четвертого курса (41% респондентов) и около половины молодых специалистов (51% респондентов) планируют работать в будущем по выбранной профессии, а треть молодых людей (около 34% респондентов) выбирает в будущем перспективу любой высокооплачиваемой работы. При этом подавляющее большинство молодых специалистов (70% респондентов) хотели бы получить второе высшее образование.

Третье — установлено, что отношение к выбранной профессии респондентов в исследуемой выборке обусловливается, в большинстве случаев, будущими перспективами относительно образа жизни и материального благополучия.

Четвертое — выявлено, что только пятая часть молодых людей в исследуемой выборке осуществляет свой профессиональный выбор сознательно и с учетом собственных желаний и интересов. При этом только десятая часть респондентов считает уже выбранную профессию интересной. В то же время половина респондентов считает, что выбираемая профессия тесно связана со смыслом их жизни.

Пятое — установлено, что представления о выборе профессии и отношение к выбираемой профессии в исследуемой выборке различаются в зависимости от стадий начального этапа профессионального самоопределения; эти отличия, с нашей точки зрения, обусловлены наличием или отсутствием реального опыта профессиональной деятельности.

Итак, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что одной из важнейших задач в ряду современных психологических проблем является разработка новых программ, способствующих формированию комплексного, непрерывного психологического профессионально-карьерного консультирования молодежи. В эти программы должны быть включены новейшие развивающие психотехнологии, отвечающие требованиям современных социально-экономических и культурно-исторических условий, в том числе индивидуальные и групповые методы психологического консультирования, создающие благоприятные условия для реализации задач, связанных с ведущей сферой самореализации человека, его свободного профессионального самоопределения и успешной адаптации к постоянно меняющейся социально-экономической ситуации.

1. Дворецкая М.Я. Взаимосвязь жизненного и профессионального самоопределения: Автореф. дис… канд. психол.наук. — СПб., 2003. — С. 21.
2. Калинина С.В. Соотношение профессионального и личностного самоопределения в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис… канд.психол.наук. — СПб., 1998. — С. 16.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-психологических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28-38.
4. Снегова Е.В. Психологические факторы возникновения карьерного кризиса на начальном этапе профессионального самоопределения: Дис. … канд. психол. наук: 19. 00. 03. / Санкт-Петербургский государственный университет. — СПб., 2006. — С. 182.

УКРАИНЕЦ ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии здоровья СПбГИПСР

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

АННОТАЦИЯ. Обследована группа школьников с различным уровнем адаптации к обучению в школе. Предметом изучения стали индивидуально-психологические характеристики школьников. Установлено, что уровень субъективного контроля, устойчивые черты личности и агрессивность подростков оказывают влияние на их адаптацию и дезадаптацию к учебе в школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация, дезадаптация, школьная успеваемость, социально-психологические характеристики процесса обучения, мотивация, эмоции.

Современное представление об адаптации основывается на работах И. П. Павлова (1949), И. М. Сеченова (1952), П. К. Анохина (1973), Г. Селье (1960) и др. В настоящее время является общепризнанным мнение о том, что адаптация способствует увеличению диапазона приспособительно-компенсаторных возможностей организма человека и повышению его устойчивости к воздействию различных неблагоприятных факторов. Сегодня складывается такая ситуация, когда подавляющее число школьников относятся к категории лиц с нарушенной адаптацией к учебной деятельности, что проявляется в низкой школьной успеваемости, нарушениях дисциплины, повышении показателей девиантного поведения и в целом ухудшении здоровья школьников. Поэтому изучение адаптации подростков к обучению в школе на основе учета их индивидуально-психологических характеристик является актуальным для социально-психологических исследований.

В настоящее время считается, что наилучшим показателем наступления адаптации и практически важным результатом этого служит повышение работоспособности.

При изучении адаптации к учебе обязательно следует учитывать социально-психологический компонент этого процесса. Ряд авторов в исследованиях процесса адаптации уделяют основное внимание мотивам деятельности, считая, что им принадлежит основная роль в формировании социально-психологических отношений. По мнению других исследователей, иногда весь ход адаптации определяют эмоции, так как их направленность обращена на мобилизацию вегетативного обеспечения адаптации и на формирование ее адекватного поведенческого и двигательного компонента (Березин Ф. Б., 1988; Казначеев В. П., Казначеев С. В., 1986; Медведев В. И., 1984; Меерсон Ф. З., 1991).

Многие авторы считают, что значительное место при формировании социально-психологических отношений в процессе адаптации занимает взаимоотношение отдельной личности и коллектива (Анцупов А. Я., Прошанов С. Л., 1999; Грановская Р. М., 1997). Одним из ранних проявлений наступления адаптации считается принятие конкретной личностью коллективно выработанных общих норм, идеалов, ценностей, а также укрепление связи нового члена коллектива с формальными лидерами — лицами, завершающими иерархию власти. Другие авторы считают, что важным фактором, иногда определяющим успешность адаптации, является удовлетворенность материально-бытовыми условиями (Гришина Н. В., 1998).

Исследователи отмечают, что молодежь в силу ее социально-психологических особенностей и специфики социального положения предъявляет к условиям обучения и профессиональной деятельности более высокие требования, воспринимает недостатки более эмоционально, чем люди старшего возраста. По широко распространенному мнению среди молодых людей наиболее весомыми из факторов, определяющих удовлетворенность деятельности в процессе адаптации, являются успешность этой деятельности и ее интересное содержание.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что при исследовании адаптации молодежи необходимо обязательно учитывать и все составляющие социально-психологического компонента этого процесса, так как каждая из них может определить особенности его течения.

Предметом исследования, проведенного среди тридцати подростков средней школы (14-16 лет) стали индивидуально-психологические характеристики (локус контроля, черты личности, акцентуации характера, общая агрессивность) у подростков с различным уровнем адаптации к обучению в школе.

Предположили, что уровень субъективного контроля, устойчивые черты личности и агрессивность

подростков оказывают влияние на их адаптацию и дезадаптацию к учебе в школе.

Обследование проводилось с помощью следующих методов: анкетирование (для уточнения некоторых социально-психологических характеристик (возраст, оценки по успеваемости, дисциплинированность)); вопросник «Басса-Дарки» (выявление мотивационной агрессии); «16-факторный опросник Р. Кеттела (для диагностики основных личностных свойств подростков); «Методика определения акцентуации характера» (К. Леонгарда); «Методика для оценки уровня субъективного контроля» (Д. Роттера).

При этом вычислялись средние арифметические значения и стандартные ошибки среднего значения указанных показателей с последующим анализом значимости различий между ними по t-критерию Стьюдента и критерия x2, а также применялся корреляционный анализ для определения взаимосвязи показателей.

Полученные результаты позволили выявить следующее.

При сравнении двух независимых групп по альтернативному признаку, принимающему два значения (в нашем случае адаптация — дезадаптация), исходные данные о числе наблюдений сводились в четырехпольную таблицу и рассчитывался x2-Пирсона для выяснения достоверности различий в анализируемых группах. Оказалось, что на успешность адаптации подростков к обучению в школе оказывает значимое влияние уровень субъективного контроля ($p < 0.05$), что важно учитывать в практической деятельности психологов и педагогов при организации обучения и воспитательного процесса.

Проведенный в дальнейшем анализ уровня значимости различий показателей в группах подростков с различной успешностью адаптации подтвердил полученные данные.

Так, при анализе локуса контроля в группах подростков с различной адаптацией к учебе выяснилось, что в группе лиц с высокой успешностью адаптации, по сравнению с полярной по данному показателю группой подростков, отмечаются более высокие достоверно различающиеся показатели шкал общей интернальности ($p < 0.05$), интернальности в области достижений ($p < 0.05$), интернальности в области неудач ($p < 0.05$), интернальности в области межличностных отношений ($p < 0.05$), интернальности в области здоровья ($p < 0.05$); по шкалам интернальности в области семейных и производственных отношений отмечались тенденции к понижению этих показателей в группе лиц с низкой адаптацией к учебе в школе ($p > 0.05$).

То есть по мере нарастания практически всех показателей шкал интернальности, свидетельствующих о высокой ответственности за все события, происходящие в жизни, повышается относительный уровень адаптации подростков к учебе в школе.

При этом анализ профиля личности адаптированных подростков к обучению в школе позволил выявить следующие особенности.

Данные подростки считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом; склонны думать, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем; считают, что они обладают развитым чувством субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях; считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни; считают себя во многом ответственными за свое здоровье: если болеют, то обвиняют в этом самих себя и полагают, что выздоровление во многом зависит от их действий; считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе; считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

Подростки же, дезадаптированные к учебной деятельности в школе, не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей; приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам — везению, счастливой судьбе или помощи других людей; склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать эти события результатом невезения; считают не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в их семье; склонны считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров; считают здоровье и болезнь результатом случая.

Имелись также определенные характерологические особенности у лиц с различной успешностью адаптации к учебе в школе.

Оказалось, что подростки с высоким уровнем адаптации значимо превосходили подростков с дезадаптацией по факторам A (замкнутость — общительность) ($p < 0,05$), B (интеллектуальность) ($p < 0,05$), F (рассудительность — беспечность) ($p < 0,05$), G (нормативность поведения) ($p < 0,05$), а также обладали значимо более низкими показателями по факторам H (застенчивость — уверенность) ($p < 0,05$), I (жесткость — мягкость) ($p < 0,05$), O (спокойствие — тревожность) ($p < 0.05$), Q4 (расслабленность — напряженность) ($p < 0,05$).

Следовательно, подростки с более успешной адаптацией к учебе в школе (по сравнению с группой дезадаптированных подростков) характеризуются как более общительные, отзывчивые, внимательные к людям, активные в установлении контактов, непринужденные в обществе, эмоционально экспрессивные. Они хорошо уживаются в коллективе, любят работать

с людьми. Импульсивны, беспечны, активны и разговорчивы. Жизнерадостные. Бодрые, легко воспринимающие жизнь, беззаботные, откровенные, верящие в удачу, мало заботящиеся о будущем, подвижные и веселые. Часто бывают «неформальными» лидерами. Обладают высоким моральным контролем поведения. Сознательные, упорные, уравновешенные, следуют общепринятым нормам, требовательны к себе и людям. Обязательны, ответственны, добросовестны. Точны и аккуратны в делах. Они также характеризуются расслабленностью, спокойствием, невозмутимостью.

Подростки же с дезадаптацией к учебе характеризуются как относительно замкнутые субъекты, эмоционально холодные, бескомпромиссные и обладающие малой гибкостью в поведении, конкретно думающие и склонные к медленному обучению и усвоению новых знаний, пессимистичные, озабоченные последствиями своих поступков, склонные к несоблюдению общепринятых норм и правил поведения, эгоистичные, не предпринимающие усилий для выполнения групповых требований, ипохондричные, завистливые, раздражительные, склонны фиксироваться на неудачах, озабоченные по отношению своего поведения перед посторонними, легкоранимые, раздражительные и усталые.

Анализ акцентуаций характера в группах подростков с различной успешностью адаптации к учебной деятельности в школе показал, что адаптированные подростки, по сравнению с подростками с дезадаптацией, имели достоверно более низкие показатели по следующим шкалам методики Леонгарда — демонстративности, педантичности, застревания, возбудимости, гипертимности и аффективности (при $p<0.05$ по всем перечисленным шкалам). При этом важно отметить, что акцентуация характера (в легкой степени) в группе адаптированных лиц отмечалась лишь по следующим шкалам: демонстративность, застревание, дистимность, циклотимность, эмотивность. В группе же дезадаптированных подростков акцентуации характера носили более выраженный характер и отмечались по шкалам демонстративности, застревания, гипертимности, циклотимности, аффективности и эмотивности.

То есть адаптированные подростки, по сравнению с группой дезадаптированных к обучению в школе, отличаются меньшей демонстратвностью поведения, педантичны, более гибкие в поведении, менее импульсивны, контролируют свои влечения, в меру предприимчивы и активны, более эмоционально устойчивые.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что показатель адаптированности подростков к обучению в школе имеет положительные, достоверные, умеренные и сильные связи с фактором B (замкнутость — общительность) ($r = 0.6, p < 0.01$), F (рассудительность — беспечность) ($r = 0.5, p < 0.01$), G (нормативность поведения) ($r = 0.6, p < 0.01$), общей интернальностью ($r = 0.4, p < 0.05$), интернальностью в области достижения ($r = 0.5, p < 0.01$), неудач ($r = 0.4, p < 0.05$) и межличностных отношений ($r = 0.4, p < 0.05$), а также отрицательную достоверную умеренную связь с показателями общей агрессии ($r = – 0.4, p < 0.05$) и фактором Q4 (расслабленность — напряженность) ($r = – 0.6, p < 0.01$).

То есть по мере нарастания общительности, отзывчивости, внимательности, активности в установлении контактов, уживчивости в коллективе, разговорчивости, экстравертированности, жизнерадостности, бодрости, веселости, веры в удачу, обязательности, ответственности, добросовестности, аккуратности, повышения моральной нормативности, повышения показателя локуса субъективного контроля, свидетельствующем об общей зрелости личности и ответственности за все события, происходящие в ее жизни, а также при снижении напряженности, раздражительности, усталости, беспокойства, уменьшении общей агрессивности в межличностном общении до оптимальной величины нарастает адаптация подростков к учебе в школе. И наоборот, при обратной картине данных показателей отмечается нарастание дезадаптации школьников к учебной деятельности.

Полученные данные важно использовать в практической деятельности психологов и педагогов средних школ ранней диагностики наступающей дезадаптации у школьников и своевременной коррекции и проведения адекватных реабилитационных мероприятий с данной категорией лиц с целью сохранения их здоровья и поддержания оптимального функционального состояния в процессе приобретения школьных знаний.

Таким образом, для оптимизации процесса адаптации подростков к обучению в школе следует учитывать их личностные, эмоциональные, характерологические особенности как маркеры функционального состояния и адаптации к учебе в школе.

В целях дифференцированного подхода к оценке адаптивных возможностей подростков, обучающихся в школе, и к выбору методов профилактики и коррекции адаптационных нарушений у подростков следует осуществлять изучение их эмоциональных и характерологических особенностей.

1. Анцупов А.Я., Прошанов С.Л.. Военная конфликтология. — М., 1999.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональной системы // Принципы системной организации функций. — М.: Наука, 1973. — С. 5 — 61.
3. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 269 с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — М., 1997.
5. Гришина Н.В. Конфликтология. — М., 1998.
6. Казначеев В.П., Казначеев С.В. Адаптация и конституция человека. — Новосибирск: Наука, 1986. — 118 с.
7. Медведев В.И. Учение об адаптации и его значение для военной медицины. — Л.: ВМедА, 1983. — 26 с.
8. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. — М.: Наука, 1981. — 278 с.
9. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960. — 254 с.

ЮРОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
аспирантка факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

МЕХАНИЗМ ВНУШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются условия эффективности внушения, формирование суггестивных способностей в процессе социализации в группе, особенности педагогического внушения. Сделан акцент на связи предожиданий суггеренда и имиджа суггестора.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое внушение, суггестивный потенциал, социализация, имидж преподавателя.

Механизм суггестивного воздействия чаще всего рассматривают в отрыве от социального контекста, в котором оно совершается, за исключением, как правило, тех случаев, когда исследователю необходимо выявить наличие суггестивного воздействия в конкретной группе ситуаций, например, в череде преступлений или политических явлений. Высокий суггестивный потенциал отмечается и среди преступников, и среди политиков, и среди педагогов, но сопоставление их по силе суггестивного воздействия выглядит абсолютно неуместным, так как они проявляют свой суггестивный потенциал именно в той среде, в которой реализуют себя. Иными словами, шансы на то, что успешный педагог станет так же хорошо держать электорат, как свой класс, а предводитель преступной группировки достигнет вершин политического лидерства, весьма скромные. Они предполагают полное усвоение иного социального опыта. Фактически речь идет в таких случаях о ресоциализации на новом уровне. Но и предположить, что такого не может быть совсем, нельзя. Главное, что мы можем извлечь из ресоциализации суггестора в новой самобытной группе, это то, что он является транслятором определенного социального опыта, а значит, легко адаптировался и социализировался в той среде, где он получил этот опыт. Очевидно, что, имея, например, социальный опыт в криминогенной среде со стремлением к реализации себя в ней, человек с большей долей вероятности приобретет успешность как лидер ОПГ, чем станет учителем года.

В. Н. Куликов отмечал существенное значение фактора доверия суггеренда суггестору: «Во-первых, выясняются суггестивные способности суггестора в сравнении с эталоном человека, обладающего должной силой внушения. Во-вторых, выясняются гуманистические качества суггестора, чтобы установить меру доверия-недоверия к нему. В-третьих, суггеренд выясняет, насколько суггестор имеет над ним психологическое превосходство. В этой связи установлено, что при общем положительном отношении к суггестору суггеренд может приписывать ему даже те психологические качества, которых тот в действительности не имеет. А при общем отрицательном отношении суггеренд может лишать суггестора даже тех качеств, которыми он владеет» [3, с. 34]. В. Н. Куликов отмечает, что и при положительном отношении к суггестору суггеренд может принимать не все его внушения. Важной детерминантой эффективности внушения является авторитет суггестора, а также доброжелательность суггестора к суггеренду. Авансируемое суггестору доверие суггеренда обязывает его принимать содержание внушения. Но сама возможность такого аванса лежит в неком контексте. В частности, особое значение в этой связи приобретает влияние имиджа суггестора на суггеренда. Имидж суггестора является первым звеном, связующим ожидания суггеренда и желания суггестора транслировать определенные установки.

М. Л. Линецкий полагает, что понятием «внушение» объединяются три последовательных процесса:

- привитие программы поведения,
- психофизиологические механизмы,
- выход психонервного процесса на исполнительные системы.

С. В. Тимофеев отмечает у М. Л. Линецкого одно упущение: в механизме косвенного внушения он не выделяет предвнушения, т.е. подготовки к восприятию необходимого суггестору психологического содержания.

М. Л. Линецкий считает, что нет принципиальной разницы между внушением и самовнушением. П. Дюбуа и Э. Куэ утверждали, что нет внушения, есть только самовнушение. Ряд авторов утверждает, что подвергаемый внушению субъект является соавтором внушения, обогащая содержание внушения собственным воображением. Так, С. В. Тимофеев пишет, что «внушаемое неосознанно конструируется самим реципиентом (под воздействием текстовых моделей действительности), что, по сути,

и есть не что иное, как самовнушение» [4, с. 17]. В. Н. Куликов выдвинул гипотезу о самовнушении как об интериоризированном внешнем внушении (гетеросуггестии). Таким образом, суггеренд является в определенной степени соавтором содержания внушения. И эта степень принятия внушаемого находится в зависимости от того аванса доверия, который может получить суггестор от суггеренда в контексте текущей ситуации. Это свидетельствует о том, что суггестивный потенциал напрямую связан с механизмом социализации (согласуется с теорией Б. Ф. Поршнева). Суггестор, как правило, имеет авторитет в группе, обладает уверенностью в себе, компетентностью, умеет вызывать доверие и расположение к себе. Однако в каждой социальной группе трансляция суггестивного содержания происходит соответственно ее ценностями и атрибутам.

И. Ю. Черепанова, автор работ по суггестивной лингвистике, со ссылкой на А. Б. Добровича, указывает на то, что для суггестивного воздействия суггестору нужна особая социально-психологическая роль, соответствующая самому непререкаемому «авторитету» — Божеству. По мнению А. Б. Добровича, «индивидуальная роль – это то поведение, которое я ожидаю от самого себя (согласно своему автопортрету) при определенных обстоятельствах, воспроизводящих мой прошлый опыт приспособления к социальной среде (группе)» [1].

Как известно, чтобы охватить наибольшую часть электората на выборах, политики предпринимают попытки конструирования своих предвыборных речей таким образом, чтобы они имели абстрактное содержание и чтобы каждый потенциальный избиратель мог наполнить речь избираемого значимым для себя, «своим» смыслом. Таким образом, предвыборная речь должна соответствовать ожиданиям наибольшего числа избирателей. И главную роль в успешности суггестивного воздействия занимает «узнавание» в суггесторе выразителя своих ожиданий, желаний и ценностей. Поэтому архетипически суггестивная роль — это роль отца, наставника. Фактически роль учителя сама по себе является суггестивной. Поэтому если говорить об имидже учителя, то это в первую очередь образ человека, обладающего полезными умениями и достоверной информацией и готового транслировать свой опыт другим.

Если суггестивное содержание — предожидаемо, оно принимается, и можно согласиться с тем утверждением, что оно принимается некритично. Но нельзя сказать точно, что, принимая сразу и в целом содержание, суггеренд делает это безоговорочно и навсегда. Скорее предожидание сохраняется и при принятом внушении, экзаменуя какое-то время надежность суггестора. Именно от маркеров предожидания (спокойствие, уверенность, авторитетный вид внушающего и т.п.) зависит то, как будут усваиваться внушения суггестора. Поэтому, как правило, говорят о сниженной критичности суггеренда, имея в виду формирование установки на доверие. Предожидание суггеренда и предвнушение суггестора, по С. В. Тимофееву, формирует условия для авансирования доверия суггерендом. Именно от них большей частью зависит успешность суггестора. Другими словами, суггерендом осуществляется проверка достоверности имиджа суггестора, в то время как суггестор может скорректировать свое поведение в соответствии с ожиданиями суггеренда, диагностируя его внушаемость. При контрвнушении суггеренд не только не авансирует доверие, а формирует обратную установку: не принимать внушение этим суггестором или в этой ситуации. Суггеренд, принявший вначале внушение, вполне может демонстрировать контрсуггестию после проверки достоверности имиджа суггестора.

Предожидание является адаптивной установкой, которая ориентирована на выяснение соответствия суггестора социально значимому другому. Рассматривая предожидание в суггестии, нельзя упускать, что аванс доверия к суггестору зависит от информации, заранее получаемой о нем, от имиджа суггестора, его «легенды». Объявляя, что в аудиторию войдет заслуженный, отмеченный множеством регалий и т. п. лектор, мы вправе надеяться, что он будет более внимательно выслушан студентами, чем лектор, о котором студентам не будет дано никакой информации. Объявив о серьезном статусе и предполагаемой высокой компетентности лектора, мы усилили установку предожидания лектора студентами. На этом основании можно предположить, что преподаватель, обладающий высоким рейтингом в учебном учреждении по количеству достижений в науке и преподавании, располагает большим суггестивным потенциалом, чем талантливый новичок, так как интенсивность предожиданий будет увеличиваться в соответствии со значимостью суггестора. Формирование установки предожидания у учащихся будет являться первостепенной задачей для нового преподавателя, в том числе и для его суггестивных умений на первых этапах его деятельности.

Как видим, суггестивные умения и способности зависят от успешной социализации и приобретения социально значимых признаков. В обществе, в котором сам авторитет профессии учителя находится под угрозой, не формируются соответствующие предожидания, что фактически сводит на нет усилия профессионалов. Суггестивные умения могут эффективно применяться только там, где суггестор обладает значимостью, соответствующим имиджем, достаточным для авансирования ему доверия. Поэтому рейтинг учителя в обществе и качество его работы связаны не только одной его мотивацией к труду, а еще и с тем, что общество, в котором материальные ценности занимают ведущее место в иерархии, не способно в целом вырабатывать высокие предожидания к непрестижной профессии. Значение имиджа преподавателя подчеркивает Л. Ю. Донская: «Позитивный индивидуальный имидж преподавателя – это совокупность внешних и внутренних индивидных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств

педагога, призванных демонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса» [2]. Она рассматривает имидж как эстериоризированные внутренние качества личности и как неотъемлемый атрибут общения.

1. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. — М.: АОЗТ «Яуза», 1996. — 254 с.
2. Донская Л.Ю. Роль имиджа в общении и деятельности преподавателя высшей школы // Сборник научных трудов. Серия «Гуманитарные науки». — Ставрополь: Северо-Кавказский государственный технический университет, 2003. (Интернет-источник: http://nostalgia.ncstu.ru/content/_docs/pdf/_trudi/_hs/09/26.pdf)
3. Куликов В.Н. Психология внушения. — Иваново: Изд-во ИГУ, 1978. — 79 с.
4. Тимофеев С.В. Применение психологического механизма косвенного внушения в деятельности учителя. Дис. … канд. психол. наук. — Тверь, 1995. — 132 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

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

ДМИТРИЕВ МИХАИЛ ГЕОРГИЕВИЧ
генеральный директор специального предприятия «Новое поколение»

АПАЛЬКОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА
директор центра индивидуального адаптивного развития личности специального предприятия «Новое поколение»

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ НА БАЗЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ «НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ»

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные направления работы по психологическому сопровождению несовершеннолетних правонарушителей в процессе их учебно-трудовой деятельности. Показывается, что психологическое сопровождение такого контингента представляет собой систему мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию девиантного и делинквентного поведения, а также оценку индивидуально-психологических особенностей и социально-психологических характеристик у них в целях предупреждения развития дезадаптивных расстройств, ведущих к рецидиву правонарушения. Описываются основные коррекционно-профилактические и реабилитационные мероприятия, реализуемые в рамках психологического сопровождения «трудных» подростков. Обосновывается положение о необходимости многоуровневого подхода при психологическом сопровождлении несовершеннолетних правонарушителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: делинквентное поведение у подростков, правонарушение, психологическое сопровождение, психологическая коррекция и реабилитация.

В изменившейся социально-экономической ситуации в стране важно шире использовать психологические знания при организации профилактической работы по предотвращению правонарушений среди молодежи.

Деятельность психолога на производственных площадках «Нового поколения» позволяет более основательно вникнуть в жизнь подростка, уточнить глубину изменения у него психических свойств, состояний и процессов, максимально содействовать развитию компенсаторно-приспособительных механизмов психики подростка с различными отклонениями, обосновывать индивидуально-ориентированные психокоррекционные и реабилитационные программы с целью быстрейшей социально-психологической адаптации данных контингентов.

Деятельность специалистов ООО «Новое поколение» протекает во взаимодействии с «трудными» подростками. Это определяет необходимость постоянного совершенствования системы психологического сопровождения в данном подразделении в целях профилактики отклонений поведения, коррекции социально-нежелательных мотиваций у подростков, а также формирования навыков оптимального взаимодействия в группах подростков и предупреждения профессионального выгорания у мастеров и воспитателей, непосредственно работающих с данным контингентом.

Психологическое сопровождение несовершеннолетних правонарушителей — это система мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию девиантного и делинквентного поведения у данного контингента, а также оценку индивидуально-психологических особенностей и социально-психологических характеристик у них в целях предупреждения развития дезадаптивных расстройств.

Задачи психологического сопровождения учебно-воспитательной и трудовой деятельности несовершеннолетних правонарушителей решают психологи и психотерапевты производственных площадок ООО «Новое поколение».

При этом характер психологического сопровождения данного контингента строится в соответствии

с принципами непрерывности, согласованности и преемственности мероприятий, общности научно-методических подходов, единства путей и методов реализации системы всех мероприятий в целом.

Руководит и организовывает работу по психологическому сопровождению несовершеннолетних центр индивидуального адаптивного развития личности в ООО «Новое поколение».

Процедура психологического сопровождения состоит из социально-психологического изучения и психологического обследования контингентов несовершеннолетних и включает в себя:

− оценку уровня развития познавательных психических процессов, адаптационных способностей личности (уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, коммуникативные способности, ориентация на существующие нормы поведения и требования коллектива);

− оценку социально-психологических характеристик, в том числе профессиональной направленности и мотивационных установок;

− изучение некоторых дополнительных характеристик, определяемых специфическими особенностями учебно-воспитательной и трудовой деятельности.

Задачами психологического сопровождения являются:

− установление индивидуально-психологических особенностей личности подростков, уровня их психического, интеллектуального развития, наличия у них определенных психофизиологических качеств (повышенная тревожность, внушаемость, импульсивность и т.д.), существенно повлиявших на их поведение в экстремальных условиях (в том числе при выполнении каких-либо профессиональных обязанностей), в психотравмирующих (криминальных) ситуациях повышенной сложности;

− диагностику состояний психической напряженности непатологического характера (тревожности, страха, стресса, аффекта и т.п.), послуживших причиной совершения противоправных действий, неадекватного поведения;

− исследование мотивационной сферы личности, составляющих ее психологических мотивов, побудивших субъекта к той или иной деятельности;

− выявление у несовершеннолетних правонарушителей с признаками отставания в психическом развитии непатологического характера способности осознавать значение своих действий и руководить ими;

− профессиональная ориентация несовершеннолетних и помощь им в профессиональном самоопределении;

− обоснование оптимальных алгоритмов занятий на основании индивидуально-психологических особенностей в целях быстрейшего формирования трудовых навыков за счет формирования индивидуального стиля обучения и деятельности для оптимизации функционального состояния несовершеннолетних;

− рациональное распределение несовершеннолетних по профилям подготовки и специализациям;

− углубленное психологическое изучение несовершеннолетних с признаками затрудненной адаптации к учебно-воспитательному процессу и трудовой деятельности в целях разработки предложений руководству и мастерам по проведению индивидуальной работы;

− участие в комплектовании производственных групп с учетом психологической совместимости;

− выявление лиц с нервно-психической неустойчивостью.

Психологическое сопровождение несовершеннолетних правонарушителей проводится в период поступления их в «Новое поколение», а также в процессе обучения и воспитания на протяжении всего периода их нахождения на производственных площадках.

В рамках психологического сопровождения отдельно реализуются *мероприятия социально-психологического характера*, такие как:

− социально-психологическое изучение личности и коллектива;

− выявление несовершеннолетних, склонных из-за особенностей индивидуального психического развития к нарушению дисциплины и аморальным поступкам;

− исследование внутригрупповых процессов и разработку мероприятий по их социально-психологической коррекции;

− разработка рекомендаций руководству по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и трудового обучения несовершеннолетних.

Система психологического сопровождения трудовой деятельности несовершеннолетних базируется на данных возрастной психологии, медицинской психологии и учении о способностях. Основу способностей составляют наследственно закрепленные предпосылки для развития в виде задатков, под которыми подразумеваются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека. Позднее в число задатков стали включать психические особенности индивида.

Представление об индивидуальных психических различиях, существующих от рождения и влияющих на развитие, позволяет объяснить своеобразие способностей у различных людей.

Задатки проявляются в общих способностях, присущих в той или иной степени всем людям (учение, труд, общение и т.д.), и в специальных способностях, отвечающих узкому кругу требований, помогающих достижению высоких результатов в какой-либо конкретной области.

После проведения мероприятий первичной психологической оценки несовершеннолетних правонарушителей, поступающих в «Новое поколение», и их рационального распределения по специальностям начинается процесс адаптации подростков к учебно-трудовой деятельности. В соответствии с теорией адаптации способность к адаптации определяется генофенотипическими особенностями

индивида, которые обеспечивают приспособление к условиям, характеру и напряженности учебно-трудовой деятельности. При перенапряжении процессов адаптации происходит срыв механизмов приспособления и развиваются дизадаптационные расстройства функций соматической и психической сфер у подростков.

После адаптации несовершеннолетних к учебно-трудовой деятельности успешность их деятельности следует рассматривать с позиций теории функциональных систем. В данном случае речь идет о функциональной системе, обеспечивающей активацию функций организма в соответствии с потребностями деятельности для достижения конечного результата — эффективности профессиональной деятельности, выступающей в качестве системообразующего фактора.

Эффективность профессиональной деятельности после рационального распределения и обучения на 65% определяется функциональным состоянием организма. Между функциональным состоянием организма и работоспособностью имеется прямая взаимосвязь. Поэтому для поддержания высокой работоспособности несовершеннолетних и сохранения их здоровья необходимо оптимальное функциональное состояние их организма.

Психологическое сопровождение учебно-трудовой деятельности несовершеннолетних правонарушителей — система организационных и психологических мероприятий, направленных на оценку, прогнозирование, коррекцию и реабилитацию функционального состояния организма и работоспособности данного контингента.

Психологическое сопровождение учебно-трудовой деятельности включает оценку степени напряженности по показателям функционального состояния организма несовершеннолетних, психологическую экспертизу, психологическую коррекцию и психологическую реабилитацию. Психологическое сопровождение учебно-трудового процесса имеет целью повышение эффективности учебной и трудовой деятельности, индивидуального обучения и воспитания, а также сохранения здоровья на основе учета индивидуально-психологических особенностей несовершеннолетних.

Задачами психологического сопровождения на этапе учебно-производственной деятельности являются:

− углубленное психологическое обследование в процессе динамического наблюдения в целях раннего выявления лиц с дезадаптационными расстройствами;

− оценка работоспособности несовершеннолетних по показателям функционального состояния организма;

− разработка рекомендаций руководству производственных площадок и мастерам по комплектованию подразделений и рациональному распределению физической и психической нагрузок на несовершеннолетних с учетом их индивидуально-психологических особенностей;

− проведение мероприятий психологической коррекции с несовершеннолетними, испытывающими затруднения в адаптации к учебно-трудовому процессу;

− проведение мероприятий психологической реабилитации;

− прогнозирование успешности деятельности и адаптации несовершеннолетних.

Психологическое сопровождение несовершеннолетних осуществляется на всех этапах учебно-производственного процесса.

Цель психологического сопровождения повседневной учебно-производственной деятельности — сохранение здоровья, повышение работоспособности несовершеннолетних, профилактика возникновения у них дезадаптационных расстройств а также оптимизация поведения, учитывая данный контингент.

Задачами психологического сопровождения повседневного учебно-производственного процесса являются:

− выявление конкретных этапов и элементов подготовки, предъявляющих повышенные требования к физической подготовленности, здоровью и нервно-психической устойчивости несовершеннолетних;

− оценка функционального состояния организма, выявление лиц группы риска;

− рациональное перераспределение несовершеннолетних по специализациям и подразделениям;

− прогнозирование эффективности учебно-производственного процесса;

− проведение мероприятий психологической коррекции с несовершеннолетними группы риска;

− проведение мероприятий по оптимизации функционального состояния несовершеннолетних с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей.

Под психологической коррекцией функционального состояния организма несовершеннолетних понимается комплекс воздействий на подростков, направленный на нормализацию или стимуляцию функциональных реакций организма в целях восстановления функций. Мероприятия психологической коррекции осуществляются психологами на производственных площадках ООО «Новое поколение».

Психологическая реабилитация несовершеннолетних — комплекс мероприятий, направленный на восстановление функционального состояния организма (на психологическом и социально-психологическом уровнях) подростков после травм, болезней, возвращения их из мест лишения свободы. Мероприятия психологической реабилитации проводятся специалистами психологической службы на производственных площадках и в центре индивидуального адаптивного развития личности.

Психологическая экспертиза — обследование несовершеннолетних с использованием комплекса психологических методик с целью определения соответствия психологических качеств

несовершеннолетних требованиям трудовой деятельности по конкретной специализации.

В ходе психологической экспертизы выявляются также лица с признаками осложнения учебно-производственной адаптации, склонные к девиантному поведению, алкоголизму и наркомании (группа риска).

Так как деятельность практического психолога в подростковом учреждении в большей мере направлена на решение конкретных проблем, с которыми сталкивается подросток, его родители и ближайшее окружение, то основной целью психологической службы в целом можно считать содействие быстрейшей социально-психологической адаптации и социализации подростка, профилактике возникновения у него депрессивных состояний и делинквентности в силу нарушения компенсаторно-приспособительных процессов, коррекцию разного рода затруднений в ее развитии. Системность работы психолога подросткового учреждения обеспечивается следующим образом. Во-первых, психолог рассматривает личность подростка как сложную систему, имеющую разную направленность проявлений (от собственной внутренней активности индивида, до участия в различных группах, оказывающих на него определенное влияние). Во-вторых, используемый в работе психологической службы методический инструментарий также подчиняется логике системного подхода и нацелен на выявление всех сторон и качеств больного ребенка, с тем чтобы помочь его выздоровлению и развитию.

В самом общем виде диагностическую, консультативную и коррекционную работу с подростком с целью первичной и вторичной профилактики правонарушений необходимо вести на пяти важнейших уровнях.

1. Психофизиологический уровень показывает сформированность компонентов, составляющих внутреннюю физиологическую и психофизиологическую основу всех систем развивающегося субъекта.

2. Индивидуально-психологический уровень определяет развитие основных психологических систем (познавательной, эмоциональной и т.д.) субъекта.

3. Личностный уровень выражает специфические особенности самого субъекта как целостной системы, его отличие от аналогичных субъектов, находящихся на данном этапе развития.

4. Микрогрупповой уровень показывает особенности взаимодействия развивающегося субъекта как целостной системы с другими субъектами и их объединениями.

5. Социальный уровень определяет формы взаимодействия субъекта с более широкими социальными объединениями и обществом в целом.

Исходя из этого, и должна строиться система работы социальных работников и психологов в подростковых центрах и клубах при организации и проведении работы по профилактике правонарушений среди молодежи.

ТЮРИНА ЭЛЕОНОРА ИГНАТЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры гендерологии и фамилистики СПбГИПСР

ПРИЧИНЫ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

АННОТАЦИЯ. В статье делается попытка анализа факторов кризиса современной семьи на основе социально-экономического обстоятельства нынешнего этапа общественного развития и внутренних «эволюционных» изменений в воспроизводстве населения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья, потребности, качество жизни, динамика рождаемости, демографические показатели, депопуляция, супружеские союзы, фамилизм, семейные ценности.

Семья представляет собой персональную среду жизни и развития человека от рождения до смерти. Эта особая среда обитания ребенка, первый социальный институт, который обладает целым набором средств воздействия, направленных на приобщение индивида к социальному целому. Однако влияние социального целого, социума, исключительно многообразно. «Личностью не станет тот, кто, словно оглушив себя шумом улицы, бездумно включился в общий исток» [6]. Среди людей не утихает борьба разнородных и разнонаправленных интересов, велика разобщенность культур и традиций, идеалы и ценности также не совпадают, резко различается уровень удовлетворения потребностей. Между тем обеспеченность семьи неразрывно связана с ее потребностями.

Потребности — это нужда в чем-либо необходимом для жизнедеятельности человека, его семьи и общества в целом. Удовлетворение потребностей обусловлено многочисленными факторами, в том числе социально-экономическими. Социально-экономические обстоятельства нынешнего этапа общественного развития обусловливают использование при решении задач социальной защиты населения показатели физиологического минимума, а не показатели прожиточного минимума. Такой подход к решению проблем социальной защиты, налагаясь на условия пореформенной экономики, порождает распространение всеобщего обнищания поляризацию уровней жизни основной массы населения и сословия собственников (в целом по России этот разрыв в уровнях жизни двадцатикратен, а в Москве — пятидесятикратен). Немыслимые богатства неправедной кучки олигархов демонстрируют совершившийся передел собственности, который приводит к тому, что свыше 70% населения имеют доходы ниже прожиточного минимума [2]. Продолжающееся отставание роста денежных доходов от роста потребительских цен обусловливает ухудшение материального положения большей части населения российского общества.

Распределение бедности вследствие социально-экономических трудностей является причиной кризиса современной семьи.

Всем слоям населения, относящимся к категории бедных, сейчас живется весьма сложно, но особенно трудно приходится семьям с детьми. С тех пор как государство прекратило дотирование товаров для детей, взлетели цены на питание и оплату за дошкольные учреждения, одновременно растут коммунальные расходы, растить детей стало не по карману. Рождаемость катастрофически упала, подсчитано, что население, состоящее из двухдетных семей, приблизительно через 30 лет теряет третью часть своей численности. Для простого воспроизводства необходимо, чтобы половина семей имела по 3 ребенка. Установка на то, что и одного вырастить не по карману, является следствием кризиса жизнеобеспеченности большей части населения. Катастрофически уменьшается число семей, имеющих в своем составе несовершеннолетних детей, со среднедушевым доходом, превышающим прожиточный минимум. Уже доказано, что уровень бедности обусловлен увеличением числа детей в семье [1].

Таким образом, основная причина кризиса современной российской семьи кроется в резком падении качества жизни населения.

Качество жизни — социологическая категория, выражающая качество удовлетворения материальных и культурных потребностей людей (качество питания, качество и модность одежды, комфортность жилья, качество здравоохранения, образования, окружающей среды, структура досуга, степень удовлетворения потребностей в содержательном общении, знаниях, творческом труде, уровень стрессовых состояний и др.).

Качество жизни семьи — наиболее верный показатель ее благополучия.

Кризис семьи разворачивается на фоне глобальных социальных изменений XX-XXI века (индустриализация, рост мобильности населения, урбанизация,

секуляризация), влекущих за собой расшатывание «семейного уклада», интенсификацию разводов и распад браков, увеличение числа неполных семей, широкое распространение абортов и внебрачных отношений, нарастание семейного насилия.

Неравноправное положение института семьи среди других социальных институтов привело к девальвации семейного образа жизни, пожизненного брака, увеличению престижа одиночно-холостяцкой независимости и малодетности (1-2 ребенка в семье) в различных странах и слоях общества.

В конце 1990-х гг. катастрофический упадок семейного образа жизни показал, что обзаведение семьей несколькими детьми перестало выступать в качестве одного из показателей человеческого благополучия. Рождение детей стало рассматриваться в качестве «помехи» на пути к счастью и жизненному успеху, достижению приемлемого уровня жизни. Согласно ряду социолого-демографичесих исследований, обеспечение статуса родительства и снижение ценности детей позволяет любые условия жизни считать недостаточными даже для появления второго ребенка в семье.

Ориентация на более престижные, чем дети, символы социального успеха особенно заметна среди наиболее обеспеченных слоев, где, соответственно, наблюдается наименьшая рождаемость. Достижение высокого социального статуса, обладание большими доходами вовсе не означает, что такая семья обзаведется 3-4 детьми. Напротив, крайне редкие сегодня стремления к полноценной безразводной семье с несколькими детьми (а не с одним-двумя) четко отделены от семейных ориентаций на повышение индивидуального статуса. Конечно, установки на крепкую семью с детьми могут активизировать усилия по улучшению материального положения семьи, и поэтому неверно думать, что многодетные семьи (которых в России всего 12%) в основном неблагополучны — почти в половине их наблюдается социальная и экономическая устойчивость. Среди семей с уровнем жизни выше прожиточного минимума разница в душевых доходах семей с 1-2 детьми и с 3 и более детьми невелика. Однако доля семей со среднедушевым доходом ниже прожиточного минимума больше в семьях с 3-4 детьми. В этом проявляется преимущественная ориентация некоторых семей на обзаведение несколькими детьми, перевешивающая ценность более высокого уровня жизни, — такие семьи готовы считать имеющиеся условия (даже плохие) вполне достаточными для семейной жизни.

В 1990-е гг. резко обнаружился комплекс негативных явлений в сфере семьи и воспроизводства населения: снижение численности населения страны впервые за последние пятьдесят лет, резкое падение рождаемости, рост смертности и снижение средней продолжительности предстоящей жизни, рост разводимости и падение брачности и т.п. Эта ситуация является логическим следствием и итогом долгого пути ослабления, разрушения и деградации семьи как социального института [4].

О том, что российская семья вступила в сложный современный период, свидетельствуют следующие демографические показатели. В 1991 г. в стране родилось 1.8 млн. детей, в 1993 г. — всего 1.4 млн., в 1996 г. — 1.3 млн., в 1998 г. — 1.25 млн., в 2000 г. — 1.2 млн. Общий коэффициент рождаемости в расчете на 1000 населения в 2000 г. снизился до 8,4 по сравнению с 17,2 в 1997 г., т.е. более чем в 2 раза. Почти во всех субъектах Федерации рождаемость значительно ниже черты простого воспроизводства населения.

Повторные рождения в целом по стране за 10 лет сократились примерно в 2 раза, и по этому показателю Россия прочно занимает одно из последних мест в мире.

Продолжает снижаться численность детей в возрасте до 18 лет, их количество в стране на начало 2001 г. составило 32,8 млн. человек по сравнению с 33,9 млн. в 2000 г. Доля детей в общей численности населения сократилась в 2000-2001 гг. с 23,3% до 22,7%.

В 2000 г. по сравнению с 1990 г. число браков сократилось почти на треть. Молодежь все чаще отказывается от официальной регистрации брака. Это привело к тому, что в 2000 г. каждый четвертый ребенок был рожден вне брака, что более чем в 2 раза выше показателя 80-х годов [5].

За последние три десятилетия средняя величина семьи составила 3,2 человека в городах и 3,3 в сельской местности, что обусловлено ростом числа малодетных семей, приростом числа молодых семей вследствие снижения возраста вступления в брак, тенденцией к отделению молодых семей от родительских (нуклеаризация), увеличение доли семей с одним родителем в результате разводов, смерти одного из супругов и рождения детей одинокими.

Россия в настоящее время переживет уже четвертый период сокращения численности населения. В отличие от трех предыдущих он не связан ни с какими катастрофическими событиями — ни с революциями и войнами, ни с эпидемиями и массовым голодом, — а является итогом «внутренних» эволюционных изменений в воспроизводстве населения, являющихся прямым следствием кризиса семьи как социального института.

Бездетность и малодетность стали уже давно достаточно распространенными явлениями на большей части территории России. Растет не только число таких семей, но и их доля в семейной структуре. На долю многодетных семей приходится около 1/5 от общего числа детей до 18 лет. Среди городских детей в многодетной семье растет каждый седьмой, среди сельских — каждый третий ребенок. В Москве доля многодетных семей менее 2%, а проживает в них примерно каждый двенадцатый — тринадцатый ребенок.

Тенденция к снижению желаемого и ожидаемого числа детей и ориентации молодых супругов на малодетную (одно-, двухдетную) семью усилились под влиянием условий периода реформ.

В 1991 г. семей, решивших ограничиться единственным ребенком, оказалось 57,1%, двоих и более намеревались иметь только 28,7%, в том числе троих и более — 1,9%. Данные микропереписки 1994 г. также не вселяют оптимизма: из женщин 18-44 лет, не имеющих на момент опроса детей, не собирались обзаводиться детьми 24%, 41% предполагали рождение только одного ребенка, 31% — двоих и лишь 3,4% — троих детей. Полная реализация таких планов даст лишь 1,12 ребенка на одну женщину. Из числа женщин, уже имеющих одного ребенка, не планировали рождение второго 76%, а среди двухдетных матерей не имели намерений заводить третьего 96%.

Депопуляция, т.е. снижение численности населения, началась в России с конца 1992 г. За 1992-1999 гг. население России, по данным Госкомстата РФ, сократилось на 2,8 млн. человек. Причем «естественная» убыль населения превысила 5 млн. человек. За 1999 г. население России сократилось почти на 785 тыс. человек [3].

В ближайшие десятилетия уменьшение численности населения России будет продолжаться. Все имеющиеся прогнозы дают удручающую картину. Так, согласно последнему прогнозу ООН (1998 г.), к 2050 г. население России по среднему варианту составит примерно 121,3 млн. человек, согласно же худшему варианту — 102,5 млн. человек.

Динамика рождаемости, ее кратковременные и особенно длительные колебания ярче многих других демографических процессов отражают неблагоприятные явления в жизни семьи, несут на себе печать ее кризиса. Ведь деторождение — это важнейшая социальная функция семьи, которая прежде прочих начинает транспортироваться в ходе ее исторических изменений. В России снижение рождаемости началось более ста лет назад. Но особенно стремительно этот процесс проходил именно в последние четыре десятилетия, когда созрели все социально-экономические предпосылки отмирания репродуктивной функции семьи, да и самой семьи как социального института.

Кризис семьи и воспроизводства населения является ценностным кризисом общественного устройства, для которого сиюминутные интересы (извлечение прибыли, получение каких-то иных преимуществ экономического или неэкономического характера) стоят выше интересов его собственного самосохранения.

Другим фактором кризиса семьи является отношение к женщине как к рабочей силе. Это связано, во-первых, с тем, что члены семьи стали более закрепощенными и менее связанными группой, следовательно, группа — семья в целом — стала условной. Во-вторых, с увеличением числа женщин на рынке рабочей силы, к примеру, экономическое единство мужей и жен ослабло. Это приводит в целом к ослаблению супружеских союзов. Разрушаются узы не только между супругами, но и между родителями и детьми. В-третьих, с ослаблением репродуктивной функции. Возможно, сегодня семья имеет меньше детей, чем прежде, из-за того, что она хочет сделать больше для каждого ребенка. Однако уровень абстентизма отцов, уменьшение количества времени, которое родители проводят со своими детьми, увеличение продолжительности одиночества ребенка и времени, проводимого им на улице, служат количественным выражением неэффективности семейной социализации детей. В-четвертых, распад целостности семьи.

Свидетельством упадка семьи является то, что «такая культурная ценность, как фамилизм, то есть отождествление себя с семьей, преданность ей, взаимопомощь, забота о сохранении целостности семьи, подчинение интересов членов семьи интересам и благосостоянию семейной группы, уступает место другим ценностям — сарказму, недоверию, что приводит к трагической неопределенности и одиночеству» [4].

Современное общество размывает семейные ценности, подвергает их коррозии, ставя, в конечном счете, под угрозу свое собственное существование. И именно это фундаментальное противоречие индустриального общества, которое, с одной стороны, не может существовать без семьи, без воспроизводства населения, а с другой — не имеет имманентных механизмов реализации этой экзистенциальной потребности, определяет необходимость проведения семейной и демографической политики.

1. Бреева Е.Б. Программа социальной работы с многодетными семьями. — М., 1992.
2. Васильева В.Н., Моностырская И.А., Смирнов О.М. Девиантология. — СПб.: Изд. «Недра», 2003.
3. Социальная политика / Под общей ред. Н.А.Волгина. — М, 2003. — С. 144.
4. Социология молодежи: Учеб.пособие / Под ред. Ю.Г.Волкова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
5. Холостова Е.И. Социальная работа: Учеб.пособие. — М, 2006. — С. 102.
6. Шаповалов В.Ф. Основы философии от классики к современности: Учеб.пособие для вузов. — М., 1998. — С. 48.

ВОЛКОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Балашовского филиала Саратовского государственного университета

ДУРАСАНОВА ТАТЬЯНА ПАВЛОЛВНА
кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы Балашовского Представительства Российского государственного социального университета

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФЕНОМЕН ЭВОЛЮЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье обосновано рассмотрение психосоциальной работы как основы современной социальной работы, опирающейся на синергетические исследования и применяющей в своей практике юридические, экономические, социологические, медицинские и другие методы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная работа, психосоциальная работа.

Современная социальная работа, возникнув как общественное явление, определенный общественный институт, сфера профессиональной деятельности людей, постепенно становится объектом разностороннего научного исследования. Это явление связано не только с теоретическим освоением проблем практики социальной защиты «слабых» слоев населения, человека в кризисной ситуации, но и с эволюцией, саморазвитием теоретического знания, деятельностью отдельных ученых, появлением новых комплексных направлений теории и практики.

Анализ научной литературы свидетельствует, что теоретическая традиция в истории научного осмысления социальной работы складывалась по мере изучения социальной роли и смысла такого явления общественной жизни, как благотворительность, а также в связи с попытками сопоставить научное изучение социальной помощи нуждающимся с различными психологическими, социологическими, психотерапевтическими доктринами (Gilligan C., 1982.; Goldstein E., 1984; Каплан Дж., Киллелсь М., 1976). Многие концепции социальной работы и ее альтернативные теории, оформляясь в определенные направления, обычно опирались на те или иные психологические воззрения. В этом смысле психосоциальную работу можно рассматривать как основу современной социальной работы, опирающейся на синергетические исследования и применяющей в своей практике юридические, экономические, социологические, медицинские и другие методы. Однако изначально основой теории социальной работы явился психоанализ. Диагностическая теория, в свою очередь, стала предвестником возникновения индивидуальной психосоциальной работы. Характерно и то, что формирующиеся парадигмы теории и практики социальной работы, как оказалось, тесно связаны с психологическими парадигмами. Поэтому овладение основными категориями социальной работы предполагает значительную психологическую компетентность специалистов XXI в.

Социально-психологическая направленность (личность — общество) эволюционировала на протяжении всей истории профессиональной социальной работы в XX в. и привела к возникновению психосоциального подхода. Данный подход обычно связывают с именами М. Ричмонд и Ф. Холлиз, а в 1950-1960-е гг. большое влияние на его формирование оказали психоаналитические идеи Фрейда, затем — работы Дж. Боулби (Бернер Г., Юнссон Л., 1991 и др.).

В исследованиях, посвященных психосоциальному подходу, обосновывается необходимость понимать личность клиента в его взаимоотношениях с миром, который его окружает. Иначе говоря, не следует разделять такие понятия, как внутренний мир и внешняя реальность, чтобы понять целостность «человека в ситуации», т.е. психосоциальность.

Цель психосоциального подхода — поддерживать равновесие между внутренней психической жизнью человека и межсистемными отношениями, влияющими на его жизнедеятельность. При психосоциальном подходе оптимистически рассматриваются возможности человека, высоко оцениваются потенциал личности и ее способности к росту и развитию при наличии соответствующих условий, ресурсов и помощи. Суть помощи — эффективное участие в решении психологических, межличностных и социальных проблем «личности в ситуации» (Тернер Дж., 1985; с. 3-4).

Тяга к повышению уровня научного обоснования практики социальной работы возникла уже

в 20-30-е годы XX века, популярность психоаналитических идей 3. Фрейда и его последователей выдвинули уже тогда в теоретическом осмыслении социальной работы на передний план психодинамические конструкции. Усложнение деятельности социальных работников, ее профессионализация, выдающиеся достижения сторонников фрейдизма, прежде всего самого 3. Фрейда, их широкое использование в медицине и социально-реабилитационной практике привели к доминированию теоретических, методологических построений психодинамической ориентации в моделях социальной работы. Они господствовали до 50-х годов, когда были потеснены, с одной стороны, достижениями эгопсихологии (Howard J. P., 1957; Goldstein E. G., 1984; Peine M., 1992 и др.), а с другой — распространением и растущим влиянием системных, социальных исследований (Forder A., 1976, Peine M., 1992 и др.). Возросшее влияние эгопсихологии привело к активизации разработок, росту внимания к теоретическому осмыслению работы с социальными группами, оказания помощи индивиду в микросреде обитания, по месту жительства. Это активизировало анализ терапевтических возможностей, социально-педагогических потенций общин, а также среды их жизнедеятельности, проблем экологической терапии, сохранения здоровых условий обитания, здорового образа жизни.

В этой связи стали особенно важными два аспекта теоретического роста научного знания в области социальной работы. Первый из них касался усиления интереса и значения системы психологического объяснения поведения, бихевиористского подхода, основанного на теории познания, доминировании познавательных ориентации, соответствующих им стимулов. Этот интерес и значение были обусловлены постепенным пониманием ограниченности возможностей психоанализа в социальной работе, в практике использования и саморазвития психодинамической теории. Исследовательская психологическая и психодинамическая практика в социальной работе, опиравшаяся на базовые положения психоанализа, обнаружила явную ограниченность, потребность учета важной роли не только бессознательного в психике и поведении человека, но и динамики познания, познавательной мотивации, социально-психологических факторов и условий. Второй аспект был связан с ростом интереса и влияния в сфере обоснования теоретических предпосылок развития социальной работы социологических теорий и исследовательской социологической практики. В этом смысле теоретический компонент такой научной дисциплины, как социальная работа, эволюционирует под сильным влиянием породивших его психотерапевтических, психологических и социологических, а также философско-этических и правовых концепций, школ, течений, в целом господствующих парадигм научного мышления названных дисциплин. В то же время можно говорить и о саморазвитии определенной части теоретического знания как научной основы социальной работы.

Происходят изменения в теоретических основаниях социальной работы в связи с развитием теоретической базы современной психологии и психотерапии. Здесь наиболее показательно влияние теоретических выводов 3. Фрейда и его учеников, сторонников психоанализа, обеспечивающих доминирование психодинамического подхода в социальной работе первой половины XX в. Фрейдизм оказал и оказывает большое влияние на развитие психосоциальной работы.

Гипотезы и доказательства, свидетельствующие о большой (нередко доминирующей) роли в человеческой жизни бессознательных импульсов, в основном биосексуального характера, оказали огромное влияние не только на выбор методик психотерапевтической помощи, технологий социально-психологической поддержки людей, но и на философско-социологические основы социальной работы, ее теоретические конструкции.

Так, психодинамические, психосоциальные теории социальной работы и сегодня в значительной степени используют достижения фрейдизма и неофрейдизма, отчасти модернизируя, переосмысливая их. В то же время они имеют самостоятельную специфику, ориентируясь на комплексное, целостное поддержание жизнестойкости человека, хотя и акцентируют внимание в этой проблематике на психологических и социально-психологических компонентах.

Аналогичным образом можно говорить о влиянии на теоретические построения специалистов в области социальной работы достижений эгопсихологии, бихевиоризма, трансактного анализа, логотерапии. Психосоциальная работа как отраслевая теоретическая и научно-практическая дисциплина не может не испытывать влияния достижений базовых теоретических дисциплин, прежде всего — психологии и социологии.

Психодинамика как теоретическое основание психосоциальной работы в ее современном виде сформировалась на основе психоанализа в его различных интерпретациях, начиная с 3. Фрейда, его прямых последователей и более поздних приверженцев. Их роль в данном плане ограничивается главным образом методологическим влиянием как смежной для социальной работы научной дисциплины. Однако это влияние и разработка на его основе психодинамической модели социальной работы, характеризуемой чаще всего в качестве психосоциальной, обусловили возникновение и развитие специфической модели обоснования конкретных технологий социальной работы, оказания психосоциальной помощи отдельному человеку, группе людей, имеющих проблемы.

Особый акцент в деятельности социального работника делается на понимании того, что думает клиент, какова его персональная ситуация, требующая определенной стратегии и тактики, а также в чем уникальность человека, его персонального опыта, социально-психологических характеристик. Не менее важно определенное влияние социального опыта, событий жизни индивида на его психологический

облик, эволюцию этого облика, оценка влияния последнего на решение проблем жизнесуществования личности. При этом социальный работник обязан учесть собственные психические особенности и динамику развития отношений с клиентом, возможности контактов с людьми из его окружения, динамики и характера их взаимозависимости с подопечным. Принципиальное значение в данном контексте отношений, взаимодействия социального работника и клиента имеет учет индивидуального опыта, психологического склада, уникальности личности того, кому оказывается помощь.

Психосоциальное влияние в контексте психодинамического ведения социальной работы включает несколько относительно самостоятельных этапов: 1) изучение проблем, которые имеет клиент; 2) анализ особенностей социального положения, социально-психологических качеств и эмоционально-психического состояния клиента; 3) сближение, установление контакта социального работника и клиента; 4) осмысление основных событий жизни клиента, влияния последних на проблемы, которые переживает человек; 5) планирование согласованных действий социального работника и клиента на основе завоевания доверия последнего; 6) современная деятельность специалиста и его клиента по разрешению его проблем. Ценность такого подхода значительно возрастает при его сочетании с системным, структурным видением проблем развития современного человека и общества, что было показано наиболее обстоятельно Г. Бернер и Л. Юнссон (Бернер Г., Юнссон Л., 1991).

Существенное место в психосоциальной работе занимают *экзистенциалистская* и *гуманистическая* модели теоретического обоснования социальной работы. В экзистенциональном обосновании социальной работы акцент делается на особенностях восприятия клиентом отношения в системе взаимодействия «субъект — объект — субъект». Осмысление и выводы об этих отношениях — главное в экзистенциальной теории модели социальной работы. Экзистенциальная модель теоретического обоснования социальной работы исходит из того, что большинство эмоциональных проблем клиента возникает из четырех источников отчуждения: а) когда люди, которые значимы в глазах клиента, не признают его таковым; б) непоследовательность или обман в решении проблемы оценочных конфликтов; в) разочарование, хаос или потеря личных ценностей; г) потеря близких людей (их смерть, уход, измена и др.). Главная цель экзистенциальной технологии влияния на клиента — помочь людям приобрести удовлетворительный стиль жизни, начать получать удовлетворение от жизни.

Гуманистическая модель теории и практики психосоциальной работы в значительной мере играет роль философско-гуманистической базы экзистенциальной технологии оказания помощи нуждающимся. В этой связи социальный работник должен исходить из самоценности индивидуального мира жизни клиента, признания его способностей многое решать самостоятельно, опираясь на личный духовный и практический опыт. Существенно важно то, что у социального работника в данной ситуации не должно быть жестко заданной модели, каким следует быть клиенту или обществу, среде, которая его окружает, а следовательно, нет диагнозов или прогнозов, основанных на этих идеальных представлениях, Цель же работы соционома видится в том, чтобы воодушевить клиента, понять реальные возможности его жизни, активно включиться в их реализацию.

Конечно, при универсальности таких экзистенциально-гуманистических подходов к оказанию помощи нуждающимся их нельзя одинаково конкретно использовать во всех формах организации социальной работы. Во-первых, это разные формы социальной помощи, которые существуют нередко по разному поводу, решают неодинаковые проблемы. Во-вторых, следует учитывать ведомственную разобщенность учреждений социальной работы, препятствующую массовой унификации. Кроме того, мы имеем дело всякий раз с различными людьми и разной сферой их обитания. Гуманистической модели обоснования социальной работы чужд подход, когда требуется навязывать кому-то определенную модель, стандарт действия. В этом смысле социальный работник, опирающийся на рассматриваемые модели социальной работы, свободен в выборе форм и средств воздействия на клиента, сотрудничества с ним.

Весьма важны *ролевая и коммуникативная модели* психосоциальной работы. В рамках данного подхода к теоретическому обоснованию социальной работы относятся некоторые компоненты социологического знания, что придает им психолого-социологический характер. Однако логика обоснования целесообразной деятельности социальных работников здесь базируется преимущественно все-таки на психологическом знании. Прежде всего выясняется, как понимается роль личности, а она чаще всего трактуется преимущественно в психологическом и социально-психологическом плане. В современных условиях развитие этих моделей социальной работы и эволюция ее практики неизбежно приведут к доминированию комплексной оценки рассматриваемых теоретических конструкций, в особенности в плане повышения роли социально-психологического знания. В технологическом плане весьма значимыми являются методы освоения известных образцов поведения, моделей общения людей, играющих различные и идентичные роли. Не случайно обычно ролевая и коммуникативная модели социальной работы рассматриваются сопряженно. Следует учитывать и тот факт, что в исходном плане ролевая теория соотносится со структурно-функциональным подходом в социологии, хотя технологически реализуется в контексте психологического и социально-психологического развития. Она исходит из того, что люди занимают определенное положение в социальной структуре общества, имея известное место, позицию, которая связана с выполнением характерных для нее ролей (роли). Ролевые конфликты и проблемы обычно возникают, когда одна роль несовместима с другой

или в чем-то существенно противоречит ей. Интроролевой конфликт имеет место в том случае, если ожидания различных людей по поводу одной и той же роли не согласуются. Такого рода социально-психологические аномалии затрудняют коммуникации, определяют характер проблем, на решение которых ориентированы ролевая и коммуникативная модели социальной работы. В этой связи они учитывают как существенно важное и то, в каких обстоятельствах осуществляется коммуникация, взаимодействуют люди, исполняющие те или иные роли. Главной проблемой в этой связи рассматривается следование определенным ролям и отклонениям от него в различных и сходных социально-психологических ситуациях (Бернер Г., Юнссон Л., 1991; Леннеер-Аксельсон Б., 1993). Коммуникативная модель обоснования социальной работы помимо ролевых проблем учитывает специфику средств коммуникации, облегчающих или затрудняющих общение, а также различия разных схем, характера поведения людей в процессе коммуникации.

Весьма показательны в рассматриваемом плане *задача-ориентированная* и *кризис-интервентная* модели теоретического обоснования социальной работы. Названные модели для отечественной традиции являются достаточно новыми. Общность и сходство этих теоретических подходов заключается, прежде всего, в том, что оба они ориентируют на кратковременное, относительно фрагментарное вмешательство соционома в процесс решения клиентом его проблем. Кризис-интервентный подход основан в главном на психодинамической концепции и эгопсихологии. В свою очередь, индивидуальная задача-ориентированная работа не признает какую-либо специфическую или социологическую основу для технологии, методов своего осуществления. Она полностью опирается на оперативный прагматический подход, который в ряде индустриально развитых стран распространился в силу неудовлетворенности долгосрочной стационарной психодинамической помощью, индивидуально-психологической поддержкой личности. Кризисное вмешательство социального работника обосновывается как его целесообразное действие, которое прерывает серию событий жизни клиента, усугубляющих либо ведущих к кризису, нарушению нормальной жизни людей. В свою очередь, задача-ориентированная работа обосновывается как деятельность, сосредоточенная на определенных категориях проблем. Кризисное вмешательство опирается на теорию происхождения трудностей в различных жизненных условиях. А задача-ориентированная модель берет проблемы как таковые, чтобы решать их в актуальном плане чисто прагматически (Hadson B., 1986). В целом ряде аспектов эти модели взаимодействуют с бихевиористской, дополняя и оптимизируя ее.

Бихевиористский подход в теоретическом обосновании социальной работы достаточно давно известен и активно разрабатывается, но главным образом он известен в научном контексте отечественной психологии. Однако в качестве основы социальной работы как относительно самостоятельного вида общественной деятельности он не получил здесь широкого распространения. За рубежом такой подход к концептуальному обоснованию социальной работы вытекает из работ психологов-экспериментаторов бихевиористского направления и активно используется. В принципе бихевиористская социальная работа основывается на обучающей теории, которая сосредотачивает внимание на наблюдаемом поведении. Такая психосоциальная работа основывается на схемах единичных экспериментов, построенных с учетом классического принципа: «стимул — реакция». В этой связи предполагается учет ответной обусловленности, определяющей реакцию клиента на различные стимулы. И как только получен ответ человека на стимул, его поведение корректируется. В рамках данной модели встречаются весьма серьезные проблемы. В частности, тогда, когда соционом имеет дело с немотивированным поведением клиентов. В данном случае оказывается трудно или вовсе невозможно найти решение их проблем в контексте бихевиористского подхода.

В настоящее время в отечественной теории и практике все большее распространение получает исследование социальной работы с позиций различных наук: философии, социологии, экономики и др. Но несмотря на развитие социолого- и комплексно-ориентированных моделей социальной деятельности, психосоциальная работа сегодня не теряет своей значимости, в особенности при оказании помощи на микроуровне, и является особенно эффективной в процессе осуществления конкретной помощи отдельному человеку и его непосредственному окружению. А современные междисциплинарные исследования представляют все больше возможностей для развития отечественной теории и практики психосоциальной работы.

1. Бернер Г., Юнссон Л. Теория социально-психологической работы. — М., 1991.
2. Леннеер-Аксельсон Б. Голоса мужчин. Ч. 1,2. Барнаул, 1993.
3. Поддерживающие системы и взаимопомощь: Полидисциплинарные исследования / Под ред. Дж. Каплан, М. Киллелсь. — Нью-Йорк, 1976.
4. Тернер Дж. Структура социологической теории. — М 1985.
5. Ego psychology and dynamic casework / Ed. J.P. Howard. N.Y., 1957.
6. Forder A. Social work and systems theory // Brit. J. Social Work. 1976. N 6(1).
7. Gilligan C. In a different voice: Psyshological theory and women's development. Cambridge. 1982.
8. Goldstein E.G. Ego psychology and social work practice, N.Y., 1984.
9. Hadson B. Behaviourist social work. L., 1986.
10. Peine M. Modern social work theory. L., 1992.

ГИНЕЦИНСКИЙ МАКСИМ ВЛАДИСЛАВОВИЧ
старший преподаватель кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРИЗРЕНИЯ В XVIII ВЕКЕ

АННОТАЦИЯ. Цель статьи — определить время возникновения государственной системы призрения, выявить основные направления развития государственной системы в XVIII веке, конкретизировать тезис о влиянии внутренней политики самодержавия в данный период, общего хода исторических событий на социальную сферу, определить место и значение государственной системы призрения в истории социальной работы в России в обозначенный период.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Призрение, государственное призрение, социальная сфера, внутренняя политика, церковь, абсолютизм, благотворительность.

В современной отечественной литературе по истории социальной работы в России не существует единой точки зрения о времени зарождения и характера последующего развития государственной системы призрения в России. Нет единого подхода в этом вопросе и в учебной и справочной литературе по данной дисциплине. Так, в учебном пособии М. В. Фирсова «История социальной работы в России» автор определяет «период государственного призрения со второй половины XVII в. по вторую половину XIX в.» [15, с. 10]. «Социальная работа. Словарь-справочник»: «Начало государственному призрению в России было положено открытием в 1763 году по указу Екатерины II Московского воспитательного дома, в который принимались дети-сироты в возрасте до 3-х лет» [13, с. 29]. Авторы учебного пособия по истории социальной работы в России — Е. И. Холостова и В. П. Мельников пишут: «Сосредоточение дела призрения в государственных учреждениях началось после воцарения династии Романовых в 1613 году» [16, с. 37]. Правда то же издание сообщает, что «церковь до петровских реформ имела возможность занимать ведущие позиции в деле социального призрения неимущих, больных и других нуждавшихся …. Известно, что года правления Петра ознаменованы шагом вперед в реализации идеи социального призрения как отрасли государственного управления. Как сторонник создания государственной системы социального призрения, он последовательно принимал меры по повышению роли государства в этой сфере общественной жизни …» [16, с. 141].

В дореволюционной отечественной литературе по истории системы призрения в России тоже не было полного единства мнений по этому вопросу, но все же большинство авторов, которые затрагивали в своих работах данный вопрос, считали, что начало государственному призрению было положено Петром Великим. К примеру, Е. Д. Максимов, один из наиболее плодовитых авторов по вопросам призрения в дореволюционное время, писал: «Государственное призрение в России обязано своей постановкой Императору Петру I» [10, с. 13]. В. М. Бензин в своей работе пишет следующее: «Благотворительность с начала XVIII века переходит в ведение государства, которое стремится дать ей рациональную постановку» [2, с. 18].

В допетровское время в системе призрения доминировала церковь. Еще церковный устав 996 года великого киевского князя Владимира I передавал значительную часть вопросов в ведение церкви: «Бабы, вдовицы, задушные человецы, прикладницы, странницы, нищие, монастыри и бани их, и врачи их, больницы и врачи их, пустынницы, странноприимницы, и кто святая одеяния иноческое свержет, те все по древнему Уставу Святых Апостолов и Святых Отец и Благочестивых Православных Царей Святым церквам даны Патриарху, или митрополиту, или епископу, коемждо аще пределе будут, да ведает их той и управу дает рассуждает» [14, с.6]. И такое доминирование церкви в системе призрения сохранялось практически до конца XVII века. Соответственно, автор считает, что становление государственной системы призрения в России связано с эпохой петровских реформ конца XVII — первой четверти XVIII веков.

Эпоха петровских реформ стала переломным моментом в истории России. Реформы Петра I затронули практически все стороны жизни общества и государства, кардинальным образом изменили облик России. Ясно, что радикальные петровские преобразования не могли не затронуть систему призрения. Но при всей своей радикальности преобразований петровская эпоха тесно связана с историей страны XVII века, при Петре I завершилось в той или иной степени развитие тенденций, характерных

для политического, экономического, социального и культурного развития страны в XVII столетии. Это в определенной степени касается и вопросов, связанных с функционированием системы призрения. С нашей точки зрения, становление государственной системы призрения следует вести с 1682 года, когда был издан Указ царя Федора Алексеевича. Именно Указ 1682 г. в первый раз однозначно проводил мысль, что вопросы призрения есть часть внутренней политики государства [3, с. 89-94]. В указе большое место отводилось проблеме нищенства и бродяжничества, в этом вопросе указ принципиально пересматривал прежние подходы к данной проблеме. Указ однозначно отказывался признавать всех просящих нуждающимися, ставил цель разбора и переписи нищих, отделение нуждающихся от просящих: «А когда такие увечные люди будут от бродящих притворных нищих разобраны и ходить по улицам возбранится, тогда те здоровые нищие, также дети их принуждены будут хлеб свой зажи-вать работою или каким ремеслом к общенародной пользе, потому что всякая праздность не приводит человека к иному, точию к злым делам и воровству» [3, с. 89].

В том же 1682 г. закончилось царствование Федора Алексеевича, началось правление царевны Софьи, а затем Петра I. Многие теоретические положения Указа 1682 г. были реализованы на практике в петровскую эпоху. Начало становления государственной системы призрения в России при Петре I вытекало из общего хода реформ Петра I, которые в политической сфере привели к оформлению в России абсолютизма. В значительной степени преобразования в области призрения связаны с церковной реформой Петра I, именно в ходе данной реформы церковь была фактически подчинена государству, потеряла многие свои прежние позиции, что понизило в значительной степени место и роль церкви, духовенства в области призрения, «которое только перестало играть свою прежнюю выдающуюся роль в управлении всей благотворительностью государства» [3, с. 100]. При Петре I постепенно многие вопросы, которыми в области призрения ранее ведала церковь, переходят в компетенцию государственных органов. «Что касается собственно призрения бедных, то заведывание им при Петре I сначала сосредоточивалось в Патриаршем приказе, а с1701 г. — в Монастырском. В 1721 г. дела по призрению ведались в Святейшем Синоде, а с 1724 г. — в камер-конторе. В провинции же к делу борьбы с нищенством привлекались почти все административные и полицейские власти» [10, с. 16].

Другим важным моментом в политике правительства в области призрения была попытка решения проблемы нищенства исходя из положений Указа 1682 г.. Если одной фразой характеризовать суть петровской политики в этом вопросе, то все свелось к различным репрессивным мерам. Так, например, Указ 1695 г. говорил в том числе следующее: «Известно им, Великим Государям (Петру и Иоанну), что на Москве гуляющие люди, подвязав руки, также и ноги, а иные глаза завеся и зажмуря, будто слепы и хромы, притворным лукавством просят на Христово имя милостыню, а по осмотру они здоровы…», далее Указ говорил о поимке таких людей и ссылке оных в Сибирь [5, с. 10]. Регламент духовной коллегии говорил в том числе следующее: «Многие бездельники, при совершенном здравии, за ленностью своею пускаются на прошение милостыни и по миру ходят бесстыдно, иные же в богадельни вселяются посулами у старосты, что есть Богу противное и всему отечеству вредное» [3, с. 101]. В том числе известен Указ 1718 г., который запрещал подачу милостыни [3, с. 107].

В период правления Петра I большое внимание уделялось призрению военных, что было обусловлено как субъективными, так и объективными факторами, петровское время стало важным шагом в развитии медицины в России, в первый раз был публично поставлен вопрос о призрении незаконнорожденных детей. И во всех этих областях инициативу проявляло государство, которое из сферы призрения активно вытесняло церковь, что привело к становлению государственной системы призрения в России. Хотя при Петре I специальных государственных органов по вопросам призрения не возникло, различные вопросы призрения были переданы в ведение разных государственных учреждений.

Вплоть до Екатерины II никаких серьезных изменений в развитии государственной системы призрения не происходило. И только царствование Екатерины II принесло в этой области очень серьезные изменения. Чтобы понять характер преобразований в области призрения, надо кратко затронуть вопрос о внутренней политике государства, о взглядах и мировоззрении императрицы на политические и социальные проблемы.

Как известно, Екатерина II пришла к власти в результате дворцового переворота, произошедшего 28 июня 1762 г., и ее царствование охватывает практически всю оставшуюся половину XVIII столетия. В исторической литературе внутреннюю политику Екатерины II часто называют политикой «просвещенного абсолютизма». Но политические взгляды Екатерины II, ее мировоззрение сформировались во многом еще в предшествующие ее правлению царствования.

«Екатерина приехала в Россию совсем бедной невестой» [9, с. 202] и «Елизавета держала ее, как дикую птицу в клетке, не позволяла ей выходить без спросу на прогулку, даже сходить в баню и переставить мебель в своих комнатах, иметь чернила и перья» [9, с. 205]. В условиях не очень завидного положения при дворе Елизаветы Петровны «настоящую, надежную союзницу в борьбе со скукой Екатерина встретила в книге» [9, с. 210]. Именно знакомство с литературой французского просвещения, с некоторыми представителями которого в последующем императрица поддерживала контакты, сильно повлияло на взгляды Екатерины II, которая «отнеслась к этой литературе осторожнее политических радикалов и серьезнее либеральных

вертопрахов» [9, с. 258]. Может быть, наиболее наглядно влияние просветительской литературы на Екатерину II проявилось при составлении Наказа Уложенной комиссии, в котором большое внимание уделялось социальным вопросам, в том числе проблемам воспитания и призрения. «Именно Наказ в наибольшей степени является именно программным документом…» [6, с. 337]. Идеи просветителей серьезно повлияли на политику Екатерины II в области общественного призрения. С другой стороны, надо учитывать тот факт, что «политическое кредо Екатерины Второй не может быть понято и без учета того, что своего рода политическим идеалом для нее был Петр I» [7, с. 129]. Екатерина II хотела во многом продолжить дело своего великого предшественника на троне. В том числе это продолжение затронуло и систему призрения. «План Петра Великого о повсеместном устройстве благотворительных учреждений был, до известной степени, осуществлен Екатериной Великой» [18, т. 25, с. 174]. При Екатерине II в первую очередь произошло дальнейшее развитие государственной системы призрения, что шло параллельно с дальнейшим вытеснением церкви из сферы призрения.

Уже «в 1763 г. обязанность заниматься делами общественного призрения возложена на Коллегию Экономики» [17, с. 22]. До правления Екатерины II в России не существовало специализированных государственных учреждений, которые занимались бы исключительно вопросами призрения. Дальнейшее развитие государственной системы призрения нашло свое отражение в первую очередь в проведении губернской реформы 1775 года. В ходе данной реформы в рамках губернской администрации создавались приказы общественного призрения. Приказам общественного призрения «поручалось попечение и надзирание о установлении и прочном основании…» [7, с. 302] следующих учреждений: в ведении приказов находились народные школы; сиротские дома для призрения и воспитания детей обоего пола, оставшихся без попечения родителей; госпиталя и больницы; богодельни для призрения убогих, увечных и престарелых обоего пола; особые дома для неизлечимо больных; дома для умалишенных; работные и смирительные дома для принудительного обуздания тунеядцев; аптеки. Во главе приказа общественного призрения стоял губернатор, кроме которого в присутствие приказа входило по два выборных лица от основных сословий. Создавая приказы общественного призрения, Екатерина II надеялась на активное включение в решение социальных проблем представителей местных сословных корпораций, этим отчасти объясняется тот факт, что из казны каждому приказу общественного призрения при открытии выдавалось только 15 тысяч рублей, что на целую губернию крайне недостаточно, в дальнейшем по большому счету финансирование собственной деятельности зависело от поиска внутренних ресурсов. Но несмотря на скудное финансирование, создание приказов общественного призрения было значительным шагом вперед в деле развития государственной системы призрения. «Приказ общественного призрения — первое в России государственное учреждение с социальными функциями» [7, с. 302]. В екатерининское царствование приказы общественного призрения были открыты в 38 губерниях.

Развитие государственной системы призрения отразилось и в совершенствовании больничного дела. В 1763 г. медицинская канцелярия, существовавшая со времен Петра I, была преобразована в медицинскую коллегию. «Главными задачами коллегии были: 1) сохранение врачеванием народа в империи и 2) заведение российских докторов, операторов, лекарей и аптекарей» [18, т. 18а, с. 887]. В 1789 году был издан «Устав всех ведомств Государственной Медицинской коллегии докторам, лекарям и повивальным бабкам». Можно говорить о том, что развитие медицины в России при Екатерине II сделало большой шаг вперед.

«В 70-е годы в политике правительства наметилась явная тенденция к усилению роли полиции в деле общественного призрения» [4, с. 14]. Так, например, «в июле 1777 (№ 14628) года дан именной указ Московскому Обер-Полицеймейстеру об учреждении в Москве инвалидного дома…на содержание его отпускалось из Коллегии экономии по 25.000 руб. в год …» [1, с. 81]. В 1782 г. был издан «Устав Благочиния», который в целом определял место полиции в жизни общества и государства, в том числе говорил о роли данного ведомства в деле призрения. В первую очередь в ведении полиции были вопросы, связанные с решением проблемы нищенства и бродяжничества, полицейское ведомство отвечало за борьбу с безработицей, полиция участвовала в организации казенных общественных работ в неурожайные годы, отвечала за продовольственную помощь населению, на нее был возложен целый ряд других задач, связанных так или иначе с делом призрения.

Развитие государственной системы призрения при Екатерине II было сопряжено с дальнейшим вытеснением из этой сферы церкви. В 1764 г. была проведена секуляризационная реформа, в ходе которой «черное и белое духовенство было переведено на грошевое по цифрам «жалование» из Государственного Казначейства» [8, с. 456]. Секуляризация монастырского землевладения, в ходе которого «по стране было закрыто около 500 монастырей» [6, с. 393], значительно понизило роль монастырской благотворительности, что явилось логичным продолжением церковной реформы Петра I. Здания многих закрытых монастырей переделывались под казармы, склады, госпиталя. Так, с времен Екатерины II прекращается один из самых распространенных с начала XVIII века способов призрения увечных и отставных военных, а именно отсылка оных в монастыри. Вместо этого на средства коллегии экономии начинают открываться казенные богадельни для призрения лиц военного звания.

Во 2-ой половине XVIII века продолжается упадок и приходской благотворительности, что было следствием политики правительства в церковной сфере, дальнейшим развитием крепостного права. При Екатерине II формально сохранялась определенная независимость церковного прихода, которая, в частности, выражалась в сохранении права прихожан избирать священника. Но в целом положение приходского духовенства было крайне плачевным, его авторитет в народе продолжал падать. В екатерининское царствование продолжились так называемые разборы лиц духовного звания и их детей, начало которым положил Петр I в ходе своей церковной реформы. В 1722 г. Петр I «приказал ограничить численность белого духовенства, исходя из следующего соотношения: один священник и два причетника на 100-150 приходских дворов — это называлось «ввести духовные штаты» [11, с. 363]. В 1778 г. были введены новые штаты для причтов, которые значительно сокращали количество духовенства. Так называемых заштатных священников и церковнослужителей, а равно и их детей, забирали в армию, заставляли приписываться к различным податным сословиям российского общества. К примеру, «Сенат в строгом указе 1766 г. предписал всех церковников, которые мест себе не приискали и ни за кем в подушный оклад не записаны, разобрать и годных от 14 до 50 лет написать в военную службу в солдаты…» [12, с.61]. Плачевное положение белого духовенства выражалось и в сохранении телесных наказаний по отношению к данным лицам. «От телесных наказаний по приговорам светских судов священники и дьяконы были избавлены в 1801 г., их жены и вдовы — в 1808 г., их дети — в 1835 г. Церковнослужители (дьячки, пономари и другие второстепенные служители культа) и их дети были освобождены от телесных наказаний по духовному и светскому суду лишь в 1862 г. » [11, с.382]. Естественно, приниженное положение приходского духовенства и церковнослужителей, его зависимость от светских и духовных властей, материальная скудность, необходимость выполнять массу обязанностей, в том числе и полицейских, никак не способствовали развитию приходской благотворительности, которая к концу XVIII века приходит к еще большему упадку.

Важным направлением внутренней политики Екатерины II было также развитие системы образования и просвещения. В ходе преобразований в этой сфере была проведена школьная реформа, «в результате в России впервые возникла единообразная система учебных заведений, с единой методикой и однообразной организацией учебного процесса, основанного на классно-урочной системе» [7, с.385].

В целом именно при Екатерине II возникла более или менее стройная система государственного призрения, которая получила дальнейшее развитие уже в первой половине XIX века.

Становление и развитие государственной системы призрения в XVIII веке в значительной степени вытекало из общего хода исторического развития страны в данный период. Во многом развитие государственной системы призрения связано со становлением абсолютизма в России, который сложился в ходе петровских преобразований и получил свое дальнейшее развитие в последующие царствования. Данный период в истории страны показывает, что усиление государства в целом во многом автоматически ведет и к усилению роли государства в области призрения (социального обеспечения и социальной защиты). В XVIII веке в социальной сфере в целом, в системе призрения в частности государство заняло доминирующее положение, вытеснив из этой сферы церковь, которая к концу XVIII века потеряла свое прежнее значение в системе призрения.

1. Архангельский В.М. Филантропические начинания русского правительства XVIII века. — Смоленск, 1910.
2. Бензин В.М. Церковно-приходская благотворительность на Руси. — СПб., 1907.
3. Благотворительная Россия. — Т.1. — Спб., 1903
4. Из истории благотворительности в России: Переписка И.И.Бецкого с Опекунским Советом С.-Петербургского Воспитательного дома. Вводная статья, подготовка текста и комментарии В.В.Морозана // Русское прошлое: историко-документальный альманах. — Кн.6. — СПб., 1996.
5. Ильинский В. Благотворительность в России. — СПб., 1908.
6. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I. — М., 1999.
7. Каменский А.Б. Под сению Екатерины. — СПб., 1992.
8. Карташев А.В. Очерки по истории Русской церкви. — Т.2. — М., 1992.
9. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций в трех книгах. — Т.3. — М., 1993.
10. Максимов Е.Д. Очерк истории развития и современного положения общественного призрения в России // Общественное и частное призрение в России. — СПБ., 1907.
11. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи. — Т.1. — СПБ., 2000.
12. Папков А.А. Упадок православного прихода в XVIII-XIX вв. — М., 1899.
13. Социальная работа. Словарь-справочник» / Под ред. В.И. Филоненко. — М., 1998.
14. Стог А. Об общественном призрении в России. СПБ,1818//Антология социальной работы. — Т.3. — М., 1995.
15. Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учебное пособие. — М., 1999.
16. Холостова Е.И., Мельников В.П. История социальной работы в России: Учебное пособи. — М., 2001.
17. Хорева А.В., Сущинская М.Д. История благотворительности в России: Учеб. пособие. — СПб., 1999.
18. Энциклопедический словарь. Изд. Брокгауз и Ефрон. — Т.7. — СПБ., 1892, Т.10. — СПБ., 1893, Т.18а. — СПБ., 1896, Т.25. — СПБ., 1898.

ЖИЛОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
аспирант Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

АННОТАЦИЯ. Исходя из актуальности данной проблематики для нашей страны, в статье анализируются современные подходы к определению зависимого поведения у молодежи; акцентируется внимание на основных направлениях его предотвращения и коррекции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: зависимое поведение, аддикции, мотивация, направленность, саморегуляция, медико-социальная работа по профилактике зависимого поведения.

В связи с широким распространением зависимого поведения в нашем обществе в этой статье предпринята попытка на основании литературных данных проанализировать социально-медицинские аспекты зависимого поведения в молодежной среде.

Аддиктивное поведение — патологическое пристрастие. Оно представляет собой попытку бегства от реальности при помощи изменения своего психического состояния, обеспечивающего мнимую безопасность и эмоциональный комфорт. Эта псевдожизнь постепенно начинает доминировать над реальной, вытесняя ее. Воля человека ослабевает и перестает работать тормозом на пути к получению простейшего удовольствия. Для зависимого человека, с одной стороны, характерна низкая переносимость напряжения и стрессовых ситуаций, с другой стороны, он может сутками выносить любое напряжение и стресс, если они необходимы для реализации зависимого поведения. Человек все время балансирует между стремлением к доминированию в силу жесткости отстаивания своих интересов и непризнанностью со стороны окружающих, что приводит к большому количеству конфликтов. Уход в «другие миры» используется человеком в качестве иллюзорного способа решения конфликтов, с которыми ему приходится сталкиваться в реальной жизни. Зависимая личность предпочитает избегание проблем как главный способ их преодоления. Человек не может существовать без своего пристрастия, оно заменяет ему все — друзей, реальные эмоции, становится центром его существования.

Пристрастие поглощает личность целиком, занимает все мысли, время, силы, энергию и эмоции до такой степени, что он уже не может адаптироваться к жизни и заниматься чем-то другим, получать удовольствие каким-либо иным способом. Мир реальной жизни оказывается для него закрытым.

Зависимость проявляется определенной узостью и избирательностью сознания, поскольку все, что с ней не связано, просто не попадает в поле зрения человека, отторгается, как ничего не значащая и эмоционально нейтральная информация.

В ходе развития зависимости у личности возникает определенный эмоциональный дефект. Сфера чувств любых, даже близких, людей и их эмоции разбиваются о глухую стену непонимания и обиды в ответ на постоянные попытки прервать состояние зависимости.

Исчезает возможность анализа ситуации и самоанализа. Они заменяются попыткой самообмана.

Зависимые выбирают компанию себе подобных, но действуют не вместе, а рядом, как 2-3-летние дети в процессе игры. Возникает возрастная регрессия.

Происходит подмена «Я-реального» «Я-наркотическим».

Для предупреждения и своевременного вмешательства со стороны ближайшего окружения важно знать критерии зависимости, к которым относятся следующие:

− игнорирование значимых ранее событий и действий, как результат зависимого поведения;

− распад прежних отношений и связей, смена значимого окружения;

− враждебное отношение и непонимание со стороны значимых для зависимого человека людей,

− скрытность или раздражительность, когда окружающие критикуют его поведение;

− чувство вины или беспокойства относительно собственной зависимости;

− безуспешные попытки сокращать зависимое поведение.

Зависимость сама по себе делает человека более поверхностным в оценках и суждениях. Он начинает оценивать внешние признаки состояний окружающих, а не их внутреннюю суть. Оценка формы поведения начинает превалировать над оценкой содержания и реальным анализом общения.

Акцент общения смещается с самого процесса на результат: отстоять свое право на зависимое поведение. Человек как бы надевает специальные фильтрующие очки, которые сужают поля зрения и позволяют ему видеть в людях лишь то, что важно для обслуживания его зависимости.

Существенно меняется и структура «Я-концепции». По мнению ряда исследователей, для подростка, демонстрирующего зависимое поведение, гораздо большее значение имеет «Я-идеальное», чем «Я-возможное». Лишая собственное «Я» промежуточных ступеней развития, подросток превращает «Я-идеальное» в недостижимую абстракцию, к которой бесполезно стремиться, блокируя, таким образом, саморазвитие и самоактуализацию (Данилина И. В., 2002).

Проблема зависимого поведения молодежи в образовательных учреждениях вплоть до настоящего времени является весьма актуальной, поскольку не разработано ни в научном, ни методическом аспекте психолого-педагогическое обеспечение решения этой проблемы, а следовательно, отсутствуют специалисты, способные оказать помощь в ее разрешении. Список объектов зависимости достаточно широк: различные вещества, игры, источники информации и эстетического наслаждения, люди, работа, культы. Их можно классифицировать по специфическому объекту зависимости: вещества, процессы, отношения. Некоторые из зависимостей одобряются обществом, другие представляют личностную проблему человека, но не являются социально опасными, третьи имеют статус социально опасных. Любая из зависимостей что-то отнимает у человека. Различные аспекты зависимого поведения представлены в работах зарубежных (Blevins, Brickman, Coates, Cohn, Curry, Dana, Gordon, Kidder, Lewis, Marlatt и др.) и российских исследователей (Битенский В. С., Братусь Б. С, Габиани А. А., Дмитриева Н. В., Кулаков С. А., Колесов Д. В., Короленко Ц. П., Курек Н. С., Личко А. Е., Менделевич В. Д., Никольская И. М., Пятницкая И. Н., Сидоров П. И, Реан А. А., Худик В. А., Эйдемиллер Э. Г. и др.).

Особую тревогу общества вызывает проблема зависимого поведения молодежи, связанного с употреблением наркотиков. Эта проблема рассматривается в нашей стране как угроза безопасности нации. В поколении родившихся за последние двадцать лет и употребляющих наркотики к своим 16 годам успевают познакомиться с наркотиками почти две трети — 61,6 %. По своему возрасту это школьники. Статистический анализ этих данных показывает, что если нижнюю границу первого знакомства с наркотическими средствами удалось бы в ближайшие годы подтянуть к порогу 16-летнего возраста, то только одно это в течение трех-четырех лет сократило бы количество актуальных потребителей наркотиков практически вдвое (Кесельман Л., 2000).

Зависимое поведение молодежи проявляется в таких формах, как неуправляемые ложь и воровство, неуправляемая страсть к компьютерным и азартным играм, неуправляемое употребление психоактивных веществ, уход от реальной жизни в культовые процессы и др. У всех субъектов зависимого поведения есть нечто общее: субъектом поведения в специфической ситуации управляет объект влечения, поэтому, манипулируя объектом зависимости, можно манипулировать субъектом; взаимодействие с объектом влечения воспринимается субъектом поведения как единственный способ достижения максимально комфортного состояния; влечение к объекту является настолько сильным, что преодолеть его очень трудно или невозможно. Симптомами зависимого поведения являются неуправляемая страсть, отсутствие саморегуляции и самодисциплины в специфической ситуации. (Шабалина В. В., 2001).

Зависимое поведение молодежи можно рассмотреть не с позиции дихотомии (зависимое или независимое), а с позиции континуума, в аспекте развития. В развитии зависимого поведения есть свои источники, предыстория и история, на ход которой влияет ряд факторов. Их исследование позволяет представить индивидуальную каузальную картину изменений, происходящих на разных уровнях жизнедеятельности. Необходимость такого подхода продиктована современными требованиями к оказанию психологической помощи с опорой на причины, а не на симптомы проблемы.

Проблемы в той или иной степени обусловлены жизненным стилем семьи, ее нормами и правилами, ролями, способами разрешения конфликтов и т.д., что требует подключения семьи и изменения ее некоторых позиций по отношению к клиенту для оказания ему действенной помощи. Работая с семьей, психолог пытается в сотрудничестве с ней найти ответы на вопросы: что происходило с подростком до того, как обнаружилась проблема; что, с точки зрения близких ему людей, послужило причиной выбора нового поведения как способа взаимодействия с окружающим миром (включая и уход от него в субъективную реальность); когда появились первые симптомы потери контроля; когда близкие стали воспринимать его поведение как проблемное; как проблемное поведение отразилось на других сферах жизнедеятельности; что делалось, чтобы изменить ситуацию; к чему это привело, и что можно сделать по-другому. Возможны разные подходы к проработке проблемы:

− зависимое поведение можно переключить на другой, социально приемлемый объект зависимости;

− зависимое поведение может быть изменено и доведено до состояния управляемого;

− зависимое поведение может быть сублимировано в творчество;

− зависимое поведение не может быть изменено без вмешательства специалистов из сферы медицины (Завьялов В. Ю., 1986).

В традиции зарубежных психологических подходов к решению проблем человека выделяются

базовые положения, на основе которых строятся модели деятельности специалистов по оказанию помощи в решении специфических проблем. Рассмотрим концепцию зависимого поведения, разработанную автором В. Шабалиной: зависимое поведение можно определить как внешние действия человека, связанные с непреодолимым влечением к какому-либо объекту, т. е. оно обусловлено психологической зависимостью от него.

Объект зависимости, с одной стороны, является средством удовлетворения потребности, лежащей в основе влечения, а с другой стороны — ведущим мотивом деятельности.

Зависимое поведение проявляется в отсутствии контроля над отношениями с объектом зависимости, обрести который человек не может самостоятельно.

Зависимое поведение полифункционально, по мере развития зависимого поведения доминирующая функция меняется.

Источником формирования зависимого поведения является влечение к какому-либо объекту, обладающему особой привлекательностью для человека. По мере развития отношений с объектом, влечение возрастает и становится непреодолимым, что выражается в потере контроля над поведением.

Корни зависимого поведения лежат в отношении человека к себе, другим и окружающему миру, т. е. в философии человека, которая влияет на выбор человека в определении способов удовлетворения базовых потребностей.

Динамика формирования зависимого поведения определяется результатом разрешения конфликтов между стремлением человека к удовольствию и необходимостью учитывать интересы других людей или общества.

В случае наркозависимости в роли объекта и мотива деятельности выступает психоактивное вещество (нелегальное). Наркозависимое поведение обусловлено психологической зависимостью от наркотика и проявляется как потеря контроля над отношением с ним.

В ходе развития зависимости на разных стадиях доминируют разные функции: познавательная, гедоническая, психотерапевтическая, компенсаторная, стимулирующая, адаптационная, анестетическая.

Для определения стратегии разрушения зависимости либо ее первичной профилактики необходимо выявить совокупность функций каждого этапа формирования зависимого поведения и оценить их с позиций доминирования. На зависимое поведение влияет ряд факторов (биологические, социальные, духовные (культурные) и психологические). Совокупность факторов в каждой конкретной ситуации определяет степень риска формирования предрасположенности к зависимому поведению. Зависимое поведение может быть рассмотрено как девиантное. Как отмечает И. С. Кон, несмотря на то что девиантное поведение проявляется в разных формах, все они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивное поведение, противоправное поведение образуют единый блок. Приобщение подростка к одному виду девиантного поведения повышает вероятность его вовлеченности и в другие (Кон И. С., 1989). Многие исследователи рассматривают подростковый возраст как фактор риска для развития девиантного поведения. Причина такого подхода лежит в психологических особенностях подросткового возраста. К психологическим особенностям подросткового возраста относят перепады настроения, категоричность высказываний и суждений, желание подростка быть признанным и оцененным другими, сочетающееся с показной независимостью и бравадой, борьбу с авторитетами и обожествление кумиров. Эгоистичность подростка проявляется наряду с преданностью и самопожертвованием. Проявление грубости и бесцеремонности к другим людям сочетается с неимоверной собственной ранимостью, колебаниями ожиданий от сияющего оптимизма к самому мрачному пессимизму. Подростковый возраст — самый уязвимый для возникновения разнообразных нарушений и в то же время самый благоприятный для овладения нормами дружбы (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., 2000). Подростки с зависимым поведением отдают предпочтение надежной зависимости перед ненадежной неопределенностью.

Зависимое поведение изменяет все уровни жизнедеятельности человека:

− когнитивный уровень (мысли, убеждения, фантазии, сны);

− эмоциональный уровень (чувства, эмоции);

− сенситивный уровень (ощущения);

− коммуникативный уровень (межличностные отношения);

− уровень восприятия (себя, объективной и субъективной реальности);

− уровень биологического существования (привычки, двигательная активность, работоспособность, режим питания, паттерны сна, рацион, применяемые лекарственные препараты, ПАВ);

− поведенческий уровень (стереотипность, ритуальность, необходимость);

− духовный уровень (нравственность, альтруизм) (Фрейд А., 1993).

В настоящее время установлено, что не только одна и та же потребность может воплощаться в разных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться разные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. В относительной независимости потребности и мотива лежат потенциальные возможности психотерапии не бороться с потребностями человека, а создавать условия для нового их удовлетворения, их переопредмечивания (Божович Л. И., 1972). При этом, как отмечает В. В. Столин, для того чтобы актуализировать работу самосознания, иногда необходимо полностью отказаться от всяких разъяснений и рекомендаций, либо сфокусировать внимание на процессах межличностного взаимодействия, либо привлечь внимание к процессам, тесно связанным с телесными, органическими функциями. Таким образом, самосознание оказывается включенным

в круговой причинный процесс: специально организованное психотерапевтическое общение актуализирует самосознание, что приводит к переопредмечиванию потребностей и переиерархизации мотивов. Вновь возникшие мотивы и их соподчинение реализуются уже в реальном, естественном общении и реальной жизнедеятельности субъекта. То, что предлагается В. В. Столиным, можно интерпретировать как применение эклектического подхода в психотерапии для переопредмечивания мотивов, фокусируясь на самосознании клиента. Этот подход представляет определенную ценность для работы с молодежью, имеющей опыт зависимого поведения, в аспекте переключения социально неприемлемого объекта пристрастия на социально приемлемый (Столин В. В., 1989).

Добровольность не означает отсутствия переживаний по поводу расставания с объектом влечения, так как если у подростка психологическая зависимость от какого-либо объекта сформировалась, отказ от него всегда вызывает кризисные переживания. А за всяким переживанием стоит реальное динамическое отношение среды по отношению к подростку. Выделяют два типа кризисных ситуаций: серьезные потрясения, которые предполагают возможность выхода на прежний уровень жизни, и кризис, перечеркивающий жизненные замыслы. В случае кризиса единственным выходом является модификация личности и переосмысление жизни, что и реализуется в процессе психотерапии, психологического консультирования с применением техник, адекватных проблеме. Процесс преодоления кризисных ситуаций сопровождается переживанием, внутренней интеллектуально-волевой работой по восстановлению душевного равновесия и обретения смысла жизни, борьбой «против невозможности жить». Внутренняя деятельность по преодолению критических ситуаций опирается на отношение человека к окружающему миру и уровень интеллектуального развития личности (Выготский Л. С., 1991).

В процессе развития зависимого поведения постепенно формируется зависимость, а вместе с ней и ощущение своего бессилия перед ней. Это вносит определенный вклад в мотивацию принятия решения искать пути выхода из создавшейся ситуации. Однако до тех пор, пока подросток не осознает, какой вклад он вносит сам в формирование своей зависимости, не оценит влияния зависимого поведения на свою жизнедеятельность, не поверит, что проблема может быть решена, вероятность того, что будет принято решение об изменении поведения, невелика. Оценка своего поведения — критический момент в принятии решения об изменении поведения (Василюк Ф. Е., 1984).

Проблема зависимого поведения молодежи сопряжена с другими социально-педагогическими проблемами: ложью, воровством, продажей тела, инфекционными заболеваниями, преступлениями и т.п. Поэтому психолог, выбравший для себя специализацию по проблеме зависимого поведения, должен быть готов встретиться с комплексом их проблем и оказать помощь в их решении.

В настоящий момент расширяется сеть социально-психологических центров для молодых людей, страдающих различными формами химической зависимости, наркологических служб, анонимных наркологических кабинетов для подростков и молодежи, где применяются новейшие методики и технологии, адекватные современным условиям.

Сколько бы ни говорилось о том, что молодежь должна принимать самое активное участие в политической, экономической и культурной жизни страны, ясно одно — это будет возможно и максимально эффективно только в том случае, если молодое поколение будет здоровым, а фактор неполноценности уйдет на второй план или исчезнет вовсе. В связи с этим социальная работа в системе здравоохранения имеет первостепенное значение. Здоровье человека — вещь не однозначная и имеет под собой целый клубок сплетений и взаимосвязей. Неправильно полагать, что основную роль здесь играет биологический модуль, так как биологический аспект тесно связан с явлениями внешней, социальной действительности. Врожденные наследственные заболевания, дефекты физического и психического развития, в свою очередь, оказывают воздействие на социальную среду. Состояние среды обитания человека, экономическое благополучие общества определяются такими показателями, как смертность, рождаемость, структура заболеваемости населения, все это является предметом медико-социальных исследований, на основе которых впоследствии разрабатываются различные комплексные программы, способствующие единому оздоровлению общества.

Задачей психологов, медицинских работников и других специалистов является выявление ключевых факторов, которые оказывают серьезное воздействие на здоровье индивидуума, его социальную адаптацию, а также затрагивающих генетическую предрасположенность, в результате чего не исключается негативный отпечаток, накладывающий свою тень на здоровье последующих поколений. Важно выявить наследственные заболевания или состояния (алкоголизм, наркомания, токсикомания и др.). Организационной основой для решения этих проблем являются: проведение санитарно-просветительной работы с будущими родителями посредством издания соответствующей научно-публицистической литературы, обучение в школе матери и ребенка на базе женских консультаций и т.п.; проведение комплекса мероприятий по воспитанию у населения здорового образа жизни; профилактическое углубленное обследование населения с целью формирования «групп риска», лиц, у которых развиваются патологические состояния, а также людей, имеющих потенциальную склонность, либо уже страдающих зависимым поведением, и др.

Основным направлением медико-социальной работы является превентивная деятельность, т.е. профилактическая модель, особую эффективность она проявляет в случаях различных форм аддиктивного поведения, и здесь можно выделить ряд направлений: 1) Повышение уровня медицинского образования населения (в частности, молодежи), где формируется

представление о действительно здоровом и достойном образе жизни, что поможет в дальнейшем избежать нежелательных ситуаций, которые могут негативно отразиться на здоровье каждого в отдельности; здесь самое прямое участие должны принимать все средства массовой информации (телевидение, радио, печать). 2) Выявление наиболее важных социальных факторов, оказывающих провоцирующее воздействие на человека и непосредственное их устранение или сведение до минимума, например, оказание своевременной материальной помощи малообеспеченным или многодетным семьям, психологическая коррекция зависимых состояний, обеспечение лекарственными препаратами, соблюдение всех социальных гарантий. 3) Совместная работа с клиентами по предупреждению ряда форм зависимого поведения (табакокурение, злоупотребление алкоголем и т. п.).

Также важнейшим направлением является реабилитация людей, попавших в замкнутый круг зависимого поведения. Здесь необходим целый комплекс социально-экономических, педагогических, медицинских мер воздействий, которые направлены на предупреждение развития патологических процессов, приводящих к временной или стойкой утрате трудоспособности, полное или частичное восстановление нарушенных функций организма, повышение степени адаптационных ресурсов человека и его активности в жизни общества. Степень восстановления социальной активности человека и его адаптационных ресурсов является своеобразным окончанием медико-социальной работы.

В настоящий момент в различных социальных учреждениях обеспечение профилактической работы по проблеме зависимостей сводится в основном лишь к чтению лекций, т.е. к сообщению информации о вреде, наносимом зависимым поведением. Несмотря на то что такая информация, скорее всего, является полезной при ее грамотной подаче, только лекторско-просветительная работа не решит проблемы. В целях предупреждения развития зависимого поведения необходимо целенаправленно формировать личностное сопротивление к приему вредных для здоровья веществ, чувство меры при взаимодействии с компьютером, экзистенциальное чувство опасности при возможных контактах с сомнительными культовыми организациями; формировать и развивать экзистенциальный комплекс базовых социальных умений, формировать автономное ответственное поведение, подразумевающее ответственный выбор подростков способов удовлетворения своих потребностей и способов решения своих проблем. Требуется специальная организация молодежи в приобретении такого опыта, а следовательно, и соответствующего обеспечения. Во многих работах отечественных педагогов и психологов (Иванов И. П., Караковский В. А., Ковалев А. Г, Коломинский Я. Л., Кон И. С., Макаренко А. С., Муздыбаев К., Парыгин Б. Д., Петровский В. А., Реан А. А., Сухомлинский В. А., Трусов В. П., Фельдштейн Д. И. и др.) акцентируется просоциальная активность, как необходимость для полноценного развития, а следовательно, и предупреждения девиантного поведения. Включение подростка в просоциальную группу рассматривается как один из способов вытягивания подростков из групп делинквентного характера. В аспекте предупреждения зависимого поведения, связанного с употреблением психоактивных веществ, привлекательные просоциальные группы могут сыграть решающую роль. Наличие общности, совместности в жизни подростка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия, рассматривается как общее психолого-педагогическое требование благополучного разрешения подросткового кризиса. Поскольку создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и содержательных контактов составляют необходимые условия преодоления кризиса отрочества (Реан А. А., 1993).

В современных условиях развития российского общества возрастает значимость поиска новых видов и форм социально значимой деятельности, способных создать условия для самоутверждения и самовыражения современных подростков. Участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности дает возможность подростку осознать и оценить себя, приобрести уверенность, развить общественно направленную мотивацию, адекватно воспринять внешнюю оценку других.

Таким образом, проведенный анализ проблемы зависимого поведения в современных условиях показал, что для решения ее важен комплексный подход. При этом в силу особенностей зависимого поведения, а также трудностью лечения и коррекции важно в полной мере использовать превентивные профилактические мероприятия для снижения остроты данной проблемы.

1. Божович Л.И. Психология. — 1972.
2. Василюк Ф.Е. Психология стресса. — 1984.
3. Выготский С.Л. Общая психология. — 1991.
4. Данилина И.В. Сущность зависимого поведения. — 2002.
5. Завьялов В.Ю. Мотивы и потребности. — 1986.
6. Кесельман Л. Наркотическая зависимость. — 2000.
7. Кон И.С. Психология зависимого поведения. — 1989.
8. Реан А.А. Становление психологической службы. — 1993.
9. Столин В.В. Основы психотерапии. — 1989.
10. Фельдштейн Д.И. Кризисы подросткового возраста. — 1999.
11. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. — 1993.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ. — 1999.
13. Шабалина В.В. Зависимое поведение. — 2001.

КУЛЬКОВА ЕВГЕНИЯ ЯКОВЛЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры гендерологии и фамилистики СПбГИПСР

ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ В МЕЖПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ

АННОТАЦИЯ. В статье приведены результаты исследования бабушек из семей Тюменской области. В ней отражены особенности ролей, выполняемых бабушками в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое наследие, прародители, ролевое поведение, этапы прародительства.

Взаимоотношения поколений можно рассматривать как психологическое наследование; как личные отношения бабушек, дедушек с детьми и внуками. Переориентация на внутрисемейные отношения является закономерным этапом психической жизни пожилого человека.

Наш современник, россиянин пожилого возраста, по мнению О. В. Красновой, весьма озабочен жизнью и судьбой детей и внуков, считает их проблемы собственными. Высказывания людей старшего поколения свидетельствуют о том, что они вовлечены в проблемы близких, часто соотносят цели и планы своей жизни с событиями, происходящими в жизни молодого поколения. И это может быть расценено как благоприятный факт [2].

При анализе и характеристике собственной «Я-концепции» пожилого человека, подчеркивает И. Ф. Шахматов, нередко можно встретить описания особенностей детей и внуков, рассказы об их жизни, акцентирование внимания на их успехах и достижениях. Такая ориентация пожилых людей сохраняет перспективу личностного развития, способствует осознанию ценности своего «Я».

Отношения с близкими, выбор повседневной формы занятости составляют для пожилого человека основное содержание жизни. Процессы социализации в этот период заключаются в замыкании на интересах узкого социального пространства (в данном случае — семьи) и могут выступать одним из механизмов адаптации пожилого человека к современной ситуации [5].

По мнению И. В. Шаповаленко, семья — то близкое социальное окружение, которое призвано предложить своему старшему родственнику психологическую поддержку, обеспечивая жизненное пространство для самореализации, создавая новые смыслы жизни помимо его профессиональной роли. Однако многие пожилые люди вообще не могут сказать что-то определенное по поводу того, чего ждут от них в семье. Другие воспринимают ожидания своих семей, направленные на них, как хозяйственно-бытовую поддержку, как помощь по дому и практически не упоминают о востребованности их жизненного опыта и личностных качеств [4].

Вопрос о выборе способа жизни, самоопределения в пожилом возрасте, в том числе достойного места в семейной структуре, остается открытым. Связь старших и младших поколений в обществе и семье как механизм психологического наследования изучен недостаточно.

Как показали наши беседы, чувства членов семьи по отношению к предкам варьируют между:

- гордостью за выдающихся предков без какой-либо надежды на то, чтобы превзойти их достижения;
- идеализацией (романтическая или парадоксальная, ориентирующаяся на одну, своеобразно выхваченную, черту — «бодрая старушка»);
- соперничеством — я смогу стать лучше.

В целом, молодое поколение к прародителям испытывает более интенсивные чувства, чем к родителям: «к прародителям относятся с благоговением или ужасом, тогда как родители вызывают восхищение или страх» [2; 5].

Отечественные психологи Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис рассматривают патологизирующее семейное наследование, характерное для дисфункциональных семей, как формирование, фиксацию и передачу эмоционально-поведенческого реагирования от прародителей к родителям, от родителей к детям, внукам и т.д. Ригидные, иррациональные, жестко связанные между собой убеждения, заимствованные у представителей старшего поколения, формируют личность, малоспособную к адаптации, страдающую пограничными нервно-психическими расстройствами [6, с. 63-72].

Можно с сожалением отметить, что пока большее внимание специалистов привлекают именно явления искажающего влияния неосознаваемых детерминант на поведение молодого человека, явления «негативного» психологического наследования. Возможно, это происходит из-за того, что

в поле интереса психологов и психотерапевтов попадают, прежде всего, люди, не разрешившие своих внутренних конфликтов, находящиеся в состоянии кризиса.

Частично они осознаются и формулируются носителем в сжатой форме в виде любимых поговорок, наказов детям, комментариев к ситуациям: «Будь верным и честным, но покажи, на что ты способен» или «У нас все должно быть, как в лучших домах». Большей же частью они остаются неосознанными, воздействуют не явно.

Классификацию прародителей по критерию выполняемой ими внутрисемейной роли предлагает отечественный психолог О. В. Краснова:

• формальные прародители — строят отношения в соответствии с социальными предписаниями о роли старшего в семье;

• суррогатные прародители — берут на себя ответственность и заботу о внуках;

• источник семейной мудрости — осуществляют связь с семейными корнями;

• затейники — организуют отдых и досуг внуков;

• отстраненные — редко включены в реальную жизнедеятельность детей и внуков и семьи в целом.

Приобретение новой внутрисемейной роли (роли бабушки) сопровождается существенной перестройкой сложившейся иерархии отношений, поиском гармонии возникшей социальной роли и уже имеющихся ролей (у женщин — роли жены, мамы, свекрови или тещи), которые часто противоречат друг другу. Освоение прародительского статуса требует выработки новой внутренней личностной позиции [2; 4].

Оптимальная готовность бабушек, как отмечает А. С. Спиваковская, состоит в осознании своей собственной особой роли. Прародители понимают ценность внуков, появление которых означает новый этап их жизненного пути, повышает общественный престиж, удлиняет жизненную перспективу, создает новые источники удовлетворенности жизнью. Наряду с оказанием некоторой помощи — бытовой, материальной, бабушки выступают в роли связующего звена между прошлым и настоящим семьи, передают традиции и проверенные ценности, окружают внуков поистине безусловной любовью. Незрелость, неготовность прародителей выражается в том, что они вообще отказываются от новой позиции, защищаются против нее («ребенок ваш», «нам тоже никто не помогал») либо, напротив, «с восторгом и усердием» захватывают, узурпируют родительскую роль, лишая ее молодых родителей [1; 3].

А. С. Спиваковская приводит примеры двух типов бабушек, не нашедших удачного сочетания ролей: «бабушка-жертва» и «бабушка-соперница».

«Бабушка-жертва» воспринимает роль бабушки как центральную для себя, взваливает на свои плечи груз хозяйственно-бытовых и воспитательных забот, отказавшись от профессиональной деятельности, ощутимо ограничив дружеские контакты и досуг. Сделав заботы о семье, детях и внуках смыслом своего существования, пожертвовав другими сторонами личной жизни, эта женщина периодически испытывает противоречивые чувства, включающие недовольство близкими, обиду за недостаточную благодарность с их стороны, тоску и раздражение. Характерная позиция внуков такой бабушки — любовь к ней и вместе с тем зависимость, привычка к опеке и контролю, трудности самоконтроля и общения с другими детьми.

«Бабушка-соперница», на первый взгляд, более рационально совмещает свои разноплановые обязанности, продолжает работать, посвящая внукам выходные и отпуска. Неосознанная тенденция ее прародительства состоит в соперничестве с дочерью или невесткой в том, чтобы быть лучшей, более успешной «матерью» внуку. В этом случае идет поиск ошибок и промахов родителей ребенка, а все успехи в воспитании приписываются ею себе, хотя иногда и возникает чувство вины и раскаяния за непримиримость по отношению к собственным взрослым детям. Внуки улавливают конфликтность взаимоотношений взрослых членов семьи и либо винят себя за это, остро ощущая свою неполноценность, либо прагматически используют противоречия позиций взрослых [3].

Нами проведено эмпирическое исследование вклада бабушек в жизнь семьи детей и взаимоотношений бабушек с внуками. В исследовании участвовали 240 бабушек, их дети и внуки, проживающие в небольших городах Тюменской области, в возрасте от 45 до 65 лет. При анализе результатов нами учитывался ряд параметров: возраст бабушек, возраст внуков, образование, совместное или раздельное проживание с детьми, факт продолжения трудовой деятельности, характер родственных связей (внук/внуки от сына или дочери), частота контактов.

Специально разработанная нами анкета включала вопросы совместных занятий бабушек с внуками; представлений бабушек о воспитании внуков; о системе поощрений и наказаний внуков; о надеждах на будущее; о помощи детям в воспитании внуков; о причинах беспокойства о здоровье внуков; о конфликтах с детьми; о роли семьи в жизни старшего поколения.

По результатам анализа полученных данных можно сделать вывод, что воздействие бабушек на младших членов семьи, их вклад в воспитательный потенциал семьи трудно оценить однозначно. Сложные и противоречивые отношения связывают подчас родителей и их взрослых детей и внуков. Психологический климат в семье и характер влияния на ребенка зависят от качества этих взаимоотношений. Так, например, одностороннее доминирование в семье матери, а тем более бабушки по материнской линии, выступает как фактор, увеличивающий вероятность невротических нарушений у детей.

По данным наших исследований, дополнительная роль бабушек в большинстве случаев приносит

глубокое удовлетворение людям среднего возраста. Это деятельность по воспитанию нового поколения, но свободная от многих обязанностей и напряженных конфликтов, характерных для детско-родительских отношений.

В группе респондентов выделились такие типы бабушек:

• 35% — «активные», «увлеченные» или «гармоничные» — сочетают высокие идеальные представления о роли бабушки и реальную сильную вовлеченность в жизнь внуков;

• 25% — «далекие» или «отстраненные» — имеют заниженные социальные и личностные представления о социальной роли бабушек и занимают обособленную позицию по отношению к проблемам внуков;

• 20% — «формальные» или «символические» — имеют высокий социально-нормативный образ бабушки при ограниченности реальных взаимоотношений с внуками;

• 15% — «обычные» или «индивидуальные» — акцентированы личностные аспекты поведения;

• 5% — «чужие» — вообще не принимающие участия в воспитании внуков и не общающиеся с ними.

«Обычные бабушки» принимают участие в уходе за внуками и в их воспитании, однако под воспитанием они скорее подразумевают помощь в бытовом уходе за ребенком (приготовление обедов, кормление, гуляние, купание и т.д.) и/или материальное обеспечение семьи. Согласно проведенному опросу, 15% бабушек относится к типу «обычной». Они вместе с внуками смотрят телевизионные передачи, читают им, гуляют с ними, летом, как правило, проводят время вместе (например, на даче). В приготовлении уроков, в играх, культурном просвещении внуков бабушки этого типа участвуют незначительно. Они поощряют внуков «похвалой» их действий, объятиями, поцелуями; покупками мороженого, сладостей, фруктов, игрушек, другими подарками (ролики, кассеты, вещи). При этом обычно делают это «просто так» или «за хорошее поведение», «за то, что они маленькие». В качестве же наказаний «в случаях плохого поведения», непослушания предпочитают ограничивать общение с ними или поругать.

«Активные», «увлеченные бабушки» имеют высокую степень вовлеченности в досуг и проблемы своих внуков. Они заботятся о внуках, балуют их, помогают делать уроки, играют с ними, ходят в театры и на выставки, что требует больше усилий, моральных и физических. Увлеченные бабушки чаще отмечают и поддерживают у внуков проявления доброты, сочувствия, помощи; чувствительны к моментам, когда внукам требуется поддержка, ободрение. Такие бабушки более всего отмечают свои желания: «Хочу помочь в уходе за внуками», «Хочу накопить денег на обучение внука», «дожить до свадьбы внучки» и т.п.

В качестве наказания за «вранье, лень, грубость» ругают, запрещают смотреть телевизор или ходить в гости, могут дать внуку подзатыльник или не общаться, т.е. они проявляют большую активность в наказаниях, по сравнению с бабушками предыдущего типа, и считают, что имеют на это право.

«Далекие», «отстраненные бабушки» затрачивают на внуков гораздо меньше времени. Внуки таких бабушек с рождения воспитывались или только родителями, или с помощью старшего поколения «с другой стороны», т.е. бабушки «отстраненного» типа не имели и продолжают не иметь каких-либо обязанностей по отношению к внуку. В высказываниях отстраненных бабушек очень часто встречаются противоречия.

На основании мнений самих бабушек нами выделены четыре функции прародителей в семье, имеющие характер общей важной идеи как для самого прародителя, так и для других членов семьи.

1. «Присутствие в семье» — 25%, как символ стабильности, как интегрирующий центр, как сдерживающий фактор при угрозе распада семьи.

2. «Семейная «национальная гвардия» — 25%, такие бабушки призваны быть рядом в трудный момент, оказать поддержку в кризисной ситуации.

3. «Арбитры» — 20%, согласование семейных ценностей, разрешение внутрисемейных конфликтов.

4. «Сохранение семейной истории» — 15%, создание ощущения преемственности и единства семьи.

5. «Приумножение семейных традиций» — 15%, сохранение семейных праздников, правил и обязательств конкретной семьи.

Проведенное исследование позволило отметить возрастные этапы в развитии роли бабушек и описать динамику семейной жизни пожилых женщин на разных стадиях жизненного цикла.

Первый этап — «молодая бабушка» — начинается для женщины в возрасте 47-55 лет. В нашей выборке таких бабушек — 110, что составляет 46% от общего числа опрошенных.

Как правило, они продолжают активно трудиться, однако берут на себя долговременные обязанности по уходу и/или помощи в уходе за внуком по мере сил и возможностей; чаще становятся «обычной» бабушкой, реже — «активной» или «далекой». В основном занимаются деятельностью, имеющей хозяйственно-бытовую направленность, помогают материально. «Молодая бабушка» редко проживает одиноко, в основном с мужем или вместе с детьми и внуками. Именно в группе «молодых бабушек» наблюдается подмеченная в повседневной жизни закономерность: внуки от дочерей «ближе», чем от сыновей, и бабушки внуков от дочерей больше вовлечены в их жизнь, чаще с ними встречаются.

В дальнейшем, по мере роста внука, молодые бабушки не перестают помогать детям, хотя объем выполняемых дел уменьшается. Оптимально соотношение возраста бабушки (до 55 лет) и возраста внука (до 11 лет) для максимального развертывания «бабушкиной» деятельности.

Второй этап — «старая бабушка» — наступает после того, как внук достигает 10-11 лет, бабушке обычно 56-62 года.

В этой группе отмечено 100 бабушек, что составило 41,5%.

Появляется новый вид общения с внуками, более равноправный. Если она имеет нескольких внуков, то часто остается в группе «молодых» до тех пор, пока младшему не исполнится 10-11 лет.

Выход на пенсию, особенно в небольшом городе, оказывает влияние на характер отношений с внуком, и часть «обычных» бабушек, преимущественно со средним образованием, переходит в категорию «активных». Некоторые же на этом этапе отдаляются, как правило, это женщины, имеющие более высокий уровень образования. Те, кто с первого этапа занимал позицию «отдаленной» или «увлеченной» бабушки, редко ее изменяют при сохранении условий проживания.

Если «молодую» бабушку больше волнует здоровье внука, то у «старой» появляются тревоги и опасения в отношении его образования, выбора будущей профессии, друзей, любимых, будущего в целом. На этой стадии уже не имеет особого значения, от кого внуки — от дочери или сына. Она больше, чем молодая бабушка, заинтересована в сохранении семейных традиций, ценностей и в этом видит свою основную роль в семье.

Третий этап — «пожилая женщина», «старая женщина» — в нашей выборке составили 13,5%, начинается после достижения внуками 18-летнего возраста, когда у взрослых детей и выросших внуков появляются обязанности по отношению к старшим членам семьи, которые сами теперь нуждаются в помощи и уходе в связи с ухудшением здоровья. На этой стадии происходит «переворот» ролей — меняется баланс независимости и автономии всех членов семьи.

Таким образом, этапы прародительства зависят от возраста внуков, социального статуса пожилых женщин и состояния их здоровья. Основной вывод исследования заключается в том, что вклад старшего поколения в семейную жизнь и спектр ролей зависят не только от возраста, образования, условий проживания пожилого человека и видов родственных связей, но также от социальных и личностных норм его жизни, от общественных потребностей и ожиданий.

Представления пожилых женщин о своем ролевом поведении сходны с представлениями других половозрастных групп. Поэтому все выделенные типы бабушек вполне отвечают ожиданиям общества. Однако решение, к какому именно типу примкнет та или иная бабушка, опосредовано личностными факторами, личными нормами бабушек.

Анализ подходов к рассмотрению проблемы взаимоотношений разных поколений в семье показывает, что она скорее поставлена, сформулирована, чем исследована и решена. Связь между поколениями, преемственность опыта имеют важнейшее значение, хотя и не всегда осознаются самими членами семьи, детьми и внуками.

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.
2. Краснова О.В. Роль бабушки: Сравнительный анализ // Психология зрелости и старения. — 2000. — № 3.
3. Спиваковская А. С. Как быть родителями. — М.: Академия, 1999.
4. Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. — 1999. — № 6. — С. 34.
5. Шахматов Н.Ф. Психическое старение. — М., 1996.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Изд-во «Питер», 1999. — 656 с.

МАЛЕЙКО ГАЛИНА УСТИНОВНА
кандидат психологическихт наук, доцент, зав. кафедрой естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин Старорусского филиала СПбГУСЭ

ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА И ПАТРОНАТА

АННОТАЦИЯ. Статья отражает особенности фрустрированности детей-сирот детского дома и патроната в ситуациях, когда они сталкиваются с непреодолимыми препятствиями в достижении своих целей. Отмечается, что большинство сирот (в отличие от благополучных детей) воспринимают неприятности в своей жизни как данность, которой уже нельзя избежать. Помещение ребенка в патронатную семью благотворно сказывается на его самоощущении и поведении: приходит в норму степень адекватности, с которой дети оценивают свои неприятности, несколько повышается степень социальной адаптации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фрустрация, Я-концепция, социальная дезадаптация, материнская депривация, стрессоустойчивость, социальная конформность, интропунитивные реакции, экстрапунитивные реакции, импунитивные реакции.

Известно, что одной из основных задач, стоящих перед воспитателями детских домов, является социальная адаптация детей, оставшихся без попечения родителей, поскольку последние, как правило, выросли в асоциальной, часто криминальной среде. Развитие ребенка в атмосфере враждебности и недоверия обществу накладывает, безусловно, свой негативный отпечаток на психическое состояние и поведение формирующейся личности. Это подтверждают как многочисленные наблюдения воспитателей детских казенных учреждений, так и психолого-педагогические исследования русских и зарубежных авторов.

Сегодняшние публикации о положении дел в отечественных детских домах постоянно обращают внимание на жестокость, грубость и агрессивность их воспитанников. Часто подростки из таких учреждений совершают правонарушения именно на почве агрессивности. Исследователи придерживаются на этот счет различных точек зрения.

Самое простое объяснение — плохая наследственность, врожденность агрессивных реакций. Много примеров этого приводит в своей книге московский психиатр М. И. Буянов. Он описывает случаи, когда фрустрированность детей из детского дома имеет сугубо биологическую природу и по существу должна быть расценена как проявление психического заболевания.

Другие исследователи, акцентируя свое внимание на агрессивности детей-сирот, рассматривают ее как проявление возрастной закономерности, обусловленной половым созреванием. Аргументом против такого объяснения, на наш взгляд, может служить хотя бы то, что агрессивность наблюдается у таких детей задолго до наступления полового созревания.

В некоторых публицистических статьях мы встречались с идеей о том, что агрессией детдомовцы мстят обществу за свою испорченную жизнь, за плохие условия жизни в детском доме и т.п. Чаще, не без основания, приводят в качестве объяснения различные недостатки воспитания: а) воспитатели мало работают над развитием интересов детей, не умеют увлечь их важным делом, мероприятия в детском доме носят формальный характер; б) воспитатели своим поведением провоцируют агрессивность или сами ведут себя агрессивно, подавая плохой пример воспитанникам. Нельзя не согласиться с утверждениями, что нередко сама система воспитания в детских домах, обезличенная и построенная на казарменных принципах, способствует вспышкам детской агрессивности и неадекватности поведения.

Все это, конечно, правильно. Однако, на наш взгляд, за проявлением агрессивности у детей, оставшихся без попечения родителей, лежат и более глубокие, чисто психологические причины.

Наиболее простое и распространенное психологическое объяснение возникновения агрессии у детей-сирот состоит в том, что агрессия есть следствие неудовлетворенности (фрустрированности) потребности в родительской, материнской любви. Некоторые добавляют, что у этих детей не удовлетворены и все другие социальные потребности: в неформальном общении, в самоутверждении, во взрослом как в идеале и т.п. — и именно эта тотальная неудовлетворенность ведет их к социальной дезадаптации, в целом, и к агрессивности, в частности.

Отмеченные моменты, безусловно, верны, но, как нам кажется, в них не прослеживаются конкретные психологические механизмы возникновения и закрепления негативных поведенческих и психических реакций, ведущих к фрустрированности и социальной дезадаптации.

Более детализированное представление о социальной дезадаптации детей, воспитывающихся вне семьи, дает понятие о становлении Я-концепции. Так, английский психолог Р. Бернс, анализируя проблему материнской депривации, пишет: «Можно предположить, что развитие негативной Я-концепции и замкнутой, бесчувственной агрессивной личности является следствием неудач в формировании у ребенка привязанности к родителям или людям, выступающим в роли родителей. У ребенка возникает прежде всего ощущение отторгнутости, заброшенности (которое может не соответствовать реальности), образующее затем основу негативной Я-концепции. Это, в свою очередь, приводит к возникновению напряженности в отношениях с людьми и к уже вполне реальному неприятию индивида. В ходе такого взаимодействия усиливается негативный характер отношения как к самому себе, так и к другим людям. Образ взрослого не ассоциируется у ребенка ни с теплом, ни с любовью, и он не ждет от него подобных проявлений» [1, с. 159].

Р. Бернс подчеркивает, что формирующаяся вследствие материнской депривации Я-концепция часто оказывается полностью лишенной позитивного содержания, и поэтому она крайне уязвима и защищает себя с помощью враждебности к другим людям.

В качестве важной причины возникновения неадекватных реакций отмечаются также дефекты в становлении самоидентичности: неустойчивость, спутанность, противоречивость и неопределенность представления о себе, которое сводится у детей, воспитывающихся без семьи, к зыбкому набору случайных характеристик и может служить как причиной, так и следствием постоянного переживания глубокого эмоционального дискомфорта. У детей, растущих вне семьи, часто отсутствуют способы социального подкрепления представления о собственной ценности, столь важного для нормального развития личности. Такой глубокий эмоциональный дискомфорт, как правило, выливается в агрессию, проявляется у детей-сирот в ощущении гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния и гнева, иными словами, приводит их к состоянию фрустрации.

В связи с этим заслуживает внимания исследование особенностей фрустрации детей детских домов г. Москвы, проведенное А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых. Полученные ими результаты по тесту С. Розенцвейга (проективный рисуночный тест для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях) показывают, что «воспитанники детского дома менее успешны в решении конфликтов в общении со взрослыми и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т.е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно решить конфликт» [5, с. 159].

При этом данные авторы указывают на узость, ограниченность контактов детей-сирот, с одной стороны, и на высокую интенсивность контактов со сверстниками, — с другой. Кроме того, в детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не властен предпочесть ей другую компанию. Принадлежность к определенной группе сверстников для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами.

Конечно, сложившаяся система воспитания детей в казенных условиях интернатных учреждений не отвечает личностным интересам ребенка. Проведенный нами опрос воспитанников детского дома «Надежда» (Новгородская обл., г. Старая Русса) показал, что все дети, живущие в условиях детского дома год и более, мечтают жить в семье. Семья выступает как мощный инструмент психолого-социальной реабилитации, уверенности в себе и завтрашнем дне.

Понимая огромную роль семьи в формировании психического и нравственного здоровья ребенка, коллектив нашего д/дома «Надежда» под руководством Л. И. Кириллова с середины 90-х годов приступил к работе по устройству детей в семьи через усыновление, удочерение, опеку или приемную семью. С 2001 года здесь же впервые в области был организован семейный патронат как одна их форм преодоления материнской депривации у детей-сирот.

Деятельность по формированию патронатной семьи для сироты многопланова. Она включает в себя, помимо юридических вопросов, тренинговую подготовку кандидатов в патронатные воспитатели из местного населения, регулярные встречи детей с их будущими патронатными родителями в выходные и праздничные дни, обязательный подбор каждому воспитаннику детского дома патронатной семьи в каникулярное время. Сложившаяся патронатная семья получает постоянную помощь в воспитании сироты со стороны специалистов детского дома (социально-правовое и медико-психолого-педагогическое сопровождение патронатных семей).

В связи с этим у наших воспитанников отсутствует в чистом виде материнская депривация, описанная Бернстом. Нет и отрицательного семейного взаимодействия между сверстниками (по А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых), что должно, на наш взгляд, положительно влиять на психику и поведение ребенка-сироты в социуме.

Изучение особенностей фрустрационных реакций наших воспитанников (по С. Розенцвейгу) показало, что дети детского дома и дети патроната

имеют схожий стиль реагирования в конфликтной ситуации и одинаковый уровень коэффициента групповой адаптации. При этом содержание их реакций в стрессе (типы и профили реагирования) по степени выраженности значительно отличаются от аналогичных у школьников и в классах коррекции, которые наблюдала Л. А. Ясюкова [6, с. 68].

В частности, выраженность интропунитивных, самообвиняющих реакций (показатель I), так же как и фиксация на разрешение ситуации (показатель NP), значительно выше нормы, в то время как у учащихся школ они сохраняются в пределах нормы, а в классах коррекции снижены. При таких особенностях реагирования в конфликте субъект уверен, что он сам является причиной всех своих неудач и неприятностей, **считает себя виноватым**, несмотря на то, что не имел никакого отношения к случившемуся. Он старается как-то **исправить ситуацию**, оказать помощь тем, кто пострадал вместе с ним. Глубокие внутренние переживания и излишние самообвинения при неспособности повлиять на события могут стать причиной депрессивных состояний и невротических расстройств. В сочетании с высоким значением NP реакций, что мы видим у детей-сирот, это означает **активный поиск рационального решения** возникших проблем. Ребенок пытается воздействовать на события и направить их в более приемлемое русло, изменить ситуацию к лучшему. При этом, согласно результатам исследования, наш детдомовец умеет решать свои проблемы самостоятельно (реакций i > e > m). Обычно он долго не раздумывает, не тянет время, не ждет чьей-либо помощи, а **сам принимает решение** и начинает действовать.

Помимо этого, наши дети (особенно проживающие в стенах детского дома) **осмотрительны и осторожны**, интуитивно фиксируют даже незначительные изменения в поведении окружающих людей и обстановке, вовремя замечают возникающие осложнения и склонны реагировать предупредительно, не допуская неприятного развития событий. Кроме того, низкое значение OD (ригидность в стрессе) говорит о том, что наши воспитанники неприятности в своей жизни **воспринимают как данность**, которой уже нельзя избежать, но с которой надо что-то делать. По принципу: «Переживать и плакать бессмысленно, надо реагировать более конструктивно». При этом, в отличие от обычных детей, они умеют достаточно легко переносить возникающие неприятности (ED ниже нормы), то есть обладают **высокой стрессоустойчивостью**. Однако нечувствительность к неприятностям («толстокожесть») часто бывает связана с отсутствием личностной глубины, поверхностью чувств, **излишней самоуверенностью** и **недостаточной самокритичностью** детей-сирот, что подтверждается нашими систематическими наблюдениями и диагностическими опросами по другим методикам.

К тому же для наших воспитанников характерны также очень низкие значения коэффициента групповой адаптации (КГА), что свидетельствует о **плохой социальной конформности** детей-сирот. Они, как правило, не умеют вести себя в обществе, культура речи оставляет желать лучшего. Общие манеры их поведения, реплики и предложения часто вызывают недоумение или осуждение окружающих, кажутся людям странными.

Дальнейший анализ результатов нашего исследования показал, что стиль реагирования в стрессе у наших воспитанников **меняется** в зависимости от времени их проживания в детском доме или в патронате. В связи с этим в обследованной группе детдомовцев мы выделили 3 подгруппы: со временем проживания детей 0,5-1 год; 2-3 года; 4 года и больше, а в группе детей из патронатных семей — 2 подгруппы: со временем проживания в них 0,5-1 год и 2 года.

Сравнение средних значений профилей фрустрации и КГА в подгруппах детдомовцев показало, что при одинаково высоком уровне интропунитивных, самообвиняющих реакций (I = 45%) у данных детей резко падает со временем степень внешнеобвиняющих (E), экстрапунитивных проявлений (от 39% до 23%) и несколько возрастает (от 15% до 22%) уже изначально хорошо выраженная интуиция, осмотрительность и осторожность (показатель M).

При этом к четвертому году проживания у детей-сирот детского дома резко снижается показатель ED (от 29% до 19%), что говорит о том, что дети-старожилы научаются легкомысленно переносить неприятности, перестают принимать их близко к сердцу, «не берут в голову», быстро обо всем забывают, то есть обладают сильным «Я», не требующим защиты. Зато резко возрастает (от 50% до 62%) их способность находить оптимальный выход из возникающих неприятностей (показатель NP) за счет повышения самостоятельности, быстроты и гибкости в ходе приспособления к ситуации.

Похожая картина наблюдается и у детей-сирот, помещенных в патронатные семьи. Чрезвычайно интересно, что выраженность экстрапунитивных, внешнеобвиняющих реакций (E) у детей в первый год проживания в патронате становится близкой к таковой у детей-сирот, находящихся в детском доме тоже не более одного года, но затем ко второму году проживания **резко снижается до уровня детей-старожилов детского дома** (от 34% до 25%). При этом выраженность интропунитивных, самообвиняющих реакций (I) сначала немного падает, а потом снова **возрастает до уровня детей детского дома** (от 42% до 45%). Если в начале у патронатных детей импунитивные реакции (M) по уровню выраженности близки к показателям типичных детдомовцев, то затем они **поднимаются к норме** (от 23% до 29%).

Все это свидетельствует, на наш взгляд, о том, что, попадая в патронатную семью, ребенок вначале (первый год проживания) **перекладывает** часть своих проблем на новых родителей, активно вовлекает их в заботы о себе, ищет у них совета, помощи и поддержки, не стесняется открыто

проявлять свои эмоции, переживания, что было невозможно, да и не нужно в стенах детского дома. Но уже ко второму году проживания в новой семье он убеждается в том, что его личные проблемы, возрастающие потребности патронатные родители не могут решить в должной мере, и надеяться нужно **больше на себя** (отрицательная динамика показателя Е и положительная — показателя I). В то же время высокая осмотрительность и осторожность, которая была ему свойственна в детском доме, ко второму году проживания в семье снижается и приходит в норму. Он **становится, как и все дети** его возраста, по-ребячьи беспечным, не углубляется в переживания и быстро забывает возникающие неприятности.

Анализ особенностей фрустрации воспитанников патроната по типу реакций в стрессе показал, что свои жизненные неприятности, так же как и детдомовские дети, они **воспринимают как данность**, которой уже нельзя избежать, но с которой надо что-то делать. Они тоже стараются найти **конструктивное решение** возникающих проблем и изменить ситуацию к лучшему. При этом их стрессоустойчивость, нечувствительность к неприятностям (вначале несколько завышенная) ко второму году патроната приходят в норму, превращается в **естественную для обычных детей** чувствительность и впечатлительность. Социальная адаптированность патронатных детей со временем несколько повышается, хотя и остается еще **очень низкой**.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М., 1988.
3. Красницкая Г.С. и др. Вы решили усыновить ребенка. — М., 2001.
4. Краткий психологический словарь /Под.ред. А.В. Петровского, Г.М. Ярошевского. — М., 1985.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологический портрет ребенка из детского дома. — М., 2001.
6. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С.Розенцвейга. Методическое руководство. — СПб., ГП «ИМАТОН», 2002.

ПЛАТОНОВ МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ
соискатель ученой степени кандидата экономических наук кафедры государственного и муниципального управления Высшей школы менеджмента СПбГУ

«СОЦИОПАРК» КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются новые организационные механизмы внедрения инноваций в практику социальной сферы. Суть этих механизмов заключается в создании специальной структуры, объединяющей субъектов социальной сферы и обеспечивающей устойчивые взаимосвязи внутри обширной инновационной социальной инфраструктуры — «Социопарка». Ключевым элементом в этой системе является высшее учебное заведение, обеспечивающее формирование и развитие передовых научных знаний и передачу этих знаний в рамках образовательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная сфера, социальный кластер, социальные инновации, социальные технологии, социальная инфраструктура, социальный проект.

В течение последних лет в Санкт-Петербурге, как и в России в целом, наблюдается рост потребности в социальном обслуживании, который обусловлен увеличением численности лиц пожилого возраста, усугублением положения людей групп риска, демографическими проблемами, ростом социального неблагополучия. Развитие системы социального обслуживания и удовлетворение возрастающих потребностей в социальных услугах во многом определяются сложившимися экономическими и организационно-правовыми условиями. К числу таких условий можно отнести недостаточно проработанную законодательную базу в области социальной защиты населения, отсутствие системы государственных стандартов и нормативов социального обслуживания и, соответственно, низкий уровень организации контроля за качеством предоставляемых услуг, слабую конкуренцию в сфере социального обслуживания в силу сложившейся модели бюджетного финансирования социальной сферы.

Любые преобразования и реформы, связанные с повышением качества социального обслуживания людей, представляют собой инновационные процессы, которые происходят под воздействием целенаправленных мер по созданию новых общественных институтов и механизмов трансформации традиционной системы социального взаимодействия [2, с. 11]. Основой этого процесса является переориентация государственной политики с адаптивной, приспосабливающейся концепции на активные, проблемно ориентированные подходы в области социального развития. В этих условиях сложившаяся организационная структура учреждений социального обслуживания в городе при определенной эффективности ее работы не является оптимальной и не соответствует требованиям сегодняшнего дня. Одним из важнейших направлений в преобразовании социальной сферы является привлечение некоммерческих организаций к исполнению некоторых социальных функций государства, оказанию социальных услуг. Именно некоммерческий сектор является главным источником инноваций в сфере социальных услуг и социальной защиты населения. Большинство новых методов и технологий были внедрены через негосударственные организации и впоследствии нашли воплощение в работе государственных учреждений. Стимулирование развития третьего сектора, создание большего числа некоммерческих организаций, поощрение конкурентных начал в осуществлении социального обслуживания населения должно являться приоритетным в государственной социальной политике. Можно выделить три основные цели такого подхода:

- повышение доступности и качества предоставляемых социальных услуг, максимальное удолетворение спроса на социальные услуги со стороны населения;
- увеличение занятости в сфере социального обслуживания;
- оптимизация и экономия бюджетных расходов, связанных с обеспечением социальной сферы.

Использование социальных инноваций, на которых основана работа большинства некоммерческих организаций, связано, прежде всего, с разработкой и внедрением социальных технологий. Социальные технологии представляют собой важнейшие инструменты устойчивого развития общества и являются средством рационализации и оптимизации функционирования социума

по удовлетворению тех или иных потребностей [2, с. 16]. Основой для динамичного развития социальных технологий являются теоретические знания и практический опыт, накопленные наукой. Поэтому разработка социальных технологий — это особое научно-прикладное направление деятельности, выражающееся в трансформации знаний в целях диагностики состояния социальной системы региона, подготовки и реализации решений по ее изменению и развитию. В то же время расширение сферы применения многообразных социальных технологий неизбежно выдвигает на первый план довольно сложную проблему подготовки высококвалифицированных специалистов, которые способны разрабатывать, проектировать, конструировать, внедрять социальные технологии и обеспечивать их эффективное функционирование. Таким образом, ключевым элементом в системе создания и внедрения социальных технологий является высшее учебное заведение, обеспечивающее формирование и развитие передовых научных знаний и передачу этих знаний в рамках образовательного процесса.

Процесс внедрения социальных технологий предполагает обеспечение следующих операций:

- профессиональную подготовку и переподготовку специалистов;
- организацию их работы в соответствии с целями и задачами каждой конкретной социальной технологии;
- координацию деятельности различных субъектов внедрения социальной технологии и контроль этой деятельности;
- оказание научно-методической помощи специалистам, занимающимся внедренческой деятельностью;
- организацию информационного обслуживания процесса внедрения социальной технологии;
- диагностику результатов внедрения социальной технологии и анализ процесса технологизации.

В силу сложности и комплексности процесса внедрения социальных технологий, наличия большого количества заинтересованных сторон, высокого риска этого процесса на передний план выступает использование новых организационных форм, суть которых состоит в объединении усилий и ресурсов участников взаимодействия для достижения взаимовыгодных целей. Эти формы представляют собой технологически активные комплексы со специальной интегрированной структурой организации, включающей высшее учебное заведение, специализированные фирмы, научно-исследовательские центры, различные поддерживающие структуры. Такие комплексы направлены на обеспечение устойчивой взаимосвязи внутри обширной инновационной инфраструктуры, имеют развитые сети неформального обмена информацией и формирование каналов внедрения социальных технологий.

Таким образом, цель обеспечения потребностей населения в социальном обслуживании путем привлечения к этому процессу некоммерческих организаций, чья деятельность основана на использовании передовых социальных технологий, может быть достигнута путем создания на базе вуза особого инновационного комплекса — «Социопарка». Суть «Социопарка» заключается в создании специализированной организационной структуры, деятельность которой направлена на разработку и внедрение в социальную практику региона социальных технологий с использованием ресурсов и возможностей вуза, вытекающих из его образовательной и научной деятельности. Базовая обобщенная схема институциональной среды «Социопарка» представлена на рисунке 1.

Рис. 1. Базовая обобщенная схема институциональной среды «Социопарка»

Предполагаемыми участниками «Социопарка» могут выступать:

- основной участник — вуз;
- социальный или научно-исследовательский фонд;
- научно-исследовательский центр;
- государственное учреждение или организация;
- одна или группа некоммерческих организаций;
- одна или группа коммерческих организаций.

Ключевой целью деятельности «Социопарка» должна являться организация процесса трансформации социально-психологических знаний посредством разработки и внедрения передовых социальных технологий в практику деятельности социальной сферы. Реализация этой цели предполагает использование проектного подхода к разработке и внедрению социальных технологий, то есть их формализация в виде социальных проектов. Социальный проект представляет собой совокупность мероприятий по достижению конечных целей внедрения социальной технологии, а также создание пакета документов, обосновывающих и описывающих эти мероприятия [1, с. 36]. Таким образом, основным результатом деятельности «Социопарка» по разработке социальных технологий должны являться социальные проекты, различающиеся по масштабности объектов проектирования следующим образом: «проект», «крупный проект», «организация». Каждый из типов проектов имеет свои механизмы поддержки на этапах разработки и внедрения, которые и будут определять основные направления деятельности «Социопарка».

Разработка социального проекта — длительный и трудоемкий процесс, который предполагает ряд действий: формализацию идеи, разработку социальной технологии, анализ возможных результатов, разработку механизмов внедрения социальной технологии, поиск источников финансирования, поиск необходимой информации, экономический и социальный анализ, взаимодействие с заинтересованными сторонами. Осуществление этих мероприятий в рамках «Социопарка» позволит существенно сократить расходы и повысить эффективность реализации проектов по внедрению социальных технологий. Прежде всего, это может быть достигнуто за счет создания в «Социопарке» необходимой организационной, информационной и материально-технической инфраструктуры.

Таким образом, основными направлениями работы «Социопарка» будут являться:

- Поиск и формализация перспективных социальных технологий, инновационных и востребованных в социальной сфере методов, методик и направлений работы.
- Поиск инициаторов или создание рабочих групп по разработке, проектированию и внедрению социальных технологий, стимулирование создания автономных проектных социальных организаций.
- Организационная, экспертная, финансовая и материально-техническая поддержка разработки и внедрения социальных технологий по средствам социальных проектов.
- Поиск источников финансирования разработки и внедрения социальных технологий, развития инфраструктуры «Социопарка».
- Распространение социальных технологий (поиск организаций, заинтересованных во внедрении социальных технологий).
- Организация информационного обслуживания процесса внедрения социальной технологии, создание базы данных проектных идей, потенциальных и реальных разработчиков, менеджеров проектных работ и заинтересованных организаций.
- Диагностика результатов внедрения социальных технологий и анализ процесса технологизации.
- Организация обучения и повышения квалификации инициаторов и менеджеров социальных проектов.

Результатами успешного функционирования «Социопарка» должны являться:

- Создание комплекса со специальной интегрированной структурой организации, включающей высшее учебное заведение, научно-исследовательский центр, экспертный совет, специализированные социальные фирмы, различные поддерживающие структуры.
- Развитая в рамках комплекса организационная, информационная и материально-техническая инфраструктура, направленная на создание и внедрение социальных технологий, а также на подержание и развитие социальных организаций.
- Реализация большого количества социальных проектов, создание эффективных и инновационных автономных некоммерческих организаций.
- Создание региональной «технологической платформы социальной сферы».
- Отработка схем привлечения талантливых и заинтересованных обучающихся в Институте, а также преподавателей к подготовке и реализации социально значимых проектов.

В результате своего развития «Социопарк» должен превратиться в базовую площадку инноваций в социальной сфере, стать ключевым звеном локализованной сети социальных организаций, чья деятельность тесно связана посредством обмена знаниями, опытом и услугами, и тем самым способствовать развитию социального кластера в регионе.

1. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб.пособие. — М.: Изд-во Московского гуманитарного университета: Флинта, 2006.
2. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий: Учеб.пособие. — К.: МАУП, 2004.

ПЛАТОНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА

АННОТАЦИЯ. Данная статья раскрывает основные подходы к пониманию сущности социального маркетинга как одной из основных концепций развития современной теории маркетинга. Рассматриваются исторические предпосылки возникновения социального маркетинга и его развитие. Материалы статьи могут быть использованы студентами старших курсов при подготовке к сдаче зачета по дисциплине «Социальный маркетинг».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: маркетинг, социальный маркетинг, обмен, социальный обмен, некоммерческая деятельность, особенности социального маркетинга, предпосылки возникновения социального маркетинга, услуга, особенности социальных услуг.

Историю возникновения социального маркетинга ученые часто связывают с возникновением государственной политики, с возникшей необходимостью государства и власти вступать в коммуникацию с населением, чтобы получить от него помощь в поддержании порядка и пополнении армии. Власть в государстве влияла на поведение граждан через информацию социального характера. Однако очевидно, что наибольшее распространение социальный маркетинг как феномен и научная дисциплина получила начиная с XX века.

Впервые термин «социальный маркетинг» был использован в 1971 г. и обозначал попытку применения принципов маркетинга и его техники для решения социальных задач, реализации социальных идей, а также использование его в процессе социальных действий. Разработка концепции маркетинга в социальной сфере является разработкой надлежащей философии маркетинга, исходящей из понимания уникальной среды, в которой работают организации социальной сферы, и специфики миссии, которую они выполняют. Как отмечают специалисты, социальные услуги, предоставляемые этими организациями, предусматривают выполнение не только экономических, но и социальных функций, что вызывает пристальное внимание к их деятельности со стороны общественности, а маркетинговые стратегии, реализуемые этими организациями, оцениваются преимущественно с иных — немаркетинговых позиций. По мнению Л. Г. Судас, М. В. Юрасова, это «относится в большей или меньшей степени к организациям всех отраслей социальной сферы, несмотря на то, что их миссии могут существенно различаться в зависимости от организационно-хозяйственных форм, вида деятельности, типа спроса, на который они ориентируются [4, с. 75].

Социальный маркетинг основывается на теории и методологии классического маркетинга, под которым понимается система производственно-сбытовой деятельности, направленная на удовлетворение индивидуальных потребностей потребителя по средствам обмена на основе адресного изучения и выявления их запросов для достижения поставленных организацией целей [2]. Основополагающей категорией маркетинга является *обмен* как «акт получения от кого-либо желаемого объекта с предложением чего-либо взамен». Как отмечает Ф. Котлер, «в широком смысле при совершении сделки продающая сторона предлагает получить определенную реакцию на предлагаемый товар. Реакция может быть сложнее, нежели простой «обмен» товарами и услугами. Политик, будучи кандидатом на какой-либо пост, хочет получить реакцию в виде голосов избирателей, церковь — в виде увеличения числа прихожан, общественные движения – в виде пропагандируемой ими идеи» [2, с. 26-27].

Таким образом, круг ресурсов, потенциально подлежащих обмену, гораздо шире, чем это принято считать. Специалисты отмечают, что вещи или ресурсы, которые могут обмениваться, делятся на шесть категорий:

- чувства (в фандрайзинге — сбор пожертвований для общественных нужд и в филантропической деятельности);
- статус (образование в престижном университете);
- информация;
- деньги;
- товары (в физической форме);
- услуги.

Социальный обмен — это процесс отчуждения социального продукта субъектом — производителем, получающим взамен ответную позитивную реакцию потребителя. Если исходить из природы

маркетинга, в основе которой лежит обмен, то обращает внимание на себя классификация Ж.-Ж. Ламбена:

• потребительский маркетинг (субъекты — фирмы и конечные потребители, физические лица и семьи);

• индустриальный маркетинг (субъекты — организации);

• *социальный маркетинг* (субъект — некоммерческие организации) [3].

Социальный маркетинг часто отождествляют с *некоммерческим маркетингом*, где субъектами выступают некоммерческие организации, создающие некоммерческий продукт, заинтересованные в его некоммерческой реализации. Как отмечает С. Н. Андреев, в случае, если «произведенный некий специфический продукт (идея, программа) и обменивается на позитивную ответную реакцию потребителя, его время, физические силы, интеллектуальные усилия, то это — *некоммерческая деятельность*, целью которой является создание пользы, выгода общества в целом либо отдельных групп населения, то есть создание определенного социального эффекта. Под социальным эффектом понимают результат деятельности субъекта рынка, не связанный с получением прибыли и направленный на благо общества в целом или отдельных групп населения [1, с. 8].

Среди других названий концепции социального маркетинга встречаются:

• социально-этичный маркетинг (Ф. Котлер, И. Алешина);

• социально-этический маркетинг (В. Э. Гордин, В. В. Иванов, Е. П. Голубков);

• этико-социальный маркетинг (И. Березин);

• социально-ориентированный маркетинг (А. П. Панкрухин);

• социально-ответственный маркетинг (М. Симановская);

• общественный маркетинг (В. И. Мартынов).

Но все эти специалисты подчеркивают социальную сущность явления.

Таким образом, **социальный (некоммерческий) маркетинг** — это деятельность некоммерческих образований или физических лиц в конкурентной среде, основанная на принципах классического маркетинга и направленная не достижение целей, не связанных непосредственно с получением прибыли [1, с. 16].

В качестве предпосылок возникновения социального маркетинга выступает:

• объективное существование некоммерческой сферы и некоммерческой (неприбыльной) деятельности;

• наличие свободного некоммерческого обмена результатами этой деятельности;

• наличие конкуренции в некоммерческой сфере.

Социальный маркетинг строится на принципах классического маркетинга, однако имеет ряд специфических отличий, которые влияют на дальнейшее использование маркетинговых инструментов в практике деятельности социальных организаций (см. таблицу 1).

Необходимо также отметить, что социальная сфера относится к третичному сектору народного хозяйства — сфере услуг. В связи с этим особенности маркетинга в социальной сфере определяются в первую очередь спецификой услуг, а концепция маркетинга в социальной сфере может опираться на целый ряд теоретических маркетинговых моделей, которые активно разрабатываются в последние десятилетия и все более полно выявляют и учитывают отличия маркетинга услуг от традиционного маркетинга товаров.

Услуги, в том числе и социальные, обладают существенными особенностями, отличающими их от товаров (что должно быть учтено при разработке

Таблица 1.

Разница между классическим и социальным маркетингом

Социальный (некоммерческий) маркетинг	Классический маркетинг
Социальный маркетинг связан с организациями, территориями и идеями, а также товарами и услугами.	Коммерческий маркетинг главным образом связан с товарами и услугами.
Потребители обменивают голоса (временные затраты) на лучшее правительство, социальные программы, наилучшее обслуживание и снижение роста расходов и т.д.	Потребители обменивают рубли на товары или услуги.
Цели социального маркетинга являются более сложными, поскольку успех или неудача не может измеряться с чисто финансовой позиции.	Цели классического маркетинга обычно касаются сбыта, прибылей и получения наличных денег.
Преимущества социального маркетинга, как правило, не связаны с выплатами потребителей.	Преимущества классического маркетинга обычно связаны с платежами потребителей.
От некоммерческих организаций могут ожидать или требовать обслуживания экономически невыгодных сегментов рынка	Классический маркетинг ориентируется на обслуживание только прибыльных сегментов рынка
Некоммерческие организации обычно имеют две категории клиентов: потребители и спонсоры.	В классическом маркетинге имеется только одна категория клиентов – это потребители.

и использовании маркетинговых методик в этой сфере):

- неосязаемость — их нельзя передать и присвоить;
- недолговечность (несохраняемость) — их нельзя хранить;
- неоднородность (непостоянство качества) — их трудно стандартизировать;
- неотделимость от источника – одновременность производства и потребления, необходимость участия клиента в предоставлении услуги [4, с.79].

Маркетинг в социальной сфере преследует самые разнообразные цели:

- достижение понимания (например, питательных ценностей продуктов питания);
- побуждение к единовременному действию (участие в кампании массовых прививок);
- стремление изменить поведенческие привычки (пользование автомобильными ремнями безопасности);
- изменение основополагающих представлений (например, у работодателей, что труд инвалидов также может быть высокоэффективным) и т.д.

Рассматривая основные практические направления деятельности современного социального маркетинга, можно выделить следующие: побудить людей сократить потребление жиров, есть больше овощей, фруктов и злаковых, бросить курить, бороться с симптомами повышенного кровяного давления, практиковать “безопасный секс” для предотвращения распространения СПИДа, вступать в ряды доноров, а также делать другие социально значимые и полезные вещи. Однако социальный маркетинг имеет большое значение и вне сферы охраны здоровья и планирования семьи. Социальный маркетинг эффективно применяется за рубежом, особенно в развивающихся странах, в ходе кампаний по планированию семьи, вакцинации, кормлению грудью и т.д. Социальный маркетинг может быть эффективно использован в решении широкого круга проблем, не обязательно связанных с охраной здоровья и планированием семьи, например, в обсуждении вопросов сохранения энергии и водных ресурсов, охраны окружающей среды.

Таким образом, необходимо отметить, что изменение социально-экономических отношений вызывает развитие концепций маркетинга, ориентиром которого становится человек, ведущей среди них является концепция социального маркетинга.

1. Андреев С.Н. Маркетинг некоммерческих субъектов. — М.: Финпресс, 2002.
2. Котлер Ф. Маркетинг-менеджмент. — СПб.: Питер Ком., 1998.
3. Ламбер Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. — СПб.: Наука, 1996.
4. Судас Л.Г., Юрасова М.В. Маркетинговые исследования в социальной сфере: Учебник. — М.: ИНФРА-М, 2004. — 272 с.

СТАСЕНКО ОКСАНА ВИКТОРОВНА
доцент кафедры социальной работы Ставропольского государственного университета

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены основные формы и технологии социальной работы с лицами, пережившими насилие в семье. Оценена роль государственных социальных учреждений в оказании помощи женщинам и детям, подвергшимся насилию. Охарактеризован опыт гендерно-чувствительной социальной работы, в частности, в отношении решения проблем профилактики насилия в семье и семейно-бытового насилия и борьбы с ним.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: домашнее насилие; лица подвергшиеся насилию; государственные учреждения социального обслуживания семьи и детей; кризисные центры, медико-социальная работа; реабилитация; терапевтические группы;

Проблема насилия предполагает пересечение специалистов из различных областей профессиональной деятельности, таких как психология, медицина, юриспруденция. Что касается специалистов по социальной работе, то именно они координируют деятельность и консультирование клиента в психологических, юридических, медицинских и других социальных службах, выполняя по необходимости функции координатора работы мультидисциплинарной команды.

Социальные работники в настоящее время могут оказывать помощь семье преимущественно на этапе ее кризиса, в момент конфликта или распада, заниматься же профилактикой семейных дисфункций, налаживанием семейных коммуникаций в предкризисном состоянии большинство социальных учреждений пока не в состоянии. Между тем это одна из важнейших задач социальной работы в стабильном обществе. По мере улучшения социальной ситуации в нашей стране, когда задачи обеспечения собственно социальной защиты семьи и детей отойдут на второй план, проблемы семейной терапии, совершенствования и стабилизации семейных отношений выйдут на первое место.

В настоящее время защита более слабых членов семьи, в первую очередь детей, от жестокого обращения в семье — одна из важнейших задач социального работника. Используя технологии стабилизации семейных отношений, социальный работник должен учитывать факторы личностного риска, а также варианты, в которых социальная терапия будет наиболее эффективна. К технологиям, используемым в случаях семейного насилия, относится организация специализированных учреждений для несовершеннолетних, кризисных центров для женщин, центров социальной помощи семье и детям, которые дают возможность женщинам и детям переждать в безопасном месте кризис семейной ситуации.

Федеральным законом «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» (1995 г.) установлены основы правового регулирования в области социального обслуживания населения и формирования системы различных учреждений, оказывающих значимые для семьи, детей, женщин социально-бытовые, социально-медицинские, психолого-педагогические, социально-правовые услуги. На этой правовой основе в Российской Федерации развивается сеть учреждений социального обслуживания населения, которая призвана, кроме всего прочего, оказывать гражданам помощь в различных сложных жизненных ситуациях, содействовать решению многочисленных семейно-бытовых, психологических проблем.

На начало 2005 г. число государственных учреждений социального обслуживания семьи и детей составило 3315, их сеть постоянно расширяется. Кроме того, на территории Российской Федерации в ведении органов социальной защиты населения действуют 23 кризисных центра для женщин, 97 кризисных подразделений в учреждениях социального обслуживания разных типов. В кризисных центрах для женщин оказываются психологические, юридические, медицинские, педагогические, социально-бытовые услуги женщинам и девочкам, попавшим в трудную жизненную ситуацию или подвергшимся насилию. В 2004 г. в кризисных центрах оказана помощь более 52 тысячам женщин и детей [1].

Создаются стационары кризисного содержания для девочек и девушек, подвергшихся сексуальному насилию и эксплуатации, на основе центров социального обслуживания населения работают телефоны доверия для женщин, вывезенных за рубеж

с целью сексуальной эксплуатации. Жертвы насилия могут получить помощь как в государственных учреждениях, так и в учреждениях, созданных женскими неправительственными организациями. В настоящее время женскими общественными организациями создано 50 кризисных центров помощи женщинам, которые работают в тесном контакте с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления. К сотрудничеству привлечены органы внутренних дел, социальной защиты населения, здравоохранения, образования.

Обратимся к технологиям медико-социальной работы с женщинами и детьми, подвергшимися насилию в семье. Медико-социальная работа — это новый вид мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленный на восстановление, сохранение и укрепление здоровья [3]. Являясь видом мультидисциплинарной деятельности и реализуясь в области интересов здравоохранения и социальной защиты населения, медико-социальная работа использует формы и методы, сложившиеся в других системах, а именно:

• Здравоохранения (реабилитационные, психотерапевтические).

• Социальной защиты населения (социальное консультирование, социальные пособия, социальное обслуживание в стационарных учреждениях, организация дневного пребывания в учреждениях социального обслуживания).

Кроме того, в сфере деятельности медико-социальной работы могут применяться также формы и методы, сложившиеся в педагогике, психологии, правовой сфере. Конкретная структура медико-социальной работы в каждом случае определяется конкретным профилем патологии. Основателем медико-социальной работы в России является доктор медицинских наук, профессор А. В. Мартыненко. В социальной работе с жертвами домашнего насилия выделяются три группы задач:

• по их спасению;

• по поддержанию социального функционирования;

• по социальному развитию.

Следует отметить, что в конкретных индивидуальных и социальных условиях на передний план выходит та или иная группа задач. В случае реальной опасности для жизни и здоровья женщины могут использоваться приюты-стационары, кризисные центры, убежища с комплексом своих социальных услуг. Острые экономические затруднения дают право женщине обращаться за адресной социальной или экстренной помощью. Поддержание социального функционирования может обеспечиваться социально-психологической реабилитацией и поддержкой женщин в трудной жизненной ситуации, мероприятиями по переподготовке или переобучению их более нужным профессиям, консультациями или иной правовой помощью для защиты их прав [4].

Все эти задачи, как правило, выполняются специалистами социальной работы совместно с сотрудниками различных сфер — социального комплекса, правоохранительными органами, службами занятости, медицинскими и образовательными учреждениями и. т.п. Защита от насилия может проходить как в условиях стационарного наблюдения, так и с помощью нестационарных учреждений. Работа нестационарных учреждений может сочетать, как правило, деятельность правоохранительных органов и учреждений социального обслуживания. Первые пресекают насилие, вторые оказывают реабилитационную, юридическую и иные виды помощи его жертвам. Она заключается в морально-психологической реабилитации, информационно-консультативной помощи и социальных ресурсах для их защиты [6].

В ходе реабилитации эффективной технологией является создание терапевтических групп из женщин, переживших насилие. Члены таких групп наилучшим образом могут поддержать друг друга, достигнуть более высоких результатов под руководством специалиста, в коррекции своей личности, в защите своих социальных интересов. Реабилитация происходит на уровне коррекции личностного восприятия, когда не меняются травмирующие обстоятельства, но изменяется их восприятие женщиной.

Более высокий уровень работы — переход терапевтических групп в статус групп самопомощи, т.е. объединений людей, переживших насилие, при этом выделяются люди, способные оказывать влияние на других членов группы. Содействие специалиста социальной работы в создании таких групп означает, что из разряда объектов воздействия его подопечные переводятся в ранг субъектов, они равноправно участвуют в решении собственных проблем.

Одной из форм социальной работы с женщинами, испытавшими насилие, является создание телефона доверия. Основной целью телефона доверия является оказание психологической и правовой помощи. Психологическая помощь достигается за счет снятия эмоционального напряжения, активизации внутренних ресурсов женщины, разрешения внутреннего конфликта. Правовая помощь — в донесении до женщины ее юридических прав.

В последние годы в нашей стране активно развивается система центров социальной помощи и других учреждений социального обслуживания. В данных учреждениях в штатном расписании прописана должность специалиста социальной работы. Мы упоминали выше, что специалист социальной работы является ключевой фигурой и связующим звеном между различными структурами в помощи жертвам домашнего насилия, поэтому в настоящее время к этим специалистам предъявляются высокие требования. Мировая практика свидетельствует о том, что специалист социальной работы, оказывая профессиональную помощь своему клиенту, обязан владеть теоретическими и практическими знаниями в области медицины и здравоохранения.

Деятельность специалиста социальной работы характеризуется, по меньшей мере, тремя различными подходами к вмешательству в проблему, которыми определяются вариации их профессиональных функций. Эти подходы обозначаются как воспитание, фасилитация, адвокатирование.

• Воспитательный подход позволяет специалисту по социальной работе выступать в роли учителя, консультанта, эксперта. Давать совет, обучать.

• Фасилитативный подход выполняет роль пособника или помощника, сторонника или посредника в преодолении проблемы. Объяснение ситуаций, мобилизация внутренних ресурсов.

• Адвокатский подход применяется в тех случаях, когда специалист социальной работы выполняет ролевые функции адвоката от имени конкретного клиента. Оказывает помощь в подборе аргументации, объяснении ситуации, подборе документально обоснованных обвинении [3].

Домашнее насилие часто может носить скрытый характер. Не только насильник, но и жертва нередко прилагает все усилия, чтобы не «вынести сор из избы», либо из-за чувства стыда, либо из страха, либо из-за ощущения беспомощности, невозможности что-либо изменить к лучшему, а иногда просто по незнанию. Поэтому проблема выявления случаев и причин домашнего насилия и формирование активной установки на изменение сценария — это сложная и важная профессиональная задача специалистов социальной работы, требующая высокого уровня квалификации, умения наладить контакт и создать атмосферу безопасности и доверительности.

В зависимости от степени зрелости, эмоциональной готовности клиента и многих других факторов социальный работник может осуществлять различные подходы к решению проблемы клиента и играть разные роли:

• опекун, задача которого — убедить клиента довериться его действиям и советам;

• эксперт в области проблемы, гораздо более компетентный, чем клиент, но допускающий его участие в решении проблемы;

• инструктор и преподаватель, обучающий клиента, как и что делать, и позволяющий ему это делать самому под контролем;

• помощник в решении проблемы, оказывающий разнообразные виды необходимой поддержки;

• сотрудник в нахождении и генерировании альтернативных решений на равных;

• помощник в обнаружении фактов, рекомендующий, где и как их можно раздобыть, и способствующий их нахождению;

• специалист по процессу, помогающий клиенту проходить по нему самостоятельно.

Р. Г. Петрова указывает, что существуют некоторые особенности оказания помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия. Необходимо полное признание основных прав детей и подростков: права на жизнь, на личную неприкосновенность, на сохранение здоровья; соблюдение анонимности и конфиденциальности, уважение и серьезное восприятие ребенка, сотрудничество с ребенком в его интересах и общение с ним по возможности на равных позициях, профессионализм, высокий уровень самоконтроля и анализ собственного поведения во время работы. По имению исследователя, существует необходимость создания специализированных учреждений для помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия. Врачи, педагоги, психологи кризисных центров, работая по специальным программам, могли бы восстановить у детей и подростков уважение к себе как к личности, повысить уверенность и защитные качества, утверждая таким образом право каждого человека на здоровье и безопасность. Такие учреждения могут оказаться одним из звеньев в решении проблемы насилия над детьми в России [5].

Работая со взрослыми участниками ситуации домашнего насилия, специалисту социальной работы необходимо учитывать особенности обучения взрослых по сравнению с детьми. Поскольку семья, пол, социально-экономический уровень, индивидуальные различия оказывают существенное влияние на результаты обучения, то особенно важно учесть, что многие особенности экстремальной ситуации домашнего насилия могут противодействовать эффективности образовательных усилий.

Следует отметить, что в настоящее время отсутствие гендерной политики, гендерной культуры отражается и на деятельности социальных служб, которые часто не знакомы с принципами гендерного равенства и поэтому не всегда оказываются гендерно-чувствительными, не всегда готовы применить гендерный подход. Однако несмотря на это в Российской Федерации уже существует позитивный опыт гендерно-чувствительной социальной работы, в частности, в отношении решения проблем профилактики насилия в семье, семейно-бытового насилия и борьбы с ним.

В Алтайском крае в настоящее время складывается система работы, связанная с профилактикой и борьбой с насилием в семье, работой с пострадавшими и свидетелями насилия. В крае создан, сначала на базе общественной организации, затем получил поддержку из краевого бюджета, Кризисный центр для женщин. Сейчас действует приют для женщин, которые страдают от насилия, и для детей, которые являются свидетелями насилия. С 1996 года в Алтайском крае сложилась и развивается система гендерно-чувствительной социальной работы с мужчинами, которые имеют различные проблемы в реализации собственной гендерно-ролевой позиции в современном обществе. В целом те проекты, которые заключены в деятельности мужских организаций в Алтайском крае, осуществляются по следующим направлениям:

• проблемы отцовства, в том числе и одинокого отцовства, раннего отцовства, отцовства в результате развода — отчим, опекун;

• проблемы, связанные с участием в боевых действиях, в экстремальных событиях;

• проблемы, связанные с репродуктивным здоровьем и ответственным репродуктивным поведением мужчин трудоспособного возраста, с девиантным поведением мужчин;

• проблема насилия в семье.

Проблему насилия в Алтайском крае стараются решать межсекторально, партнерски. В крае заключены договоры о социальном партнерстве между рядом общественных организаций — и женских, и мужских. Эта проблема была актуализирована общественными организациями, которые впоследствии получали поддержку по многим проектам, в том числе и из бюджета Алтайского края, которая продолжает существовать и сегодня.

Сегодня в Барнауле существуют 3 мужские общественные организации:

• «Кризисный центр для мужчин».

• «Мужской разговор».

• «Фонд поддержки отцов».

Деятельность данных организаций руководствуется рекомендациями, изложенными в официальных документах. Так, в Пятом периодическом докладе Комитета по ликвидации дискриминации в отношении женщин четко прописаны ориентиры для правительства и негосударственного сектора о том, что необходимо активизировать работу по осуществлению просветительских программ, в том числе адресованных непосредственно мужчинам, добиваться изменения стереотипных представлений о роли и обязанности женщин и мужчин. До сих пор существует стереотип, что мужчина никогда не обратится за помощью и никогда об этой помощи не попросит. В настоящее время в Алтайском крае 10 тысяч мужчин обращается в Центр и в те организации, которые работают в регионе. Это уже сеть мужских организаций, которая образовалась в Алтайском крае [2].

Следует отметить, что сегодня в России жертвы насилия могут получить помощь как в государственных учреждениях, так и в учреждениях, созданных женскими неправительственными организациями. В настоящее время женскими общественными организациями создано 50 кризисных центров помощи женщинам, которые работают в тесном контакте с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления. Активно развивается сотрудничество органов государственной власти с неправительственными организациями в решении проблем насилия. К сотрудничеству привлечены органы внутренних дел, социальной защиты населения, здравоохранения, образования.

Так, в октябре 2004 г. состоялись общественные слушания по теме «Роль неправительственных организаций в развитии негосударственного сектора социального обслуживания семьи и детей», организованные Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Ассоциацией «Остановим насилие» и Союзом женщин России, на которых обсуждался широкий круг вопросов предотвращения домашнего насилия, оказания помощи семье, женщинам и преодоления ситуации насилия. В частности, были обсуждены вопросы взаимодействия и сотрудничества государственных учреждений (правоохранительных органов и органов социальной защиты) и кризисных центров; формирования государственной стратегии разгосударствления социальных учреждений; развития законодательства в сфере предотвращения насилия в семье; комплексного подхода и межведомственного взаимодействия в сфере предотвращения насилия в семье, а также разработки стандартов, социальных индикаторов, просветительской работы среди врачей, со СМИ.

Итак, деятельность специалиста по социальной работе при взаимодействии с лицами, подвергшимися насилию, заключается в правильном и эффективном взаимодействии с государственными и негосударственными структурами и органами власти. Взаимодействие между государственными учреждениями, правоохранительными органами, органами здравоохранения, кризисными центрами имеет особое значение. При этом важно, чтобы все эти структуры работали в тесном контакте, а пострадавшие от насилия могли получать всестороннюю поддержку и своевременную квалифицированную помощь. Специалист социальной работы играет ключевую роль в этом процессе, так как именно он должен осуществлять координацию государственных и негосударственных учреждений, только таким образом возможно достичь желаемых результатов. Социальный работник также не должен забывать, что социальная работа и ее гендерная составляющая тесно связаны между собой. Эффективность социальной работы зависит от того, насколько она отражает интересы того или иного гендерного сообщества.

1. Информация о мерах по предотвращению насилия в отношении семьи, женщин и детей, предпринимаемых в Российской Федерации // http://www.mzsrrf.ru/inf_soc_pol_wom_cild/64.html
2. Костенко М.А. Методики и опыт работы по преодолению домашнего насилия в Алтайском крае // Материалы расширенного заседания Координационного совета по гендерным проблемам Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Москва, 9декабря 2005) // http://www.mzsrrf.ru/gendr/363.html
3. Мартыненко А.В. Медико-социальная работа: теория, технологии, образование. — М., 1999. — 220 с.
4. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой, Ю.П. Платонова. — СПб., 2004. — 135 с.
5. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: Учебное пособие. — М., 2006. — 156 с.
6. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия / Под ред. Синельникова А. М. — М., 2001. — 115 с.

ЯЛОНЕН ИННА СЕРГЕЕВНА
ведущий инспектор отдела содействия трудоустройству граждан СПбГУ Центр занятости населения Кировского района, аспирантка СПбГУ

НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ С СОЦИАЛЬНО-УЯЗВИМЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается положение социально-уязвимых категорий населения на рынке труда Санкт-Петербурга и проблема их трудоустройства. Выделяются основные причины снижения эффективности деятельности государственной службы занятости в работе с этими категориями населения, а также предлагаются направления оптимизации работы с социально-уязвимыми категориями населения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рынок труда, социально-уязвимые категории населения, трудоустройство, служба занятости.

На сегодняшний день ситуация на городском рынке труда остается достаточно сложной. Наиболее острой проблемой является дефицит рабочих кадров. Более того, тенденция превышения спроса на рабочую силу над ее предложением приобрела устойчивый характер. За прошлый год работодатели подали в городскую службу занятости около 300 тысяч заявок на подбор кадров. На конец года в банке вакансий имелась информация о 63 тысячах свободных рабочих мест. Доля вакансий по рабочим специальностям составила 79%. Общая численность безработных в Санкт-Петербурге составляет 58 тысяч человек, а уровень общей безработицы, рассчитанный как отношение численности безработных к численности экономически активного населения, составляет в Санкт-Петербурге 2,2%.

Число официально зарегистрированных безработных в Петербурге продолжает сокращаться. За прошедший год, например, количество безработных уменьшилось на 4,6 тысячи и на сегодня составляет 16,1 тыс. человек. Однако, по оценке председателя Комитета по занятости населения Санкт-Петербурга Павла Панкратова, в Петербурге растет удельный вес социально незащищенных людей, которые не могут самостоятельно найти работу — инвалидов, женщин с малолетними детьми, одиноких, многодетных родителей, людей предпенсионного и пенсионного возраста.

Так, если в 2005 году инвалиды составляли порядка 10% от количества безработных, зарегистрированных в Петербургском отделении службы занятости, то сегодня — 24%. Проблематично найти работу и женщинам, среди безработных соискателей они составляют около 70% [1].

Социальное расслоение общества, ухудшение общего состояния социальной среды и снижение возможностей государства обеспечить гарантированный уровень качества жизни большинства своих граждан вывело проблемы трудоустройства и занятости населения в отдельную группу социальных задач, решение которых имеет особое значение.

Наиболее остро такая проблема стоит перед социально-уязвимыми категориями населения, т.к. только трудоустройство и получение дополнительного дохода оставляет им возможность обеспечить приемлемый уровень существования и жизнедеятельности. Созданная 16 лет назад государственная служба занятости (и ее структурные подразделения) призвана решать проблемы содействия занятости населения и оказывать комплекс соответствующих услуг. Однако в настоящее время с силу объективных и субъективных причин, связанных с резким изменением как внешних, так и внутренних условий, государственная служба занятости испытывает серьезные сложности по оказанию качественных услуг социально-уязвимым категориям населения.

Среди безработных соискателей женщины составляют около 70%, в то время как вакантные рабочие места для женщин составляют всего лишь 40% от заявленных вакансий. Учащаяся молодежь ищет временные рабочие места, а работодатель заинтересован в постоянной рабочей силе. Среди состоящих в службе занятости безработных до 70% лиц с высшим и средним профессиональным образованием, а получаемые заявки на 80% полны требованиями о наборе рабочих. Работодатели в заявках обозначают требования по условиям труда к возрасту кандидатов, ограничивая его в 25-40 лет, а в составе зарегистрированных ищущих работу граждан до 20% в возрасте менее 20 лет и более 40% старше 45 лет.

Основные причины снижения эффективности в деятельности государственной службы занятости:

- социально-уязвимые категории населения, ставшие основными клиентами службы, как

правило, неконкурентоспособны в рыночных условиях, и уже само их трудоустройство, даже при наличии государственной поддержки, представляет определенную сложность и требует поиска новых путей решения проблемы;

- используемые в работе методы и технологии, ориентированные на помощь в самостоятельном трудоустройстве (информирование, консультирование, профориентация и сопровождение), не годятся для социально-уязвимых категорий населения, т.к. изначально не учитывают психо-эмоциональные и физиологические особенности, присущие большинству лиц из этих категорий;

- отсутствие согласованных на уровне местной и региональной власти совместных программ содействия занятости населения, учитывающих социально-экономические и демографические особенности территорий, не позволяет службе решить задачи консолидации финансовых ресурсов и сформировать взаимодополняющую систему мер воздействия на складывающуюся ситуацию.

Рынок труда Санкт-Петербурга характеризуется несбалансированностью между имеющейся рабочей силой и потребностями в ней, все более нарастающим несоответствием между потребностями в специалистах, владеющих современными знаниями и технологиями, и существующей квалификацией людей, оказавшихся безработными. Сложившаяся ситуация оставляет два пути решения этой проблемы: восполнение дефицита рабочих мест за счет привлечения и использования иностранной рабочей силы или правильное использование уже имеющихся трудовых ресурсов, их профессиональной доподготовки (переподготовки).

Присутствие среди трудовых ресурсов неконкурентоспособных представителей, с одной стороны, увеличивает общий уровень и длительность безработицы в регионе, с другой стороны, использование подобного трудового потенциала позволяет сократить количество безработных.

Положение может изменить принятая «Программа развития рынка труда в Санкт-Петербурге на 2006-2015 годы». Она направлена на формирование кадрового потенциала для эффективного социально-экономического развития Санкт-Петербурга, с учетом существующих тенденций на рынке труда. Основные задачи Программы:

- создание условий для обеспечения необходимой численности, демографической и квалификационной структур трудовых ресурсов и повышения трудоспособности населения Санкт-Петербурга в соответствии с потребностями экономики Санкт-Петербурга;

- повышение эффективности использования организациями в Санкт-Петербурге имеющихся трудовых ресурсов;

- оптимизация структуры профессиональной подготовки кадров для обеспечения экономики Санкт-Петербурга кадрами необходимой квалификации и снижения уровня структурного дисбаланса спроса и предложения по специалистам различной квалификации;

- совершенствование инфраструктуры и механизмов функционирования рынка труда в Санкт-Петербурге.

Основные усилия по развитию рынка труда в Санкт-Петербурге до 2015 года будут направлены на:

• приоритетное использование национальных трудовых ресурсов в Санкт-Петербурге;

• квотирование рабочих мест для социально незащищенных групп населения;

• организацию системы трудовой адаптации женщин, длительно не работающих в связи с сокращением рабочих мест, ликвидацией организаций, рождением и воспитанием детей;

• разработку и реализацию мероприятий по увеличению доли обучения взрослого населения (безработных граждан, экономически неактивного населения, имеющего ограничения трудоспособности) в государственных образовательных учреждениях.

Рынок труда Санкт-Петербурга ощущает нехватку рабочей силы. Вместе с тем при избытке вакансий служба занятости испытывает трудности в трудоустройстве безработных из-за их низкой квалификации либо из-за отсутствия у них востребованной на рынке труда профессии. В то же время единственная возможность для социально-уязвимых категорий населения конкурировать за рабочее место — обладать высоким уровнем квалификации.

Среди наиболее важных направлений в сфере содействия занятости инвалидов можно выделить:

- техническое оснащение рабочих мест;

- возможность доступа к рабочим местам;

- индивидуальное профессиональное обучение под конкретное рабочее место;

- защита от незаконных увольнений;

- налоговые льготы или денежные компенсации работодателю за каждого трудоустроенного.

В государственной службе занятости на сегодняшний день круг возможных специальностей для переобучения узок, он не в полной мере соответствует контингенту безработных по социально-демографическому составу, трудоустройство после обучения не гарантировано, дальнейшая судьба и профессиональная карьера не отслеживается, не поддерживается обратная связь с обучающим центром.

Квотирование рабочих мест для слабо защищенных категорий населения, законодательное запрещение дискриминации по социально-демографическим признакам без четко прописанных санкций (например, денежных штрафов) за их неисполнение и реальных возможностей их применения оказывается малоэффективным. Для включения этих категорий в трудовой процесс необходимо изменять стереотипы, сложившиеся у работодателей, и в первую очередь работать с общественным мнением.

Таким образом, проблема трудоустройства уязвимых категорий населения на рынке труда Санкт-

Петербурга и их адаптация к современным условиям является комплексной и требует согласованных действий от государства, работодателей и служб занятости.

Для оптимизации работы с социально-уязвимыми категориями населения и успешного включения их в трудовую деятельность, на наш взгляд, необходимо:

• развитие нестандартных, гибких форм занятости: неполное рабочее время, надомный труд, совмещение одной штатной должности несколькими лицами;

• регулярное проведение мониторинга рынка труда и образовательной сферы, долгосрочное и среднесрочное прогнозирование спроса на рабочую силу, востребованости тех или иных профессий, расширение круга специальностей, по которым проводится переобучение;

• применение личностного подхода в работе с клиентами при трудоустройстве, повышение квалификации специалистов службы занятости;

• социальная поддержка безработных не должна превращаться из адресной поддержки действительно нуждающихся в ней в поощрение иждивенческой позиции неактивной части населения, для чего необходимо создать единую автоматизированную информационную систему с целью совместной деятельности органов службы занятости с администрациями районов, налоговой инспекцией и органами социальной защиты населения;

• стимулирование заинтересованности работодателей в повышении квалификации своих сотрудников при взаимовыгодном сотрудничестве с центрами занятости;

• организация центров содействия трудоустройству выпускников при вузах, которые должны нести ответственность за выпускаемых ими молодых специалистов и содействовать в поиске первого места работы;

• привлечение в процесс оказания услуг по трудоустройству негосударственных образовательных учреждений, использование ресурсов и возможностей некомерческих общественных организаций для работы с социально•уязвимыми категориями граждан при координирующей и контролирующей позиции государственных центров занятости

• переход от одностороннего субсидирования лиц с ограниченными возможностями (одной из социально•уязвимых категорий) к реабилитационным технологиям, в обязательном порядке предусматривающим профессиональную реабилитацию таких лиц, реализуемые услуги в части профконсультаций, профдиагностики, профориентации и подбора специализированных рабочих мест, включая их мониторинг.

---

1. Санкт-Петербургский курьер № 5. — 01.02 — 7. 02.2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ГИНЕЦИНСКИЙ ВЛАДИСЛАВ ИЛЬИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедры педагогической антропологии СПбГИПСР

ЖУКОВА ВАЛЕНТИНА ПАВЛОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической антропологии СПбГИПСР

ЛИК НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА
старший преподаватель кафедры педагогической антроплогии СПбГИПСР

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ХАРАКТЕРИСТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

АННОТАЦИЯ. В статье дана характеристика факторов, влияющих на формирование и функционирование системы представлений педагогической антропологии в современном информационном обществе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диверсификация образовательного пространства, постиндустриальное информационное общество постмодерна, человек как предмет педагогического воздействия, информация, знание.

Одной из определяющих тенденций нынешнего этапа развития образовательного процесса в нашей стране на всех уровнях его осуществления является диверсификация. На социетарном и институциональном уровнях эта тенденция находит свое проявление в расширении многообразия типов образовательных учреждений, в многообразии сосуществующих подходов к их проектированию и интерпретации их функционирования, в относительном обособлении таких видов его концептуализации, как философия образования, метапедагогика, антропогогика, педагогика.

По мнению ряда авторов, лидирующее положение в многообразии вариантов обоснования концептуализации образовательного процесса в обществе в целом принадлежит антропологии. При этом сама антропология, развивающая многовековые традиции мировой и отечественной культуры, представлена в современной культуре множеством относительно самостоятельных дискурсов. Педагогическая антропология предполагает рассмотрение задач обучения, воспитания и консультирования с позиций сведений, накопленных в современном человекознании, и, наоборот, предусматривает интерпретацию сведений, входящих в систему современного человекознания под углом зрения задач обучения, воспитания и консультирования. В зависимости от масштаба и аспекта рассмотрения конкретной педагогической концепции о педагогической антропологии можно говорить как об ориентированной на разные парадигмы (естественнонаучная, гуманитарная, праксеологическая), как о принадлежащей к определенному направлению (монистически-авторитарное, плюралистически-эгалитарное), как о развивающей определенный подход (организмоцентристский, социоцентристский, теоцентристский, децентристский), как о развивающей представления определенной научной школы (натурализм, трансцендентализм, персонализм, феноменологизм, экзистенциализм, бихевиоризм). Определенное единство многообразию школ педагогической антропологии придает, конечно, специфика решаемых в образовательной практике задач обучения и воспитания. Но и это единство по существу представляет многообразие трактовок содержания, механизмов, целей обучения и воспитания, интерпретированных с позиций учета многообразия образов человека в современной культуре. Человек — это то, что мы знаем о человеке, это система тех представлений о человеке, которые разработаны в современном человекознании: в философии, биологии, культурологии, социологии, педагогике, психологии.

При характеристике современной педагогической антропологии определяющее значение имеет характеристика современной эпохи в целом, определенное понимание атрибутивных признаков контекста, в котором развивается и составной частью которого является педагогическая антропология. Но современная эпоха — это то, как мы воспринимаем и переживаем нашу эпоху. Характеристика эпохи — это одновременно и характеристика человека, ее воспринимающего. Определенным образом квалифицируя эпоху, мы тем самым как бы дистанцируемся от самих себя и получаем возможность увидеть самих себя с другого расстояния. Характеристические черты образа эпохи задаются (формируются) произведениями,

доминирующими в общественном сознании согласно принятой им шкале ценностей.

Среди множества терминов, которые предложены разными авторами для наименования нынешней эпохи, достаточно часто встречаются такие, которые содержат в качестве одной из своих основ латинское слово «post»: постиндустриальное общество, культура которого квалифицируется как постмодернизм, наука как постклассическая, а философия как постпозитивизм. Все это, так или иначе, выражает присущее по крайней мере, самим авторам такого рода квалификаций эпохи ощущение разрыва в преемственности традиций, отрицание укорененности настоящего в прошлом.

Д. Белл и Э. Тоффлер в качестве основы членения всемирной истории используют уровень развития техники и, соответственно, разграничивают доиндустриальное (аграрное), индустриальное и постиндустриальное общества. Согласно им в развитии общества последовательно преобладает сельскохозяйственное производство, первичная сфера экономической деятельности, промышленное производство, или вторичная сфера экономической деятельности. Сегодня на первый план выдвигается третичная сфера — сфера услуг, где ведущую роль приобретают наука и образование. Каждой из этих стадий присущи и специфичные для них формы социальной организации: семья и церковь, корпорации и университеты. В каждой из них наивысший статус приобретает своя социальная страта: феодалы и священники, ученые и специалисты.

Жан-Франсуа Лиотар, обращаясь к истории художественной культуры, считает, что на смену классическому периоду с его верой в вечные ценности приходит модернизм с его декадентством и эстетикой безобразного. В современной культуре получают все большее распространение различные формы антиискусства. Художественное сознание отрекается от самого себя, стремясь вернуться в мир вещей, немыслящей материи: становятся популярными бодиарт, перфоманс, реалити-шоу… В постмодернизме ведущую роль играет стремление к свободе от чего бы то ни было, от любого давления, ответственности, диктата. Господствует стремление к отрицанию любых норм и традиций (религиозных, политических, этических, эстетических…), провозглашен отказ от любых авторитетов (начиная с государственной власти и заканчивая бытовым поведением).

Ж. Делез разграничивает три типа философов, различая исторические эпохи по распространенности определенного типа, давая им патопсихологическую характеристику и тем самым выражая и постмодернистское настроение. Первый тип ориентирован на познание и формирование высших принципов бытия, на движение к высшему. Это маниакально-депрессивный тип философствования. Второй тип стремится к познанию потаенных глубин бытия. Ему соответствует шизофренический тип философствования. Третий тип, получивший наибольшее распространение в наше время, — это тип философии поверхностности. Для него характерен бунт против языка, бесконечность пародирования и самоинтерпретаций. Здесь распространены и культивируются всякого рода извращения.

Профессор Токийского технологического института Ю. Хаяши характеризует современное общество как информационное, где в изобилии производится высокая по качеству информация, имеются необходимые средства для ее распространения. В информационном обществе приоритетное значение приобретают информационные технологии, которые характеризуются скачкообразным увеличением объемов и скоростей переработки информации. Если в доиндустриальную эпоху определяющее значение для жизни общества имели биотехнологии сельскохозяйственного производства, а в индустриальную эпоху такое значение переходит к энергетике, то в информационном обществе лидерство переходит к информационным технологиям. На бытовом уровне это находит проявление в популярности всякого рода конкурсов эрудитов, владеющих информацией о том, «что, где, когда».

Здесь уместно напомнить также и позицию М. Мид. Как известно, она разграничивала три типа культуры: постфигуративную, конфигуративную и префигуративную — на основании дифференциации направлений трансляции опыта поколений внутри общества. На первый взгляд кажется, что в данном случае термин «постфигуративный» используется в противоположном смысле в сравнении с терминами «постмодернизм», «постиндустриальное общество», поскольку постфигуративное общество в трактовке М. Мид — это тип общества, предшествующего нынешнему. По существу же речь идет об одном и том же: о наличии или отсутствии в социуме стабилизирующих его развитие вполне оформившихся норм и представлений.

Теперь обратимся к понятию «педагогическая действительность». Педагогическая действительность — это действительность систем образования как одной из составляющих функционирования и развития общества, это действительность социальных институтов, трансляции опыта межпоколений, институтов содействия формированию человеческого потенциала и овладения технологиями его реализации. Педагогическая действительность — это упорядоченное многообразие педагогических систем разного масштаба. Для того чтобы это многообразие охарактеризовать в целом, нужно выделить характеристические признаки его элементов, или, иначе, построить модель, эти признаки фиксирующую. Тогда педагогическую действительность можно будет рассматривать как действительность, состоящую из таких относительно элементарных структур.

Согласно диалектике, действительность — это единство противоположностей. Противоположность, которую мы должны в первую очередь принять во внимание при описании педагогической действительности, — это противоположность субъекта и объекта педагогического воздействия. При этом основополагающий тезис о том, что без субъекта нет объекта, а самоидентификация субъекта происходит

по отношению к объекту, мы должны конкретизировать так, что объект педагогического воздействия — это представление субъекта об объекте, ученик для учителя — это образ ученика в сознании учителя. Другая пара противоположностей, которую мы должны принять во внимание при описании педагогической действительности, — это противоположность и взаимообусловленность теории и практики. Они обозначают основные аспекты совместной деятельности участников образовательного процесса. Более конкретный вид эти составляющие образовательного процесса приобретут, если мы придадим им форму соответствующих программ. Тогда образовательный процесс можно будет рассматривать как реализацию образовательных и исследовательских программ. При этом, если трактовать теорию как концептуальную основу практической деятельности, мы должны учесть также, что внутри практики теория присутствует в специфической форме как ее рефлексивная сторона. Здесь мы должны обратиться к категории «информация», соотнося ее с категорией «знание».

Различия между информацией и знанием связано с различием открытых и закрытых систем. Закрытые системы характеризуются тем, что в них действуют законы сохранения, открытые — тем, что в них постоянно идут процессы аннигиляции, уничтожения входящих в них компонентов и генерация новых, иначе говоря, их характеризует диалектика бытия и ничто. Когда мы говорим об информации, об информационной картине мира, мы имеем в виду закрытые системы, сведения о распределении вероятностей наступления событий, о которых нам, в принципе, уже как бы все известно. Когда мы говорим о знаниях, мы имеем в виду возникновение элементов, конституирующих сознание. Это информационно-энергетические целостности, порождаемые в результате активности субъектов познавательной деятельности. Было бы неправильно, если бы, характеризуя педагогическую деятельность, мы трактовали ее только как деятельность по передаче, трансляции информации. Если мы сводим педагогическую деятельность к трансляции информации, мы тем самым игнорируем различие между чувственным и рациональным уровнями познания, открываем путь к возрождению давней педагогической ошибки вербализма. Несколько утрируя данную мысль, можно сказать, что знания — это цель, результат, содержание и средство педагогического воздействия, а информация — это сведения о состоянии образовательного процесса, об условиях педагогического воздействия. При этом если смысл знаний, конституирующих сознание участников образовательного процесса, различен, как различен смысл одних и тех же знаний в качестве идеального воспроизведения характеристик объекта для учителя и ученика, то информация интерсубъективна, она инвариантна в отношении множества ее носителей.

Нужно учитывать и изменения роли науки, основного «поставщика» содержания образования, в информационном обществе. Научная картина мира, сформировавшаяся на основе механики Ньютона, предполагала существование на первичном уровне материи тел, соизмеримых с человеческим телом, движущихся в абсолютном пространстве и времени. Классическая наука изучала закрытые системы, на функционирование которых никакого влияния не оказывает их исследование и для которых справедливы законы сохранения. Мир классической науки — это идеальная машина, и его символ — часы. Объективное описание в ньютоновском смысле — это описание с позиций существа, стоящего вне мира, но имеющего о нем полную информацию. Картина мира неклассической науки сформировалась на основе изучения микро- и мегамира. Она предполагает относительность пространственно-временных характеристик тел от условий их измерения. Квантовая механика принимает положение о том, что у материи нет «дна», нет первичного элементарного уровня, несводимого к чему-то еще более простому. Существенным компонентом постнеклассической науки является антропный принцип: то, что существует объективно, и что, соответственно, можно наблюдать, должно удовлетворять условиям, обеспечивающим необходимость присутствия человека в качестве наблюдателя. Открытость, а значит и определенная неупорядоченность любой системы, — непременное условие ее жизнеспособности. Структура существует только потому, что она существует конечное время.

Особый вопрос возникает в связи с формой представления современного педагогического знания. Общепризнано деление и даже противопоставление дисциплин на естественнонаучные и социогуманитарные; и когда предпринимаются попытки использования языка и представлений, выработанных естествознанием, для изложения педагогического знания, это воспринимается как некая пустая игра. Вместе с тем, принимая во внимание, что познавательные структуры, вырабатываемые в естествознании, всегда так или иначе являются принадлежностью субъекта, следует считать закономерным, что субъект может и всегда будет стремиться предпринимать попытки трансформировать уже сложившиеся субъектные структуры, используя вновь выработанные представления об объекте. Исходя из этого, можно сказать, что магистральный путь развития педагогической антропологии — это путь освоения новых представлений и языков современной науки и социальной практики, учитывающий фундаментальное значение оппозиции «сущее — должное». Педагогическая действительность — это многообразие открытых самоорганизующихся систем, различающихся принципами их функционирования, а основными процессами, их конституирующими, являются, с одной стороны, деятельность по генерированию знаний, соотнесенная с многообразием антропных структур, подлежащих формированию, и, с другой — переработка информации, характеризующая состояние этих систем, приводящая в том числе и к трансформации представлений о человеке как субъекте и объекте педагогического воздействия.

Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.:РХГИ, 2004.

ГРАНИЧИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры информатики и точных наук СПбГИПСР

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

АННОТАЦИЯ. Важным аспектом функционирования высших учебных заведений является организация и осуществление контроля качества усвоения студентами материала учебных дисциплин. Эта проблема еще более актуализировалась из-за вступления России в Болонский процесс интеграции в европейское образовательное пространство. Следствием этого, в частности, стало внедрение в вузах кредитно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов. В статье рассматривается алгоритм оценивания качества усвоения учебной дисциплины, в результате реализации которого генерируется интегральная оценка, учитывающая результативность работы студента в течение всего периода изучения этой учебной дисциплины и качество выполнения разнообразных заданий, запланированных преподавателем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценивание качества усвоения знаний, критерии оценивания качества усвоения дисциплины, интегральная оценка.

Российская высшая школа переживает один из самых ответственных периодов истории. В настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Современная школа вступает в эпоху личностно-ориентированной парадигмы, характеризующуюся гуманистической направленностью, имеющую целью свободное творческое развитие личности обучаемого. Смена парадигм предполагает иное содержание, иные методические подходы, иные образовательные технологии.

Все это требует кардинальных изменений образовательного процесса, нового осмысления функций преподавателя в реализации образовательных программ.

Рассмотрим проблему оценки качества усвоения учебной дисциплины. Что мы имеем сегодня?

Как показывают исследования, из каждых трех студентов два могли бы учиться лучше, чем учатся в настоящее время. Большая часть студентов не приучена напряженно, с полной отдачей сил учиться, а значит и не способна завтра оперативно и успешно, грамотно решать поставленные профессиональные задачи.

Студент подчас не способен даже настроиться на усвоение знаний, сообщаемых преподавателем. Тот, кто пропускает занятия, не успевает, порой вызывает чувство ложного уважения со стороны большинства студентов. Многие подобные явления не только не вызывают у них отрицательных эмоций, но и оправдываются ложным пониманием свободы и тезисом о том, что каждая свободная личность может самостоятельно выбирать свой жизненный путь. Можно согласиться с тем, что корни проблемы кроются в отступлении от лучших отечественных традиций. Традиции же эти были связаны с подготовкой специалистов, пониманием того, где и кем придется трудиться в будущем нынешним студентам.

Отступления сводятся к следующему.

Во-первых, обучающийся, к сожалению, не выступает сегодня главной педагогической ценностью для значительной части педагогов. В лучшем случае их усилия сосредоточиваются на процессуальной части преподавания, на исполнении функций передатчика информации.

Во-вторых, игнорируется индивидуальный творческий потенциал значительного числа обучающихся. Студенты делятся по признаку способных и неспособных к освоению знаний, а не по принципу раскрытых и нераскрытых возможностей к обучению.

В третьих, к сожалению, взаимоотношения между преподавателями и студентами строятся часто по правилу «кто-кого», а не на принципах сотрудничества, сотворчества и доверия.

В четвертых, обучающийся выступает, главным образом, в роли потребителя, а не добывателя знаний.

Основными путями формирования должного отношения студентов к учебе как особой форме труда являются: развитие мотивации, побуждающей к усвоению новых тем, поиску приемов и методов решения специфических для учебной дисциплины задач; формирование у студентов уверенности в своих силах и возможностях и ответственности за результат обучения.

В последнее время большое внимание исследователей проблем качества образования уделяется вопросу о необходимости разработки оценочных средств и критериев качества усвоения знаний по учебным дисциплинам. Речь идет, в первую очередь, о методической разработке подходов к интегральной оценке успеваемости, которая бы учитывала итоговый результат совокупности разновесомых критериев оценивания.

Для практики оценки качества полученных знаний рекомендуется применение интегральных оценок. Интегральная оценка традиционно предполагает наличие этапа, связанного с объединением в одно целое ранее разнородных (многокритериальных) оценок с учетом их вклада в общую оценку. Многокритериальная оценка качества предполагает выполнение оценок по совокупности небольшого числа репрезентативных критериев. Однако наличие многокритериальности часто приводит к проблеме возможной несравнимости получаемых многокритериальных оценок. Такая несравнимость устраняется введением нескольких уровней свертки информации, выполняемых на основе метода сводных показателей (МОП) или метода рандомизированных сводных показателей (МСРП) [1].

Опишем обобщенный алгоритм реализации комплексного оценивания успеваемости студентов по некоторому предмету. На первом этапе отбирается обоснованная система критериев, использование которых дает возможность оценить качество полученных знаний. При этом стремимся к тому, чтобы каждый из критериев был необходим, а все параметры вместе были достаточны для описания качества. При этом могут существовать характеристики, увеличение значений которых приводит к улучшению значения качества, а также характеристики, увеличение значений которых приводит к его ухудшению.

Одновременно с введением признаков (критериев) оценивания вводятся классы качества. Следует указать на необходимость проведения инвентаризации существующих классификаций оценки качества знаний. Всегда легче опираться на существующие классификации, чем вводить свои, но иногда просто необходимо бывает формировать авторские классификации для тех же целей. В связи с этим упомянем, например, существующую систему оценки качества знаний в Европейской системе трансфера кредитов (European Credit Transfer and Accumulation System — ECTS), которая была разработана в 1989 г. в рамках европейской программы Erasmus [1]. Система включает шесть классов качества, которые условно названы 1 — excellent (отлично); 2 — very good (очень хорошо); 3 — good (хорошо); satisfactory (удовлетворительно); 4 — sufficient (достаточно); 5 — fail (недостаточно).

Предлагаемая система комплексного оценивания качества усвоения учебного курса будет проиллюстрирована на примере.

Необходимо оценить качество усвоения некоторого учебного курса студентами. Предполагаем, что изучение предмета включало в себя: лекции, читаемые преподавателем; семинары по итогам самостоятельной работы студентов с первоисточниками; практические занятия, проводимые другим преподавателем; контрольную работу; тестирование студентов с использованием современных компьютерных средств; написание реферата. Преподаватель в качестве индикаторов оценивания может выбрать следующие индикаторы:

- оценка, полученная при сдаче устного (письменного) экзамена по курсу;
- оценка за практические занятия;
- оценка за контрольную работу;
- оценка за сдачу теста;
- оценка за реферат по предмету;
- активность на семинарах;
- посещаемость занятий.

Будем использовать оценочные шкалы в соответствии с Европейской системой трансфера кредитов (табл. 1). Отметим, что в рассматриваемом примере умышленно введен достаточно большой перечень параметров оценивания. В реальной ситуации он может быть сведен всего к 3-4 индикаторам.

На этом этапе полезно проанализировать шкалы изменения параметров по классам качества. Применительно к нашей классификации отметим, что выбранные критерии характеризуют как качество полученных знаний, так и отношение обучающегося к учебному процессу; не все шкалы имеют левую и правую границы внутри классов; не все

Таблица 1

Исходная классификация для оценки качества усвоения полученных знаний по учебному курсу

Классы признаки	Отлично 1	Очень хорошо 2	Хорошо 3	Удовл. 4	Достаточно 5	Недост. 6
Экзамен	5,0-4,7	4,7-4,4	4,4-3,4	3,4-2,4	2,4-1,9	1,9-1,0
Практика	5,0-4,5	4,5-4,0	4,0-3,5	3,5-3,0	3,0-2,0	2,0-0
Контрольная	5	4	3	2	1	1-0
Тест	100-90	90-80	80-60	60-40	40-20	20-0
Реферат	10-9	9-8	8-7	7-6	6-5	5-0
Активность	100-95	95-90	90-80	80-50	50-30	30-0
Посещаемость	8-6	6-5	5-3	3-2	2-1	2-1

шкалы являются непрерывными; возможны близкое к линейному или нелинейное изменение показателей шкал. Шкалы имеют разные погрешности и точность задания характеристик.

Проанализируем исходные оценочные шкалы и классификацию в целом. Отметим, что шкала оценки за экзамен, разработанная преподавателем, не является равномерной. Интервал «отличных» и «очень хороших» оценок одинаковый и более чем в 3 раза уступает интервалу «хороших» и «удовлетворительных» оценок. Действительно, такой подход применяется в оценочных средствах ряда европейский стран. Желательно шкалы делать непрерывными, чтобы не было разрывов изменения параметра между классами.

Шкала оценки за практику тоже является непрерывной и неравномерной. Шкала оценок за контрольную работу задана преподавателем по числу правильно решенных заданий (всего — 5). Тест проводился по 100-балльной системе, шкала непрерывная, неравномерная. Реферат оценивался по 10-балльной системе, шкала непрерывная, неравномерная. Активность на занятиях оценивалась по процентному выражению участия студента в обсуждении вопросов и в выступлениях на семинарах, шкала непрерывная и неравномерная. Посещаемость оценивалась по количеству посещенных занятий.

Введем левую и правую границы для всех исходных характеристик качества, хотя заметим, что данная процедура не является строго обязательной. Можно работать с показателями, отнесенными к серединам классов, или с граничными значениями (между классами). При этом необходимо помнить, что в качестве правой границы параметров, характеризующих наилучшее качество (1 класс), должны задаваться значения критериев, не противоречащие таковым для стран, вошедших в «Болонский процесс». В любом случае лучше убедиться в том, что правые границы принятых условий не противоречат европейским стандартам, если таковые имеются.

В результате таблица 1 преобразуется в таблицу 2.

На втором этапе с помощью несложных преобразований избавимся от размерности исходных характеристик, так чтобы наилучшим условиям по каждому критерию соответствовало значение, равное 1, а наихудшим — равное 0 (можно наоборот). Такое преобразование (нормирование) выполним следующим образом.

$$q_i = q_i(x) = \begin{cases} 0, x_i \le \min_i, \\ \dfrac{x_i - \min_i}{\max_i - \min_i}, \min_i < x_i \le \max_i, \\ 1, x_i > \max_i. \end{cases} \qquad (1)$$

В (1) q_i — преобразованное значение из табл. 2.; x_i — текущее значение из табл. 2; $\min_i$ — минимальное (допустимое и т.п.) значение параметра; $\max_i$ — максимальное значение параметра (лучше ориентироваться на существующие стандарты, а не на абсолютные максимумы параметров). Такая функция может быть использована в случае, когда увеличение значения *i*-й исходной характеристики не влечет снижения уровня качества, оцениваемого с точки зрения *i*-го критерия. При этом всем параметрам со значениями x_i, не превосходящими некоторого фиксированного уровня $\min_i$, приписывается минимальное значение *i*-го показателя, а параметру со значениями x_i,

Таблица 2

Классификация для оценки качества усвоения полученных знаний по учебному курсу

Классы признаки	Отлично 1	Очень хорошо 2	Хорошо 3	Удовлетвори-тельно 4	Достаточно 5	Недостаточно 6
Экзамен	5,0-4,7	4,7-4,4	4,4-3,4	3,4-2,4	2,4-1,9	1,9-1,0
Практика	5,0-4,5	4,5-4,0	4,0-3,5	3,5-3,0	3,0-2,0	2,0-0
Контрольная	5-4,5	4,5-4	4-3	3-2	2-1	1-0
Тест	100-90	90-80	80-60	60-40	40-20	20-0
Реферат	10-9	9-8	8-7	7-6	6-5	5-0
Активность	100-95	95-90	90-80	80-50	50-30	30-0
Посещаемость	8-6	6-5	5-3	3-2	2-1	2-1

Таблица 3

Задание минимальных и максимальных значений параметров для преобразований по (1) и (2)

Признаки	Экзамен	Практика	Контрольная	Тест	Реферат	Активность	Посещаемость
$\min_i$	1,0	0	0	0	0	0	1,0
$\max_i$	5,0	5,0	5,0	100	10	100	8

превосходящими фиксированный уровень $\max_i$ — максимальное значение этого показателя.

Диапазон изменения q_i всегда находится в пределах от 0 до 1. Таким образом, исходные параметры в различных шкалах измерения (абсолютные и средние величины в конкретных единицах измерения, относительные или балльные оценки и т.п.) приводятся к единой безразмерной шкале, после чего над их значениями можно производить математические действия с целью получения интегрального показателя качества.

Зададим минимальные и максимальные значения параметров (табл.3). Для этого, как правило, используются минимальное ($\min_i$) и максимальное ($\max_i$) значения из каждой шкалы исходных характеристик.

В преобразованной форме таблица 2 приобретает вид таблицы 4.

На третьем этапе выбирается вид интегрального показателя *I(q,p)*. Комплексный показатель строится таким образом, что зависит не только от показателей q_i , но и от их значимости, определяемой весовыми коэффициентами p_i, сумма которых должна равняться 1 ($0 \le p_i \le 1$). В качестве выражения для интегрального показателя можно предложить линейную свертку показателей вида:

$$I = \sum_{i-1}^{n} q_i p_i, i = 1,...,n,$$

где n — число критериев оценивания.

На четвертом этапе вводятся оценки весовых коэффициентов p_i . Как правило, уже само составление программы оценочных исследований является первичным «взвешиванием» параметров и их свойств. Однако такое взвешивание оказывается недостаточным, так как влияние отобранных критериев также неравнозначно, что вызывает необходимость придавать при оценке различным параметрам (свойствам, компонентам) разные приоритеты, веса или коэффициенты значимости. Нередко при этом вес вводится без какого-либо четкого обоснования. Чаще всего применяются следующие способы учета «веса» отдельных критериев качества: вес каждого из отобранных параметров принимается равным (в нашем случае это дало бы значение $p = 1/7$); вес наиболее важных параметров увеличивается или вес второстепенных показателей уменьшается в условное число раз; вес определяется с помощью мнений экспертов; вес каждого параметра определяется с помощью дополнительных расчетов. В самом простом случае, при равенстве весов исходных параметров, вес определяется простой формулой

$$p_i = 1/\mathrm{n} .$$

В рассматриваемом нами примере можно воспользоваться следующим правилом для задания весов:

$$p_1 > p_2 > p_3 = p_4 = p_5 > p_6 > p_7 .$$

Определенная логика в этом, безусловно, есть: наиболее весомым вкладом в интегральную оценку является сценка за экзамен, затем следуют оценки за практику и контрольную работу. Весомость последней такая же, как у теста и реферата, но они более значимы, чем активность на занятиях. На последнем месте по весомости задана посещаемость занятий.

Воспользовавшись правилом $0 \le p_i \le 1$ и учитывая, что сумма весовых коэффициентов равна 1,

Таблица 4

Нормированные значения исходных параметров

Классы признаки	Отлично 1	Очень хорошо 2	Хорошо 3	Удовл. 4	Достаточно 5	Недост. 6
Экзамен	1,0-0,93	0,93-0,85	0,85-0,6	0,6-0,35	0,35-0,23	0,23-0
Практика	1,0-0,9	0,9-0,8	0,8-0,7	0,7-0,6	0,6-0,4	0,4-0
Контрольная	1,0-0,9	0,9-0,8	0,8-0,6	0,6-0,4	0,4-0,2	0,2-0
Тест	1,0-0,9	0,9-0,8	0,8-0,6	0,6-0,4	0,4-0,2	0,2-0
Реферат	1,0-0,9	0,9-0,8	0,8-0,7	0,7-0,6	0,6-0,5	0,5-0
Активность	1,0-0,95	0,95-0,9	0,9-0,8	0,8-0,5	0,5-0,3	0,3-0
Посещаемость	1,0-0,71	0,71-0,57	0,57-0,29	0,29-0,14	0,14-0	0,14-0

Таблица 5

Границы интегрального показателя качества

Классы признаки	Отлично 1	Очень хорошо 2	Хорошо 3	Удовл. 4	Дост. 5	Не дост. 6
Интегральный показатель качества	1,0-0,91	0,91-0,82	0,82-0,64	0,64-0,45	0,45-0,29	0,29-0

Таблица 6

Исходные данные для оценки качества усвоения знаний по учебному курсу студента N

Экзамен	Практика	Контрольная	Тест	Реферат	Активность	Посещаемость
4,7 (1)	4,2 (2)	3 (3)	76 (3)	7 (4)	90 (3)	5 (3)

можно предложить следующие значения весовых коэффициентов:

$p_1 = 0{,}37, p_2 = 0{,}22, p_3 = p_4 = p_5 = 0{,}12, p_6 = 0{,}04, p_7 = 0{,}01$

На пятом этапе для левой и правой границ каждого класса рассчитывается значение интегрального показателя.

В результате выполнения пятого этапа мы получили шкалу интегрального показателя по классам качества при условии неравновесного учета всех параметров оценивания.

На шестом этапе проводится расчет интегрального показателя качества (табл. 5) для обучающихся. Как видно из таблицы, оценить качество при покомпонентной оценке невозможно.

В таблице 6 приведем пример оценочных данных для конкретного студента.

По правилам построения исходной классификации рассчитаем значение интегрального показателя качества:

1. $(4{,}7 – 1)/4 = 0{,}925$;
2. $(4{,}2 – 0)/5 = 0{,}84$;
3. $(3 – 0)/5 = 0{,}6$;
4. $(76 – 0)/100 = 0{,}76$;
5. $(7 – 0)/10 = 0{,}7$;
6. $(90 – 0)/100 = 0{,}9$;
7. $(5 – 1)/8 = 0{,}5$.

$I = 0{,}925 \cdot 0{,}37 + 0{,}84 \cdot 0{,}22 + 0{,}6 \cdot 0{,}12 + 0{,}76 \cdot 0{,}12 + 0{,}7 \cdot 0{,}12 + 0{,}9 \cdot 0{,}04 + 0{,}5 \cdot 0{,}01 = 0{,}815$.

Таким образом, по совокупности критериев оценивания успеваемость студента можно отнести к 3 классу («хорошо»), т.к. диапазон изменения интегрального показателя у этого класса 0,82-0,64.

Таким же образом рассчитываются значения интегральных показателей успеваемости других студентов.

Предложенный подход к решению проблемы комплексного оценивания качества усвоения учебной дисциплины не претендует на исключительность. Это лишь один из возможных путей решения задачи объективного оценивания результатов, которых добились студенты в ходе освоения материала курса. Однако описанный алгоритм позволяет максимально исключить элемент случайности итоговой оценки, максимально учитывает качество работы студентов в течение всего времени освоения курса, делает саму процедуру оценивания достаточно прозрачной для обучающихся.

1. Васенев Ю.Б., Михайлов М.В., Хованов Н.В. Оценка деятельности субъектов учебного процесса // Материалы конференции КС и УМО вузов в области инновационных междисциплинарных образовательных программ 14-15 апреля 2005 г. — Информационный бюллетень. — №6. — СПб., 2005. — С. 42-51.
2. Граничина О.А. Контроль качества образовательного процесса в вузах России и за рубежом. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. — 188 с.

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

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ»

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются актуальные вопросы учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов по дисциплине «Психология здоровья». Освещаются основные подходы к обеспечению внеаудиторной самостоятельной работы студентов с позиций формирования основных компетенций по психологии здоровья.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психология здоровья, внеаудиторная самостоятельная работа студентов по психологии здоровья, основные компетенции по психологии здоровья.

Дисциплина «Психология здоровья» в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы преподается на факультете прикладной психологии начиная со 2-го курса по очной и очно-заочной формам обучения. Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 часа, из них 50% отводится на внеаудиторную самостоятельную работу студентов.

Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [5]. С психологической точки зрения самостоятельная работа студента рассматривается как целенаправленная, внутренне мотивированная деятельность, которую он структурирует по совокупности выполняемых действий, а также отслеживает сам процесс и результат деятельности.

К современной высшей школе предъявляются требования по подготовке бакалавров, магистров, а также специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности. Соответственно планировать учебную деятельность студентов, в том числе самостоятельную работу, необходимо с учетом основных компетенций, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения той или иной дисциплины. Компетенция студента (лат.*competentia* — принадлежность по праву) — это круг вопросов, в которых он обладает познаниями и определенным опытом.

В рамках изучения дисциплины «Психология здоровья» студенты должны приобрести следующие компетенции:

1. Знать теоретические и методологические основы психологии здоровья, современные концепции здоровья и здорового образа жизни.

2. Обладать навыком ведения научно-исследовательской работы в области психологии здоровья.

3. Уметь оказывать практическую помощь людям разного возраста по формированию и укреплению здоровья, в том числе психического, социального и физического.

Как показывают научные исследования, примерно у 50% студентов не сформирована психологическая готовность к самостоятельной работе. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывает у них затруднение. Поэтому при формировании заданий для внеаудиторной самостоятельной работы необходимо учитывать уровни самостоятельной деятельности студентов.

Выделяют три уровня самостоятельной деятельности студентов. Репродуктивный (тренировочный) уровень, когда студенты выполняют самостоятельные работы по образцу, например, составление схем, таблиц, решение задач. Студент узнает материал, происходит процесс осмысления и запоминания материала. Реконструктивный уровень самостоятельной деятельности студента характеризуется тем, что студент владеет навыком составления плана, тезисов, аннотирования, может выполнить реферативную работу. Третий уровень — творческий, поисковый — предполагает анализ проблемной ситуации, получение новой информации. Студент самостоятельно может определить цель исследования, произвести выбор средств и методов решения исследовательской задачи.

В ходе изучения дисциплины «Психология здоровья» студенты в первую очередь должны оперировать современными теориями, концепциями в области психологии здоровья. Программа учебной дисциплины построена по модульному принципу и включает в себя следующие модули: модуль 1 «Психология здоровья — новое научное направление»; модуль 2 «Понятие о здоровье»; модуль 3 «Здоровый образ жизни»; модуль 4 «Здоровая личность»;

модуль 5 «Психология профессионального здоровья»; модуль 6 «Психология долголетия».

В качестве внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть рекомендованы следующие виды работ: составление терминологического словаря по одному из модулей, написание эссе по той или иной проблеме. Данные виды самостоятельной работы подробно описаны в статье «Методическое обеспечение курса лекций по дисциплине «Психология здоровья» [3]. Также можно рекомендовать написание реферата. При этом указать не только название тем рефератов, литературу, требования к оформлению реферата, критерии оценки выполненной работы, но и обозначить ключевые моменты, которые должны быть освещены в реферативной работе. Например, могут быть предложены следующие темы реферативных работ:

1. Психология здоровья — новое научное направление:

а) покажите актуальность психологии здоровья как нового научного направления на современном этапе; б) проведите сравнительный анализ наук о здоровье: психология здоровья, валеология, гигиена, клиническая медицина.

2. Задачи психологии здоровья на современном этапе:

а) определите основные задачи психологии здоровья по данным отечественных и зарубежных авторов; б) выделите и обоснуйте приоритетные задачи психологии здоровья на современном этапе

3. Психическое здоровье:

а) дайте определения психического здоровья по данным отечественной и зарубежной литературы; б) проведите сравнительный анализ выделенных определений психического здоровья и отметьте то определение, которое, на ваш взгляд, в большей степени отвечает сущности данного понятия.

4. Социальное здоровье:

а) дайте определения социального здоровья по данным отечественной и зарубежной литературы; б) проведите сравнительный анализ выделенных определений социального здоровья и отметьте то определение, которое, на ваш взгляд, в большей степени отвечает сущности данного понятия.

5. Отношение к здоровью:

а) раскройте понятие «отношение к здоровью»; б) покажите роль различных факторов (возрастных, половых, семейных, профессиональных) в формировании адекватного отношения к здоровью.

При изучении дисциплины «Психология здоровья» можно использовать такой вид самостоятельной работы, как составление портфолио. Портфолио — сборник материалов по одной теме, подобранных из разных источников. В этом случае студенты при выполнении внеаудиторной самостоятельной работы формируют умение отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации. Портфолио может быть выполнено как на бумажных носителях, так и на электронных.

В качестве источников информации могут выступать: научная, учебная, справочная и художественная литература, статистические материалы, материалы СМИ, интернет-ресурсы.

Примерный план составления портфолио:

1. Дать название своей работе.

Во введении аргументировать выбор темы, показать ее актуальность. Можно оформить в виде эссе.

2. Представить перечень рубрик портфолио.

Рекомендуется выбрать 5-7 рубрик будущего портфолио, можно придумать оригинальные названия. Написать краткое содержание каждой рубрики.

3. Подобрать материал для каждой рубрики согласно содержанию.

Найти материал в учебнике и сделать опорный конспект в виде схемы. Подобрать отрывок из художественной литературы и пояснить выбор. Составить словарь терминов и понятий на основе научной литературы. Прочитать раздел научной книги по теме и написать тезисы. Найти статью в научном журнале по данной теме и составить аннотацию. Найти ресурсы интернета и сделать их краткое описание. Подобрать статистический материал и представить его в графическом виде, сделать выводы. Подобрать иллюстративный материал (рисунки, фото), сделать подписи. Составить анкету для опроса общественного мнения, опросить, обработать результаты. Составить вопросы для интервью со специалистом, провести интервью, сделать выводы. Прослушать радиопередачу, просмотреть телепередачу, дать краткое содержание и привести свои выводы по материалу.

4. Сделать заключение.

В заключении отразить, чем был полезен подобный информационный поиск, чему удалось научиться, что вызвало затруднение, что особенно заинтересовало.

5. Оформить портфолио согласно требованиям.

Титульный лист, содержание, введение, материал рубрик с выводами, заключение. По каждому источнику информации должна быть ссылка (Ф.И.О. автора, название, место издания, издательство, год издания).

Например, по модулю «Здоровая личность» портфолио может иметь следующие рубрики:

1. В. М. Бехтерев о здоровой личности.

2. Здоровая личность в психоанализе.

3. Здоровая личность в гуманистической психологии.

4. Социокультурные факторы здоровья личности.

5. Психолого-социальные факторы здоровья личности.

Каждая рубрика дополнительно может включать подразделы. Например, «Теория и практика», «Аргументы и факты», «Статистика», «В мире мудрых мыслей» (цитаты), «Размышления на тему», «Из личного опыта», «Курьезы», «Мультимедийный проект».

Для формирования компетенций в области научно-исследовательской работы по психологии здоровья можно рекомендовать студентам конспектирование специальной литературы. Например, законспектировать научную статью, содержащую современное научное исследование по проблемам здоровья.

План конспекта научной статьи: автор и название статьи, актуальность исследования, цель и задачи исследования, гипотеза, объект и предмет исследования, методы исследования, краткое изложение результатов исследования, выводы, практическая значимость исследования, литература.

В качестве источников предлагается использовать статьи в журналах (2000-2007 годов): «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Практическая психология», «Прикладная психология», «Вопросы философии», «Педагогика», «Социс», «Школа здоровья», «Профилактика заболеваний и укрепление здоровья», «Социальная профилактика и здоровье».

Также для овладения навыком ведения исследовательской работы студентам можно рекомендовать провести мини-исследование в ходе изучения различных модулей дисциплины «Психология здоровья». Например, при изучении модуля «Понятие о здоровье» рекомендуется провести самооценку физического, психического и социального здоровья [7], оценить качество жизни (опросник ВОЗ). При изучении модуля «Здоровый образ жизни» — провести изучение образа жизни с помощью опросников: «Методика распределения реального и желательного времени» (С. Я. Рубинштейн), «Ваш образ жизни», «Здорово ли я живу». Подбор методик предлагается в издании «Диагностика здоровья» (2007). При изучении модуля «Здоровая личность» можно использовать аутоаналитический опросник здоровой личности [1].

Студентов необходимо привлекать к участию в олимпиадах, подготовке доклада к конференции, тезисов к публикации, к участию в конкурсе учебно-исследовательских работ.

Внеаудиторную самостоятельную работу следует активно использовать для формирования компетенций в сфере практической помощи людям разного возраста по формированию и укреплению здоровья. Для этих целей можно использовать написание реферативного обзора с использованием не менее 5-7 источников, где студент должен отразить различные пути оздоровления, указать системы оздоровления, обосновать необходимость индивидуального подхода к обеспечению здоровья. На сегодняшний день насчитывается около 100 оздоровительных систем: система Гиппократа, система макробиотики, натуропатия, система П. Брегга, система Г. Шелтона, система Н. М. Амосова и другие [6].

В качестве самостоятельной работы студентам можно предложить составление программы здоровья в соответствии с личными целями и возможностями. Вначале студент должен проанализировать свои жизненные цели и ценности, затем выполнить самооценку своего здоровья и выделить те подсистемы, которые в большей степени нуждаются в поддержке. Подобрать методы, с помощью которых необходимо проводить коррекцию подсистем. Например, при низкой оценке эмоционального благополучия в программу должны обязательно войти методы психотерапии. Таким образом разработать подпрограммы улучшения физической формы, питания, очистки организма, повышения иммунитета, снятия напряжения, организации сна, улучшения психического, социального и духовного здоровья [4].

Подбор видов заданий внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплине «Психология здоровья» с учетом формирования основных компетенций позволит вооружить будущего выпускника не только знаниями по проблемам здоровья, но и умением вести научно-исследовательскую работу по психологии здоровья, а также оказывать консультативную помощь людям разного возраста по сохранению и укреплению здоровья.

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. — СПб.: Речь, 2007. — 320 с.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум /Под ред. Г.С.Никифорова. — СПб.: Речь, 2007. — 950 с.
3.Дудченко З.Ф. Методическое обеспечение курса лекций по дисциплине «Психология здоровья»//Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2007. — Выпуск1.— Т.7. — С.98 — 104.
4. Лищук В.А., Мосткова Е.В. Технология повышения личного здоровья /Под ред. В.И.Покровского. — М.: Медицина, 1999. — 320с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. — Ростов-н/Д, 2002. — 544с.
6. Пирогов И. Путеводитель по оздоровительным методикам /Серия «Будь здоров!». — Ростов- н/Д: «Феникс», 2002. — 320с.
7. Практикум по психологии здоровья /Под ред. Г.С.Никифорова. — СПб.: Питер, 2005. — 351с.

КОКОРЕНКО ВИКТОРИЯ ЛЕОНИДОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития СПбГИПСР

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМОЙ НЕЗАВЕРШЕННЫХ ДЕЛ И ОТНОШЕНИЙ В АРТ-ТЕРАПИИ

АННОТАЦИЯ. В статье описывается разработанная автором арт-терапевтическая технология, позволяющая осознать проблему незавершеных дел и отношений. Рассматриваются причины и механизмы незавершенностей, предлагаются возможные способы завершения дел и отношений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: незавершенные дела и отношения, «эффект Зейгарник», работа с рисунком, матрица Эйзенхауэра, «Незаконченные предложения».

Проблема незавершенных дел и отношений знакома многим людям. У человека в силу разных причин накапливаются недоделанные дела, невыполненные обещания, отношения, которые начинают тяготить. Все это «незавершенное» создает ощущение тяжести, эмоциональное напряжение, чувство вины.

С точки зрения гештальт-психологии, человек воспринимает мир, людей и себя целостно, поэтому стремление к целостности, завершенности гештальта является базовой потребностью человека. Кроме того, когда мы что-то планируем, начинаем ту или иную деятельность, у нас не только возникает целостный образ дела, человека, отношений, но и начинает вырабатываться такое количество энергии, которое необходимо для воплощения гештальта в жизнь. И если энергия не расходуется полностью на достижение результата, «конечной точки», она кумулируется и дестабилизирует психоэмоциональное состояние личности.

Механизмы психологической защиты личности позволяют на время «забыть» о незаконченных делах, избегать общения и встреч с людьми, с которыми не хотелось бы поддерживать отношения. Однако вытеснение и избегание требуют от личности больших энергетических затрат, и вытесненные переживания время от времени прорываются в сознание, и мы снова и снова возвращаемся к своим незавершенностям.

В психологии феномен (механизм) незавершенных действий известен как «эффект Зейгарник»: незавершенные действия запоминаются значительно прочнее, чем завершенные.

Нами разработана и успешно используется арт-терапевтическая технология работы с этой проблемой.

Цели работы:

1) Актуализация и анализ собственных значимых проблем, не решенных до логического конца.

2) Осознание важности и необходимости завершения дел и отношений.

3) Стимулирование мотивации завершения важных дел и отношений.

Участникам арт-терапевтического процесса предлагается следующая инструкция:

«Практически в каждой культуре существуют традиции, связанные с наступлением Нового года — как нового этапа в жизни человека. Принято стараться отдавать долги, наводить порядок в доме и на работе, завершать уже начатые дела, чтобы новый этап жизни начинать «с чистого листа». Вспомните, пожалуйста, — какие у Вас есть незавершенные дела, разговоры, отношения и нарисуйте рисунок на тему “Незавершенное”…».

На эту работу обычно достаточно 15-20 минут.

После того как рисунки будут готовы, происходит обсуждение этой темы по следующему плану:

1) отреагирование возникших чувств и состояний;

2) рассказ о своем «незавершенном» с использованием рисунка;

3) обсуждение причин и психологических механизмов возникновения феномена незавершенности;

4) вербализация способов, техник и приемов завершения дел и отношений.

Эмоциональное отреагирование и рассказ по рисунку связаны с индивидуальным опытом участников. Причины, механизмы и возможные способы завершения дел и отношений могут предлагаться в форме мини-лекции (информационного сообщения) для общего рассмотрения и обсуждения.

На наш взгляд, основные причины, по которым возникает феномен незавершенных дел, — это:

1. Нехватка времени. (Несмотря на кажущуюся объективность времени, мы считаем время

во многом психологической, а, следовательно, субъективной характеристикой).

В этом случае человеку необходимо научиться работать со временем, жить в конкретных временных рамках, чувствовать и регулировать их. Кроме этого, важно уметь выстраивать иерархию дел по степени важности и срочности их выполнения. Эффективным и наглядным способом рациональной сортировки дел является матрица Эйзенхауэра.

Для ее использования мы просим нарисовать на листе 2 оси: важности и срочности, тем самым разделив лист на 4 части. Дается следующая инструкция: «Расположите все свои дела в соответствующих частях листа, согласно срочности и важности».

Список дел из каждой части листа реализуется разными стратегиями (см. таблицу).

Срочные / важные 1. 2. 3…. Эти дела человек делает сам и в первую очередь.	**Важные / не срочные** 1. 2. 3…. Эти дела человек может делегировать другим (близким, сотрудникам и т.д.), осуществляя этапный контроль. При необходимости (или истечении срока) может подключаться к реализации лично.
Срочные / не важные 1. 2. 3…. Делегируют другим и контролируют по мере выполнения.	**Не важные / не срочные** 1. 2. 3…. Эти дела не делаются никем и никогда, а сразу отправляются «в мусорную корзину».

2. Специфические особенности личности, связанные с типом темперамента и характером, особенностями воспитания, незрелостью личности (недостаток целенаправленности, терпения, настойчивости, силы воли и т.д.). Основными способами личностного развития в таком случае становятся самовоспитание, контроль и самоконтроль. Приемы могут использоваться самые разные: начиная от планирования и отметок о выполнении в ежедневнике, записок с «напоминанием» самому себе, которые пишутся на ярких листочках и клеятся на самых видных местах, и заканчивая самоподкреплением: от похвалы самого себя за завершение дела до подарка в качестве награды.

Проблема незавершенных отношений затрагивает более тонкие и сложные аспекты личностных взаимосвязей. Нам представляется, что в основе незавершенных отношений могут быть:

а) скрытая, иногда плохо осознаваемая, возможность получения некой «выгоды» от подобной ситуации или вполне сознательное манипулирование окружающими;

б) бессознательный внутренний страх — «все когда-нибудь кончается», актуализирующий экзистенциальные переживания конечности своего (и других!) существования, боязнь одиночества и беспомощности. Таким образом, это почти задача всей жизни: личностная мудрость, духовный рост, умение и сила принять неизбежное;

в) боязнь и нежелание обидеть человека, опасение причинить ему боль прекращением отношений или переводом одних отношений в другие (например, любовных — в дружеские или деловые). В этом случае необходимо чувствовать состояние партнера, т.е. развивать сензитивность, а также научиться расставаться максимально корректно, психологически грамотно и красиво.

Конечно, давать общие рекомендации, как достойно завершить отношения, очень сложно, ведь человеческие отношения так индивидуальны и так по-разному складываются. И все же мы рискнем предложить опорную схему (используя технику «Незаконченных предложений»), «задать направление», по которому можно двигаться, прекрасно понимая, что идти в этом направлении каждому придется самому.

1. Для начала — сесть и подумать, оценить: каковы мои отношения с этим человеком; почему (зачем) он мне нужен; хочу ли я продолжать эти отношения; как долго (для выполнения локальной задачи или «навсегда»); чем я готов за это «платить» (свободой, временем, деньгами, отказом от себя…).

2. а) Если решено, что этот человек нужен, то появляется задача понять: как грамотно поддерживать и развивать отношения дальше.

б) Если решено, что отношения нужно завершить, то необходимо выбрать форму контакта: телефонный разговор, письмо или личная встреча.

Телефонный разговор будет удобен тем, кто недостаточно уверен в себе, обладает высокой внушаемостью или, напротив, опасается не совладать с собственными эмоциями и агрессией.

Письмо — хороший вариант для завершения деловых контактов или глубинных, интимных эмоциональных связей с очень близкими и родными людьми (иногда уже безвозвратно ушедшими).

Встреча потребует большой личностной работы, внутренней решимости, мужества и сил.

В разговоре (или письме) можно сконцентрироваться на следующих моментах:

- «Мы с тобой общаемся (работаем, живем…) ……..(столько-то времени).
- «За это время мы … (сделали..., стали…, смогли…)
- «Ты для меня…» (здесь важна оценка вклада человека в Ваши отношения (общее дело) — искренняя, объективная, конструктивная!)
- «Спасибо тебе за то …»
- «У каждого человека в жизни свой путь, и я хотел бы…»
- «Желаю тебе….»

Вместе с пожеланием на прощание можно подарить какой-то подарок. Он должен быть очень грамотно выбран — со смыслом, с лучшими мыслями и чувствами об этом человеке, может быть, что-то очень личное или символическое. Подарок в этом случае может «подсластить» горькую ноту расставания, а может быть компенсацией или символической заменой, греющим воспоминанием о лучших днях с этим человеком.

«На стекла вечности уже легло мое дыхание, мое тепло…»

И, конечно, прощальный жест: рукопожатие, поцелуй, взгляд в глаза — то, что будет адекватно конкретной ситуации.

Арт-терапевтическая работа с темой «Незавершенное...» позволяет участникам продвинуться в осознании этой проблемы для себя и завершении важных дел и отношений, а значит — почувствовать легкость и удовлетворенность, ясность мысли и сознания, повысить свою активность и, расчистив внутреннее психологическое пространство, предоставить возможность появиться новым планам, перспективам и отношениям.

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА
доктор педагогических наук,
профессор кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

КУЛИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук,
доцент факультета коррекционной педагогики РГПУ им А. И. Герцена

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией службы сопровождения детей с проблемами в развитии, «в условиях их обеспечения инклюзивным образованием», «интеграция» в социум.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение, служба сопровождения, инклюзия, инклюзивное образование, образовательная инклюзия, дети с проблемами в развитии, социокультурный феномен, поликультурное пространство.

Под сопровождением детей с проблемами в развитии мы понимаем создание научно-обоснованного комплекса организационно-методических условий медико-психологического и социально-педагогического характера, позволяющих данной категории детей органично включаться в образовательный процесс, взаимодействовать со всеми его участниками, достигать результатов, соответствующих индивидуальным возможностям каждого и способствующих интеграции в социум.

В настоящее время в зарубежной и отечественной литературе отражение проблемы социального сопровождения начинает занимать значительное место, однако ростки создания этого опыта еще слабо осмыслены и, к сожалению, встречают на практике значительные трудности. Одна из причин такого положения заключается в недостаточной подготовке специалистов к организации работы по осуществлению образовательной инклюзии для детей с проблемами в развитии и сопровождению этого процесса.

Теоретической основой для социального сопровождения в условиях организации образовательной инклюзии выступает социокультурная и педагогическая платформа, аккумулирующая взгляды на проблемы равных возможностей, и в связи с этим включение социальной группы инвалидов в систему современных общественных отношений, социальных институтов, в том числе и института образования.

Исторический опыт «взаимодействия с явлением трудно объяснимым» свидетельствует о неоднозначном отношении к людям с проблемами в развитии. Это отношение прошло сложный путь от преследования и пренебрежения к призрению и возможности получать образование в специальных условиях. В настоящий момент довольно активно реализуются инициативы, связанные с педагогической инклюзией, включении лиц с проблемами в развитии в образовательный процесс на принципах равноправия и социального партнерства (Н. Н. Малофеев, Меркенс, Мекел, Л. М. Шипицына и др.).

Как известно, система образования возникает как форма эволюционирования ценностно-целевых ориентиров государства и общества по отношению к детям социального и педагогического риска, что предопределяется культурно-историческими нормами, социально-экономическим устройством, нормативно-правовой базой, развитием науки и уровнем духовно-нравственной зрелости общества.

Анализируя ретроспективу отношения к проблеме инвалидов, целесообразно остановиться на пяти этапах, выделенных Н. Н. Малофеевым.

Первый этап — «от агрессии к осознанию призрения».

Второй этап — «от осознания призрения к осознанию возможности обучения лиц с нарушением развития; от приютов к специальным образовательным учреждениям, через единичный опыт обучения».

Третий этап — «от осмысления возможностей обучения лиц к признанию прав на образование и становление дифференцированной системы специальных образовательных услуг».

Четвертый этап — «от сознания роли специальных образовательных услуг для отдельных

категорий детей к развитию системы непрерывного образования групп риска».

Пятый этап — «от равных прав к равным возможностям, от институализации к социокогнитивной и образовательной инклюзии лиц с ограничением здоровья и жизнедеятельности».

Этот период, характерный для 60-70-ых годов XX века, диктует образовательную политику США с устойчивой тенденцией к переносу идей расового включения на идеи образования лиц с ограничениями жизнедеятельности в едином потоке с людьми, не имеющими таких ограничений. В скандинавских странах принимаются законы о реформах образования на основе введения принципов нормализации.

Современный период развития мировых интеграционных процессов происходит через переосмысление понятий «интеграция», «сегрегация», «инклюзия» (включение), что вызвано принятием декларации ЮНЕСКО о мерах и социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994).

В связи с этим включающее образование детей групп предполагает: закрепление права посещения ребенком образовательного учреждения любого типа и вида по желанию; находиться в одновозрастной группе; реализовывать в едином образовательном потоке индивидуальные цели; иметь необходимую поддержку.

Россия сегодня предпринимает попытку реанимировать более чем сорокалетний опыт совместного образования детей различных социальных групп. Так, именно в нашей стране, начиная с 20-30-х годов XX века, указывалось на необходимость совместного обучения лиц с отклонениями в развитии для решения жизненно важных задач социальной интеграции и обеспечения эффектов социальной компенсации дефектов развития посредством ориентировки на нормальное развитие человека (Л. С. Выготский, П. П. Блонский и др.).

При этом включенное образование детей с отклонениями в развитии в общепедагогической деятельности в нашей стране остается относительно новым, малоизученным явлением. Оно требует не только учета потребностей ребенка и родителей, но и тщательности диагностики среды образовательного учреждения, выявления уровня готовности общественности к их принятию, определения условий достижения качественных результатов совместной деятельности и продуктивной социальной активности ребенка.

Подход к инклюзивному образованию, на современном этапе как к социокультурному феномену представляется чрезвычайно важным, так как сама фиксация факта инклюзии раскрывает глубинный смысл гуманизации взаимодействия различных социальных групп в поликультурном пространстве современного общества. Именно в инклюзивных процессах отражается диалектическое единство индивидуального (самости) и группового (социального), рационального и практического, аффективного и когнитивного. Инклюзия представлена сегодня не столько как статическая ситуация, сколько как динамический процесс системных преобразований, связанных с взаимодействием общества и социальной группы детей риска.

В этой связи актуализируется потребность в новом контексте социальной действительности обоснования единой общности — дети групп риска — как определенной социальной совокупности детей, составляющих социальную структуру детского сообщества, обладающих чертами сходства по объективному положению в системе социальных отношений.

Становится очевидным, что уровень духовно-нравственной зрелости, морально-этического и социально-экономического развития общества проецирует необходимость равноправного включения детей с отклонениями в развитии в систему образовательных социокультурных отношений на основе переосмысления их места и роли в гештальте социального «Я» — Человек, Человек — Человек, Человек — Общество, Человек — Государство, Человек — Мир. Признание ценностно-целевых приоритетов лиц с ограничениями здоровья и жизнедеятельности становится очевидным.

В то же время рассмотрение с данных позиций взаимоотношения ребенка с депривационными проявлениями в системе социальных институтов, одним из которых по праву считается институт образования, не означает феноменологической ассимиляции субъект — субъектных проявлений. Подчеркивается необходимость реформирования стигматизационных тенденций, ограничивающих данной социальной группе получение равноценного образования путем включения ее в педагогический процесс образовательных учреждений.

Сегодня необходимо осознавать, что такие преобразования, наряду с формальным и неформальным социальным уравниванием, требуют толерантно-альтруистического осознания социальных позиций сторон (в данном случае — ребенок с особыми образовательными потребностями, его родители, образовательное учреждение).

Сопровождение как комплекс профессиональных действий, создающих условия для интеграции в образовательный процесс и в новую для ребенка социальную ситуацию, предполагает взаимодействие с ним с учетом медицинских, психологических и социальных показателей.

В дальнейшем комплексная диагностика учитывает как общие черты, характерные для данной группы детей, так и индивидуальные, позволяющие специалистам службы сопровождения разработать вариант индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка. При этом определяется роль специалистов в деятельности по сопровождению и основные линии, по которым осуществляется их взаимосвязь в процессе реализации соответствующего компонента (медицинского, психологического, социально-педагогического) образовательного маршрута.

Опыт работы специалистов служб сопровождения детей-инвалидов в образовательных учреждениях позволяет выделить следующие линии их межпрофессионального взаимодействия:

– взаимодействия ценностно-смыслового характера, связанные с согласованием ценностей ребенка, его родителей, педагогов, всех участников социализирующего процесса;

– взаимодействия организационно-деятельностного характера, направленные на обоснование задач каждого специалиста по реализации деятельности в условиях овладения детьми образовательными программами и повышения их реабилитационного потенциала;

– взаимодействия организационно-процессуального характера, имеющие в своей основе согласование режимов взаимодействия субъектов образовательной деятельности в процессе включения в ситуации образовательного и социокультурного характера и изучение эффективности этой деятельности;

– взаимодействия личностного характера, включающие в себя стимулирование развития личностных позиций, установок, ценностей, ориентацию на проектирование новых форм конструктивного взаимодействия на широком поле социокультурной реальности образовательного учреждения.

Указанные выше линии взаимодействия создают фундамент для развития интеракций, способствующих включению ребенка в разные социальные сферы, формируя у него опыт работы в разных средах и на разных уровнях взаимодействия, в разных системах. Однако результативность взаимодействия специалистов, выражающаяся в динамике развития ребенка, будет зависеть от качества взаимодействия этих специалистов на каждом его этапе. Ценностный смысл деятельности составляет ее основу, поэтому выработка концептуальных подходов еще до реализации общей программы выступает необходимым условием успешности общей деятельности службы сопровождения. В связи с этим актуализируется проблема предварительной межпрофессиональной подготовки всех участников процесса организации образовательной инклюзии.

Успех профессиональной деятельности специалистов службы сопровождения, как и межпрофессиональной подготовки на базе образовательного учреждения, определяется качеством диалогового общения.

В условиях социально-педагогической системы, обеспечивающей инклюзивное образование детей с «особыми нуждами», центральное место занимает диалоговое общение между всеми уровнями управления как часть гуманитарной и общей культуры коллектива, который не только решает задачи воспитания и обучения, но и готовит в будущем детей к широким социальным контактам. Одновременно специалисты службы сопровождения учреждения вместе с педагогами, родителями и общественностью создают гуманистический социум, гармонизируют отношения между всеми участниками воспитательно-образовательного процесса и творчески вырабатывают эталонные отношения для «включения» ребенка с «особыми нуждами» в жизнь различных типов дошкольных учреждений или школ, то есть на практике обеспечивают инклюзию.

Потенциал диалога, являющегося основой взаимоотношения в детском учреждении, предоставляет возможности не только для равенства в личностном смысле, но и создает фундамент для взаимоуважения за рамками статусных отношений и выводит опыт общения между руководителями учреждения, педагогами, специалистами службы сопровождения, родителями на более высокий ценностный уровень.

Диалоговые формы общения внутри учреждения формируют опыт принятия индивидуальности другого, интереса к личности, ее проблемам, трудностям и потенциальным возможностям. Из формы взаимодействия общение превращается в творческий процесс, сопровождающий весь период образования. Именно это создает условия для диалогизации общества в целом, которая, расширяя свое влияние, доходит не только до понимания проблем людей с особыми нуждами, но и до осознания конкретных условий адаптации и социализации детей и способствует реализации этих условий.

Рассмотрим далее, какими конкретно могут быть диалоговые формы общения в общеобразовательном учреждении, реализующем идею инклюзивного образования.

На верхнем уровне образовательной системы данного типа диалог должен идти между организацией, социальными институтами образования, здравоохранения, культуры и т.д., внешними группами общественности, основными из которых являются сотрудники отделов народного образования, медицинских учреждений, в которых наблюдаются дети-инвалиды, попечительский совет, потенциальные спонсоры. Диалогические отношения на этом уровне предполагают при полном соблюдении законодательства открытость в изложении своих позиций обеими сторонами, недопустимость давления со стороны вышестоящих групп, полное признание со стороны последних правомерности существования данных образовательных учреждений, их равных прав с обычными учреждениями.

На уровне руководства конкретным образовательным учреждением инклюзивного типа диалогические отношения предполагают выработку общей стратегической линии поведения совместно руководителями всех уровней. Авторитарный тип руководства представляется в таком образовательном учреждении еще более опасным, чем в обычной школе, поскольку здесь чаще могут возникать непредсказуемые, неформальные ситуации, управление которыми не может быть регламентированным и сосредоточенным в руках одного лица. Необходимо создание системы совместного принятия решений относительно внутренней жизни

учреждения. Это может выступать в форме выборного совета школы, состоящего как из представителей администрации, так и из специалистов службы сопровождения, представителей педагогов отдельных параллелей.

На этом уровне управления образовательным учреждением большую роль играют отношения с родителями учеников. Являясь внешней целевой аудиторией для учреждения, группа родителей, тем не менее, занимает особое место, поскольку является наиболее заинтересованной в результатах образовательного процесса. Диалогические отношения этой группы должны реализовываться по нескольким направлениям. Во-первых, «родитель — представитель педагогического коллектива». Диалог в этом направлении предполагает совместную выработку решений в некоторых нестандартных ситуациях, затрагивающих интересы детей. Здесь важна роль специалистов службы сопровождения. Представители родительского комитета могут также входить в совет школы как его постоянные члены. Во-вторых, «родитель — родитель». В смешанном детском коллективе, где присутствуют как здоровые дети, так и дети с ограничениями жизнедеятельности, могут возникать напряженные отношения, в которые, так или иначе оказываются втянутыми родители. Только диалогические отношения между родителями детей способны предотвратить возникновение конфликтов. В-третьих, «родители — дети». Толерантность детей в отношении к ребенку с ограничениями в жизнедеятельности может воспитываться только личным примером взрослого. Если для педагога это является его профессиональным долгом, то для родителя это возможность преподать своему ребенку урок терпимости и милосердия.

На уровне взаимоотношений между педагогами и учащимися диалог предполагает равное включение всех учащихся в образовательный процесс, без акцентирования внимания на особенностях детей с ограничениями при учете этих особенностей. Осуществляя непосредственно учебный процесс в такой смешанной группе детей, учитель находится в наиболее трудных условиях, требующих от него не только высокой личной культуры и нравственности, но и дополнительных медико-психологических знаний и творческого подхода к решению проблем. Для педагога важно прибегать к советам и помощи специалиста службы сопровождения. При этом учитель остается центральной фигурой учебного процесса, от которого зависит его успешность.

На уровне взаимоотношений между детьми диалог предполагает разнонаправленное общение между всеми учащимися, их равную заинтересованность и принятие каждого члена группы, признание за ним равных со всеми прав даже при ограниченных возможностях. Необходимо отметить, что диалог на этом уровне обусловлен в первую очередь диалогом на других уровнях, является его прямым, хотя и не гарантированным следствием. Только вся внутренняя и внешняя жизнь школы, ее стиль и атмосфера способны развить у здорового ребенка необходимые нравственные качества, помогающие ему в общении со своим сверстником-инвалидом. А у ребенка с ограничениями в жизнедеятельности способствовать здоровому восприятию жизни, развитию способности к полноценному общению, учебе и трудовой деятельности.

Наличие продуктивной деятельности службы сопровождения способствует осознанным творческим проявлениям участников воспитательно-образовательной деятельности, так как выступает базой для создания социальных психолого-педагогических условий и выработки совместно с педагогами эталонов духовно-нравственного поведения в процессе инклюзивного образования.

ПОЛЯКОВ АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
ассистент кафедры психологического консультирования СПбГИПСР

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ

АННОТАЦИЯ. Данная публикация рассматривает феномен профессиональной деформации личности применительно к профессиям типа «человек-человек», а в частности, педагогически-гуманитарной направленности. Проводится анализ основных теорий деятельности с точки зрения влияния деятельности на развитие личности в контексте помогающих и преподавательских профессий. Рассматриваются основные блоки социально-психологических факторов, свидетельствующих о процессе профессиональной деформации у преподавателей дисциплин психолого-социального профиля.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная деформация; профессиональная роль; социальная перцепция; социально-психологические факторы; структура акта деятельности; формирование личности.

Долгое время в нашей психологической и педагогической науке и практике подразумевалось, что трудовая деятельность является основным фактором формирования человека. Многие исследователи обращали свое внимание на воспитательное влияние труда и в его контексте — на процесс позитивного формирования личности. Негативное влияние специализированного труда в психологии изучалось намного меньше.

В настоящее время уже не подвергается сомнению тезис о том, что труд обладает воспитательными возможностями лишь в потенции. И еще А. С. Макаренко писал о том, что труд обладает свойством нейтральности по отношению к эффектам воспитания. Он может воспитать и духовно богатую личность, и раба, эгоиста.

Исследование Р. М. Грановской, направленное на определение доминирования ролевых или личностных характеристик в структуре самоотношения, показало 80-процентное преобладание первых. Респонденты — преподаватели вузов Санкт-Петербурга — характеризовали себя, прежде всего, как носители определенных социальных и профессиональных ролей, а уж затем — тех или иных личностных характеристик [5].

Таким образом, опираясь на многочисленные исследования и теории деятельности (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, О. С. Анисимов и пр.), следует считать профессиональную деятельность человека способной во многом определять его частную жизнь, область межличностных отношений и направленность самой личности. Негативное влияние профессиональных стереотипов на ее функционирование в микро- и макросоциумах принято считать профессиональной деформацией личности.

И если идеи о значимости влияния профессиональной роли на развитие личности существовали уже десятилетия, то комплексный подход в исследовании профессиональной деформации был сформулирован и предпринят лишь в последние годы.

Так, С. П. Безносовым была предложена единая технология психологических исследований профессиональных деформаций личности. С точки зрения автора, изучение профессиональной деформации в определенной отрасли труда заключается в последовательном анализе специфического содержания всех компонентов структуры акта деятельности, которое соответствует особенностям данной профессии, и их влияния на личность работника [4]. В педагогических профессиях наиболее явными негативными последствиями субъект-предметного подхода является дидактогения.

С. Л. Рубинштейн писал о тесной связи сознания, психики человека с его бытием, жизнедеятельностью, наиболее значимой формой которой является трудовая, профессиональная деятельность. «Сознание выражает бытие индивида… Эта реальная, материальная практическая связь человека с миром выражается в многообразной системе сил, динамических тенденций» [6, с. 25].

Существует широкий диапазон разнообразных принаков негативного проявления профессиональной деформации личности. Среди них обнаружены и общие для всех профессий признаки: деформация механизмов социальной перцепции; возникновение профессионального фильтра восприятия окружающих людей не как уникальных личностей и индивидуальностей, а лишь как фигурантов специфических, сугубо профессиональных отношений,

нарушение некоторых социальных норм, рестриктивизм и т.д.

В каждой профессии существуют свои комплексы психотравмирующих факторов, имеющих как общую, так и специфическую природу. Точное определение последних требует конкретных эмпирических и экспериментальных обследований в целях их обнаружения для формирования программы мероприятий по профилактике профессиональной деформации личности.

Именно эмпатические способности обусловливают уровень профессионального мастерства человековедческих видов профессиональной деятельности. Умение преподавателя учесть особенности, возможности, потребности, состояния другой личности обусловливает успешность его деятельности. По О. С. Анисимову, хороший специалист по работе над людьми обязан быть универсальным человековедом, уметь видеть в человеке не только то, к чему побуждает его узкопрофессиональный долг, но и всего человека в комплексе, учитывать все взаимосвязанные особенности человека и как индивида, и как личности [3].

Но помимо процесса эмпатии, идентификации, для здорового существования человека и его самосознания необходимо наличие и обратного механизма — деидентификации. Необходимы развитые умения вхождения и выхода из роли другого. Иначе приходится констатировать неспособность деятеля выйти из своей профессиональной роли, говорить о переносе навыков из одной рабочей ситуации в другую. Это также может быть причиной или проявлением профессиональной деформации.

При тщательной систематизации известных в научно-психологической и педагогической литературе и в соответствующих практических отраслях причин и проявлений социально-психологического характера феномена профессиональной деформации личности можно будет сформировать релевантные методы исследования данного явления в системе педагогических профессий, и в частности, у преподавателей гуманитарных или психологических вузов.

На основе изучения психолого-педагогической литературы среди подобных факторов мы можем выделить:

- повышенный уровень агрессии, ригидности и стереотипности мышления;
- затрудненное общение в сфере межличностных отношений;
- духовное окостенение, авторитарность и амбициозность, конформизм и формализм, возрастающий с годами консерватизм (по Р. М. Грановской);
- дидактическая, поучающая манера речи;
- привычка к форсированию голоса, проявляющаяся и в непрофессиональном общении;
- специфика построения речи, связанная с излишним упрощением, «разжевыванием» вербальной информации;
- множество мыслительных и речевых штампов из-за частой повторяемости учебного материала;
- нетерпимость к студенческой молодежной культуре, не подкрепленная серьезным знакомством с ней, порождающая неприятие ее представителей и конфликты;
- хроническая перегрузка, приводящая к сужению круга общения и качественному его изменению;
- сужение интересов, повышение раздражительности, недостаток внимания к собственным детям и другим членам семьи;
- затрудненность переключения на иные современные методы обучения, кроме лекционных, и в связи с этим сложность перехода с монологичного общения на диалогичное;
- у преподавателей-психологов, следуя Г. С. Абрамовой, может наблюдаться псевдонауное обезличивание клиента как объекта изучения во время аудиторных или практических занятий со студентами [1]. Это проявляется в представлении доминирующим фактором при общении с клиентом обобщенной схемы, известной или авторской модели терапии и консультирования, вынесении клиенту моральной оценки, акцентировании проблемно-ориентированной направленности в ущерб клиент-центрированной;
- затрудненность в получении собственной психологической помощи или поддержки. «Ведь ты — преподаватель, психолог, так умей помочь себе сам». Ложный стыд при обращении за подобной помощью;
- излишняя психологизация и концептуализация в сфере межличностных взаимоотношений — общение с близкими в псевдонаучной манере, обеспечивающее увеличение эмоциональной дистанции между субъектами общения;
- завышенная ответственность перед психоэмоциональным состоянием внутри собственной семьи по типу: «я — психолог, преподаватель, значит, уж в моей собственной-то семье должно быть все хорошо, позитивно».

Таким образом, мы привели ряд социально-психологических факторов профессиональной деформации, наблюдающихся в сфере педагогических профессий гуманитарного профиля. Безусловно, этот перечень далеко не полон, в него могут быть включены и не указанные здесь аспекты функционирования личности в социуме (например, при общении с представителями иных профессиональных категорий граждан и пр.). На основе теоретического обзора признаков профессиональной деформации у преподавателей психологических вузов и предложенного метода общего исследования профдеформаций (С. П. Безносов), актуальным представляется создание методики, включающей в себя все возможные характеристики

изучаемого феномена, выявляющей степень выраженности профдеформации у означенного контингента и способной вскрыть корреляционные взаимоотношения с данными иных компонентов инструментария личностной и социально-психологической диагностики.

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. — Екатеринбург, 1995. — 213 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968. — 338 с.
3. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. — М., 1989. — 412 с.
4. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: «Речь», 2004. — 272 с.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — Л.: ЛГУ, 1984.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1989. — Т. 1, 2.

РАСКИН ВАДИМ НАУМОВИЧ
кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной социальной психологии СПбГИПСР

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ
(опыт преподавания тренинговых дисциплин в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы)

АННОТАЦИЯ. В статье описывается вузовский опыт практической подготовки психологов и социальных работников в форме социально-психологического тренинга.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, тренинг знакомств, базовый коммуникативный тренинг, тренинг переговоров, тренинг самопрезентации, тренинг профессиональной компетентности.

Для успешной профессиональной деятельности как практическому психологу, так и специалисту по социальной работе кроме специальных знаний и умений требуются высокий социальный интеллект и коммуникативная компетентность, включающие такие личностные качества, умения и навыки, как:

- умение устанавливать помогающие и партнерские отношения с клиентами,
- быть уверенным и внушать уверенность и оптимизм своим клиентам и партнерам,
- умение вести конструктивные переговоры и выступать в роли посредника между конфликтующими сторонами,
- обладать стрессоустойчивостью по отношению к коммуникативным перегрузкам (интенсивность общения, постоянное нахождение в зоне социального неблагополучия, трудные клиенты).

Эти стороны деятельности профессиональных коммуникаторов должны прорабатываться в процессе их обучения как в теоретическом, так, что особенно важно, и в практическом плане.

Опыт вузовского обучения практических психологов и социальных работников позволяет утверждать, что наиболее эффективной формой практической отработки профессионально значимых коммуникативных умений является социально-психологический тренинг. В Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы разработана и включена в учебный план подготовки психологов и социальных работников система тренингов, к настоящему времени включающая: тренинг знакомств, базовый коммуникативный тренинг — 1 ступень (БКТ-1), базовый коммуникативный тренинг — 2 ступень (БКТ-2), тренинг переговоров, тренинг самопрезентации, тренинг профессиональной компетентности.

Тренинги проводятся в форме учебных процедур, ролевых игр, групповых обсуждений и по своему содержанию тесно связаны со специальными психологическими дисциплинами коммуникативной и психокоррекционной направленности, такими как “Психологическое консультирование”, “Психология общения”, “Конфликтология”, “Психология управленческой деятельности”, “Психотехнологии работы с группой”, “Технологии посредничества” и т.п.

Необходимые теоретические сведения предоставляются участникам в раздаточном материале. Ведется видеозапись для последующего просмотра и анализа отснятого материала. Формой контроля усвоения материала на каждом из тренингов является зачет по факту активного участия студента в тренинговых процедурах.

Тренинг знакомств. Целями тренинга являются: знакомство участников группы через различные формы межличностного взаимодействия для ускорения адаптации к группе и к обучению, формирование у студентов позитивного представления о будущей профессиональной деятельности, обсуждение качеств, важных для профессиональной самореализации, погружение в реальную практику социально-психологической работы, формирование и закрепление навыков социальной и профессиональной рефлексии.

Достижение этих целей осуществляется через систему активных приемов обучения: групповых дискуссий, ролевых и деловых игр, специальных упражнений для раскрытия личностных и коммуникативных способностей учащихся в ходе целенаправленно организованного и контролируемого взаимодействия.

По окончании тренинга студент должен:

- хорошо знать своих сокурсников-участников тренинговой группы,
- сформировать позитивное отношение к другим студентам, группе/потоку в целом,
- сформировать позитивное отношение к обучению в институте,
- иметь относительно четкую модель будущей профессиональной компетентности,
- испытывать интерес к освоению практики и теории своей будущей деятельности,
- осознавать свои проблемы, которые могут вызвать трудности в обучении профессиональной деятельности и возможности их разрешения.

Тренинг знакомств выступает как первое звено в системе обучающих тренингов для студентов института. Студентам предлагается минимум теоретического материала, отсутствуют специальные раздаточные схемы и модели для освоения различных навыков. Основной акцент делается на коммуникативно-эмоциональную составляющую взаимодействия.

От эффективности тренинга знакомств зависит успешность адаптации студента к обучению и профессии, профессиональная мотивация. На этом тренинге во многом задается модель и стиль проведения тренингов и других активных методов обучения, которые в дальнейшем будет проводить сам выпускник.

Тренинг знакомств проводится с участием ассистентов из числа студентов старших курсов института, получающих дополнительную специализацию в данной области. Программа тренинга построена по схеме: программный модуль + комментарии для согласования единства действий тренеров в различных подгруппах.

Базовый коммуникативный тренинг — 1 ступень. Целью тренинга является формирование базовых навыков партнерского общения: установление контакта, активное (эмпатическое) слушание, конструктивная обратная связь, снижение эмоционального напряжения партнера, навыки коллективного обсуждения и решения проблем.

Конкретные коммуникативные техники прорабатываются в рамках законченных блоков. Полная схема блока включает следующую последовательность процедур: “разогревающее” психогимнастическое упражнение, теоретическое введение, “сухое” упражнение (по-преимуществу когнитивная проработка техники по аналогии с “сухим” плаваньем – отработка технических приемов не в воде, а на суше в спортзале), “полусухое” упражнение (промежуточное между “сухим” упражнением и ролевой игрой), ролевые игры. Смысл такого построения блоков заключается в последовательной проработке коммуникативной техники: от ее понимания (в “сухом” упражнении), через отработку конкретного коммуникативного приема в специально сконструированном для этой цели упражнении (в “полусухом” упражнении), к проигрыванию целостной, приближенной к реальной жизни ситуации с использованием отработанной техники (в ролевой игре). Для отработки конкретного коммуникативного навыка может быть использована вся последовательность процедур или часть из них.

В начале тренинга обсуждаются факторы, влияющие на эффективность работы команды. Проводятся процедуры, направленные на формирование и развитие навыков коллективного обсуждения и решения проблемы, участники знакомятся с алгоритмом принятия коллективного решения и дают обратную связь на свое индивидуальное и общегрупповое поведение, сообразуясь с этим алгоритмом.

Обсуждаются и формулируются правила вступления в контакт. В качестве теоретического обобщения может быть предложена распечатка с правилами установления контакта, которые группа может скорректировать и дополнить. Проводятся «полусухие» упражнения на невербальный контакт, которые акцентируют важную роль невербалики в общении и затруднения в коммуникации, возникающие при исключении того или иного невербального канала. Проводятся ролевые игры на вхождение в контакт. В анализе поведения участников выясняются установки, с которыми они входили в контакт, использованные приемы и их конструктивность или неконструктивность. Частой ошибкой участников является пропуск стадий контакта и ориентации в ситуации и преждевременный переход непосредственно к решению своей проблемы с помощью манипуляций, уговаривания, запугивания и угроз.

Техники активного (эмпатического) слушания и понимания партнера являются центральной темой не только данного тренинга, но и сквозной темой всех тренингов. Психологический смысл активного слушания — установление отношений партнерства и сотрудничества: перевести обычную для слушателя реакцию (перебить партнера, чтобы дать ему совет, высказать свою оценку, рассказать о себе и т.д.) в энергию внимательного, заинтересованного слушания; находиться на “территории” говорящего, чтобы дать ему возможность высказаться и побудить к большей открытости, показывая свою заинтересованность и понимание.

Участники тренинга обсуждают возможные техники ведения беседы. Разбирается таблица “Техники слушания”, вводится понятие “активное слушание”. Проводятся “полусухие” процедуры на целенаправленное использование техник вербализации, которые затем закрепляются в ролевых играх “Интервью”, “Клиент-Консультант” и ролевых играх со скрытым мотивом.

Прорабатываются базовые навыки поведения в эмоционально напряженных ситуациях. Участники знакомятся с основными техниками снижения эмоционального напряжения у партнера, обсуждая этапы формирования конфликта и прорабатывая таблицу “Техники снижения напряжения в конфликте”. В “полусухих” процедурах прорабатываются конкретные техники снижения эмоционального

напряжения, которые затем закрепляются в ролевых проигрываниях.

Базовый коммуникативный тренинг — 2 ступень. Цель тренинга — формирование навыков делового общения. БКТ-2, в отличие от БКТ-1, ориентирован на ситуации делового общения в условиях большего противостояния и меньшей личностной заинтересованности сторон. На тренинге прорабатываются: коммуникативные навыки конструктивного группового взаимодействия при обсуждении проблемы и принятии решения, техники аргументации, убеждающего воздействия, технология уверенного поведения, принципы и технология конструктивной критики и ответа на критику.

Стержневая тема тренинга — уверенность, являющаяся конструктивной альтернативой агрессивности и неуверенности. На тренинге прорабатываются основные составляющие уверенности:

- цель, в процессе достижения которой уверенность обретает смысл,
- адекватная самооценка, позволяющая человеку отстаивать свои права, не ущемляя прав других,
- коммуникативные умения (вербальные и невербальные), позволяющие ему добиваться поставленной цели.

Предлагаемая нами модель уверенного поведения определяется не как компромисс, середина между неуверенным и агрессивным поведением (что чаще всего встречается в литературе по уверенности), а как интеграция обоих этих фундаментальных способов адаптации в мире, имеющих в качестве социализированных эквивалентов тактичность, учтивость (проявление уважения к интересам другого) и прямоту, напористость (отстаивание своих прав и интересов).

Таким образом, уверенное поведение определяется как управляемое, контролируемое субъектом поведение, в котором соотношение напористости (социализированной агрессии) и уступчивости, тактичности (социализированного страха) адекватно актуальной ситуации общения. Обе фазы могут быть представлены в виде двухфазного поведенческого алгоритма, могущего иметь как вербальные, так и невербальные проявления.

В целостном, гармоничном поведенческом акте обе фазы алгоритма и соответствующие им две базовые эмоции должны быть проявлены в адекватной ситуации пропорции. С опорой на этот алгоритм может быть дана эффективная обратная связь на тренируемое поведение в частности, на соотношение двух фаз уверенного поведения и адекватности этого соотношения разыгранной ситуации, на эффективность использованных на той или иной фазе коммуникативных приемов.

На тренинге прорабатываются основные типы ситуаций, в которых наиболее вероятно проявление неадекватно агрессивных или неуверенных реакций: просьба, настаивание на своем, требование, отказ в просьбе, высказывание критики, ответ на критику.

Тренинг переговоров. Цель тренинга — формирование у студентов: навыков ведения конструктивных, направленных на сотрудничество переговоров при разрешении конфликтов; установки на восприятие конфликта как естественного для человеческих отношений явления, открывающего (при умелой работе с ним) новые возможности для личностного и делового роста вовлеченных в него сторон; умения переводить конфликт из области личных столкновений, эмоциональных предпочтений в деловую плоскость.

Тренинг переговоров является логическим продолжением тренингов базовых коммуникативных умений, его задача — интеграция базовых коммуникативных умений в единую, эффективную стратегию поведения. В ролевых процедурах прорабатываются различия между приятельскими и деловыми отношениями, равенством и справедливостью, компромиссом и сотрудничеством, участники осознают свои телесные проявления в ситуациях соперничества, уступок, сотрудничества.

Рассматриваются основные переговорные стратегии: проигрыш — проигрыш, выигрыш — проигрыш, компромисс, выигрыш — выигрыш. Проводятся ролевые игры, рассчитанные на осознание невыгодности, неконструктивности нечестной игры или изоляционизма, выгодности поиска общих интересов и выполнения взятых обязательств для налаживания долгосрочного сотрудничества.

Рассматриваются мягкий, жесткий и принципиальный подходы к переговорам; базовые положения принципиальных переговоров — отделить людей от проблемы, сосредоточить внимание на интересах, а не на позициях, генерировать много вариантов решения проблемы, настаивать на объективных критериях при окончательной выработке соглашения.

Проводятся ролевые игры, рассчитанные на осознание участниками различий между переговорами, основанными на взаимных интересах партнеров, и позиционным торгом, необходимости расширения переговорного поля в поисках области общих интересов для преодоления тупика несовместимости позиций. Прорабатываются технологии принципиальных переговоров, жесткость к проблеме, мягкость к партнеру (“подняться на балкон”, перейти на сторону партнера, “сменить рамку”, легкое “да” партнера).

Рассматриваются этапы переговорного процесса: подготовка к переговорам, обсуждение (собственно переговоры), завершение переговоров и заключение соглашения; основные составляющие прочного соглашения, критерии эффективности переговоров, критерии проверки выполнения соглашения.

Лучшим завершением тренинга является планирование участниками предстоящих переговоров и необходимых для их конструктивного разрешения действий (с возможным ролевым проигрыванием переговорных ситуаций на самом тренинге).

Тренинг самопрезентации. Цель курса — освоение студентами технологий самопрезентации через: осознание важности самопрезентации для целенаправленного и конструктивного влияния, управления впечатлением партнера; углубление представлений о своих возможностях и ограничениях в деловом общении; поиск индивидуального стиля, имиджевых особенностей, расширение поведенческого репертуара.

Участники формулируют цели самопрезентации и критерии ее эффективности. Рассматривается сознательное и бессознательное в поведении человека, эффект ореола, правило конгруэнтности.

Рассматриваются этапы самопрезентации: подготовка к самопрезентации, планирование и приведение себя в ресурсное состояние. Обсуждается и заполняется таблица "Подготовка к самопрезентации". Проводятся процедуры приведения себя в ресурсное состояние.

Рассматриваются факторы, оказывающие влияние на формирование имиджа: индивидуально-психологические особенности личности, социальная среда, референтная группа. Виды имиджа: сценический, индивидуальный, временный, неопределенный. Роль костюма в имидже, составляющие костюма: линия, цвет, фактура, форма, цветовая гамма, "комплиментарный" цвет.

Прорабатываются технологии опосредованной самопрезентации: общение по телефону, этика и правила телефонного разговора, инструкции для входящих и исходящих сообщений автоответчика. Особенности факсимильной и пейджинговой связи. Визитные карточки: стандартная карточка, карточка для специальных и представительских целей.

Рассматривается стратегия выбора модели поведения в ситуации самопрезентации: модели поведения и критерии выбора модели поведения, виды общения, механизмы взаимопритяжения, источники и признаки уверенного поведения.

Обсуждается этика деловых отношений: принципы и правила делового общения, знакомство, официальные формы представления, официальные приемы, их принципы и правила. Рассматриваются стили и функции речи: коммуникативная, когнитивная функции, научный, разговорный, художественный, публицистический, официально-деловой стили.

Вводятся критерии оценки самопрезентации: имиджевая составляющая, содержание выступления, методика изложения, язык и стиль, техника речи. Участники осваивают методику оценки самопрезентации и дают друг другу обратную связь по совершенствованию навыков самопрезентации.

В завершение тренинга участники тренинга планируют предстоящие им деловые встречи: составляют индивидуальные списки предстоящих деловых ситуаций и необходимых для их конструктивного разрешения действий. Проходит разбор конкретных ситуаций, требующих эффективной самопрезентации.

Тренинг профессиональной компетентности. Тренинг ставит своей целью осознание студентами старших курсов своих профессиональных ресурсов, постановку профессиональных целей и на этой основе повышение своего профессионального самосознания и определение пути личностного развития в выбранной профессии.

Обозначенные цели реализуются через инвентаризацию, пересмотр коммуникативных установок, проработку эффективных коммуникативных пресуппозиций и отработку навыков "помогающего" общения, характеризующих "позитивное" мышление.

Студенты знакомятся и практически осваивают методологию технологически оснащенных направлений психокоррекционной работы: краткосрочную позитивную "терапию, фиксированную на решении" (ТФР) или элементы практической работы в рамках "индивидуальной психологии" Альфреда Адлера. Цель этой работы — наработка профессиональных навыков индивидуального и группового консультирования.

Обсуждаются основные положения ТФР: позитивный подход; симптом как адаптивный стереотип; положительное подкрепление; принцип "полезности"; принцип конкретизации, "экономичности" (эффект "ряби"); клиент — эксперт в своей проблеме; ориентация на будущее; ориентация на решение, а не на проблему; отказ от ярлыков.

Прорабатываются этапы работы в рамках "терапии, фиксированной на решении":

1) Работа с проблемой: "хорошее" имя, изоляция проблемы.

2) Работа с объяснениями: намеренно обходить вопросы о причинах проблемы и ее интерпретации в противовес позитивному представлению о будущем, о прогрессе, о способах разрешения проблемы; техника "плодотворных" объяснений: выявление "вредных" объяснений с помощью метавопросов.

3) Работа с целью (перевод проблемы в цель): техника "знаки улучшения/признаки решения" (для конкретизации цели); техника "10-ти балльная шкала" (тактика "мышиного шажка"); техника "воспоминание из будущего" (цель — думать о позитивном будущем); техника "выгоды от достижения цели".

4) Работа с ресурсами: техника "coping-вопросы" (что хорошо удается и как это можно использовать для решения проблемы); техника "прошлое как ресурс" (ревизия прошлого как опыта, источника мудрости, а не проблем); техника "проблема как друг, учитель" (позитивный взгляд на проблему, ее, хотя бы в ретроспективе, светлые стороны; смысл, знания, которые проблема открыла для Вас, о жизни, о других, о себе); техника "хороших исключений"; техника "фокусирование на прогрессе"; техника "слова благодарности".

Каждый участник продумывает такую свою проблему, которая может стать предметом групповой работы по методу ТФР. В первых пробах работа

идет в групповом варианте, затем ведущим становится конкретный участник группы.

В качестве другого теоретического подхода, годного для проработки на тренинге профессиональной компетентности, рассматриваются элементы практической работы в рамках "Индивидуальной психологии" Альфреда Адлера. Обсуждаются основные понятия этого подхода: ощущение несостоятельности и стремление к преодолению, превосходству; социальный интерес; стиль жизни как концепция и как тактика поведения, типа жизненных стилей, варианты соотношения стремления к превосходству и социального интереса.

В качестве практической работы на применение адлерианского подхода в консультировании группе предлагается процедура выработки "формулы стиля жизни" при работе с ранними воспоминаниями: каждый участник записывает 3-5 самых ранних своих воспоминаний, группа выбирает наиболее значимые, затрагивающие большинство участников воспоминания, которые становятся предметом групповой работы.

Завершают тренинг ролевые проигрывания участниками профессионально значимых ситуаций.

Приведенная последовательность тренингов и активное участие в них студентов позволяют сформировать у будущих специалистов помогающих профессий необходимые для их успешной профессиональной деятельности практические навыки.

НАШИ ГОСТИ

WOLFGANG FEUERHELM
Prof. Dr. jur., Dipl.Päd., Katholische Fachhochschule Mainz

ETHNISCHE DISKRIMINIERUNG DURCH DIE POLIZEI

АННОТАЦИЯ. В статье «Этническая дискриминация» В. Фойерхельм рассматривает проявление в полиции дискриминации по отношению к некоторым этническим меньшинствам. Несмотря на утверждение руководства об отсутствии этого явления, оно, в принципе существует. Меняющееся во времени название того или иного этнического меньшинства не меняет политики в целом — отношение, например, к цыганам с позиции принципиального подозрения, рассматривает их как потенциальных преступников . В связи с этим у полиции возникает желание заставить цыган как можно скорее покинуть их район во избежание преступления.

I. Einleitung

Ethnische Diskriminierung durch die Polizei ist ein Tabu-Thema. Diskutiert man über diesen Bereich mit Personen der Leitungsebene in der Polizei, so findet man häufig die Einschätzung, einzelne Beamtinnen und Beamte mögen bedauerlicherweise vorurteilsgeleitet handeln, z.B. gegenüber Sinti und Roma. Aber eine systematische ethnischer Diskriminierung gebe es nicht. Man mag hinzufügen: Eine solche kann, ja darf es in einer Gesellschaft nicht geben, die sich selbst als demokratisch und tolerant versteht.

Und doch besteht Anlass, für die Polizeiarbeit im Umgang mit Sinti und Roma[1] einen Blick in die jüngere Vergangenheit zu wagen. Gegenstand der folgenden Ausführungen soll aber weder die NS-Diktatur, der Völkermord an Sinti und Roma noch die Rolle der Polizei in dieser Zeit sein. Es geht vielmehr um die jüngere Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland und speziell um Handlungsmuster und Alltagstheorien[2] der Polizei[3] im Umgang mit der ethnischen Minderheit von Sinti und Roma. Die spezifischen Wissensbestände und Argumentationsmuster, die z.B. über den Begriff der „kriminalistischen Erfahrung“ dienstliche Maßnahmen in der Praxis legitimieren können, geben gleichzeitig Auskunft darüber, inwieweit pauschalisierende Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften aufgrund ethnischer Zugehörigkeit[4] (s.u. II) bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts vorfindbar sind und welche Rolle diese für die tägliche Arbeit der Polizei spielen.

Die folgende Darstellung der polizeipraktischen Arbeit beruht auf einer Analyse von polizeilichen Veröffentlichungen sowie auf eigenen Untersuchungen, die in den Jahren 1984 und 1985 vorwiegend in den Bundesländern Baden-Württemberg und Hessen stattgefunden haben. Grundlage sind hierbei sowohl 101 Interviews mit Polizeibeamten als auch polizeiliche Unterlagen, die dem Verfasser im Laufe der Untersuchung zugänglich gemacht wurden.[5]

II. Das Bild der „Zigeuner“ in polizeilichen Veröffentlichungen

Neben Rechtsvorschriften und Verwaltungsanweisungen[6] ist für die Praxis der Polizeibeamten von Bedeutung, welches Wissen im Sinne von „kriminalistischer Erfahrung“ der eigenen Arbeit zugrunde gelegt wird. Ein Indiz hierfür können Beiträge sein, die von Polizeipraktikern in einschlägigen Zeitschriften über „Zigeuner“ bzw. „Landfahrer“ veröffentlicht wurden. Neben der vermuteten Wirkung dieser Inhalte auf die praktische Arbeit ist bei dieser Darstellung von Interesse, inwieweit sich das hier gebotene Bild in den Jahren nach 1945 verändert hat.

Bereits kurz nach Ende des Zweiten Weltkrieges begann die Polizei, sich in Veröffentlichungen mit den „Zigeunern“ zu befassen. In den 50er Jahren wurde in den einschlägigen Fachzeitschriften meist Stellung zum „Wesen der Zigeuner“ genommen.[7] Schon 1948 / 1949 machen Dorsch und Vaas, zwei Polizeipraktiker aus Baden-Württemberg, im Vorwort zu einem Buch für die polizeiliche Praxis[8] klar, wie der Beamte diese Gruppe zu sehen hat:

> *„Der echte Zigeuner ist weder sesshaft noch arbeitswillig. Er neigt zum Betteln, Diebstahl und Betrug und will ohne ordentliche Arbeit auf Kosten anderer leben. Darauf ergibt sich für die Polizei eine erhöhte Überwachungspflicht.“*

Ähnlich Hendsch, der 1950 folgende Einschätzung abgibt:

> *„Das Wesen und Treiben der Zigeuner ist schon aus alten Chroniken bekannt. Es hat sich bis zum heutigen Tage nicht viel verändert. ... Genausowenig besitzt der Zigeuner den Drang und das Streben zum ständigen Besitz; er lebt meist in den Tag hinein, heute hier, morgen dort.*
>
> *Hieraus folgt, dass es nur wenige Arbeiten gibt, die der errichtet, um sich etwas Geld zu verdienen. ... Es ist daher kein Wunder, dass viele Zigeuner hin und wieder zur Überschreitung von Gesetzesvorschriften neigen. ... Wer ein Dutzend von ihnen kennt, der kennt sie alle.*

Dieses naturgebundene Leben und sein Dasein ohne Halt und festen Standpunkt im Verein mit seinen Charaktereigenschaften machen es erforderlich, dass er genauestens polizeilich überwacht wird.“ [9]

Mit einem solchen „Zigeunerbild“ werden Wesenszüge verbunden, die es erlauben, sogar den Völkermord an Sinti und Roma zu leugnen. So schreibt der bayerische Kriminalamtmann Eller 1954:

„Während des Dritten Reiches wurde eine Anzahl zigeunerischer Personen wegen ihrer teils asozialen, teils kriminellen Lebensweise als polizeiliche Vorbeugungshäftlinge in KZ-Haft genommen. ... Inwieweit und unter welchen Umständen Zigeuner hierbei ihre Leben lassen mussten, kann mangels konkreter Unterlagen nicht festgestellt werden. Soweit jedoch bekannt, wurden auch viele Zigeuner ein Opfer von Seuchen, die zum Teil auf die mangelhaft Unterbringung in den Lagern, zum Teil aber auch auf die persönliche und angeborene Unsauberkeit der Betroffenen selbst zurückzuführen ist. Eine rassische Verfolgung schlechthin muss aber im Gegensatz zu der Judenverfolgung verneint werden.“ [10]

In einem Bericht über die Arbeit einer Sonderkommission schreibt Bodlée 1962 die Kriminalität der „Zigeuner“ einem „Konzentrat negativer Erbmasse“ zu.[11] In den 60er Jahren wird daneben häufig über Einzelfälle „krimineller Zigeuner“ berichtet,[12] während einige Veröffentlichungen in den 70er Jahren wiederum das „Wesen der Zigeuner“ thematisieren.[13]

Nicht nur von Einzelpersonen wird zu den „Zigeunern“ Stellung genommen. Das Buch „Kriminologie – Leitfaden für Kriminalbeamte“, zwischen 1967 und 1973 in insgesamt 3 Auflagen in der Schriftenreihe des Bundeskriminalamtes erschienen, dürfte für die Praxis in noch stärkerem Maße Lehr- und Ausbildungsfunktion gehabt zu haben als Einzelveröffentlichungen. Auch hier präsentieren Inhalte weichen wenig vom schon bekannten Bild ab:

„Die Zigeuner haben weder einen festen Wohnsitz noch gehen sie einer geregelten Berufstätigkeit nach. Der Hang zu einem ungebundenen Wanderleben und eine ausgeprägte Arbeitsscheu gehören zu den besonderen Merkmalen des Zigeuners.

Die Versuche, Zigeuner sesshaft zu machen, sind bisher ergebnislos verlaufen. Im Laufe ihrer Geschichte waren sie weder durch Zwang noch durch Überredung dazu zu bringen, von ihrer unsteten Lebensweise abzulassen. ... An kriminellen Handlungen begehen sie vornehmlich: Diebstahl (Einschleichdiebstahl), Betrug (mit minderwertigen Waren), Ladendiebstahl, Wechselfallenbetrug, Wahrsagerei ... Wenn sie einer strafbaren Handlung verdächtig sind, versuchen sie, ihren Personenstand zu verschleiern und ihre Artgenommen um jeden Preis zu schützen.“ [14]

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass im oben zitierten Text als Quelle des dargestellten Wissens noch 1973 ein Artikel von Paterna im „Handwörterbuch der Kriminologie“ aus dem Jahre 1936 (!) zitierfähig war.[15]

III. Organisatorische Maßnahmen zur „Bekämpfung der Zigeunerkriminalität“ – Entwicklungslinien in der Zeit von 1945 bis in die 80er Jahre

1. Wandel der Rechtsvorschriften

Schon bald nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes wurden die „Zigeuner“ wieder ein Thema für Polizei und Verwaltung. Nach dem Scheitern des Versuchs, das „Gesetz zur Bekämpfung von Zigeunern, Landfahrern und Arbeitsscheuen“ vom 16.7.1926 in Bayern wieder in Kraft zu setzen,[16] schuf man in Bayern 1953 eine „Landfahrerordnung“,[17] die unter anderem vorsah, den „Landfahrern“ ein Umherziehen nur zu gestatten, wenn das Landeskriminalamt in einer Stellungnahme dies befürwortete.[18] Schon früher hatte bei dieser Behörde in München eine Sonderabteilung ihre Arbeit wieder aufgenommen, bei der die Gesamtheit der Sinti und Roma erfasst werden sollte.

Auch andere Bundesländer bedienten sich in dieser Zeit des Instruments der untergesetzlichen Vorschriften. Bezeichnend für diese Regelungen ist, dass sie unterschiedlich lange in Kraft waren[19] und in einer für die Betroffenen nicht zu überblickenden Vielfalt nie zu einer gerichtlichen Überprüfung im Hinblick auf Grundrechtsverletzungen geführt haben.

2. Merkblätter, Richtlinien und „Landfahrerkarteien“

Speziell auf Polizeiebene[20] versuchten die Oberbehörden (Innenministerien bzw. Landeskriminalämter), die Beamten vor Ort durch verschiedene Anordnungen zu einer erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber den „Landfahrern“ anzuhalten. Merkblätter und Richtlinien waren bis in die 70er Jahre hinein das Mittel, durch das neben polizeilichen Maßnahmen auch inhaltliche Informationen über das „Wesen der Zigeuner“ geliefert wurden. Bezeichnend für die Vorschriften ist, dass zwar meist im Betreff der Allgemeinen Bekanntmachungen von der „Bekämpfung krimineller Landfahrer“ die Rede ist,[21] die angeordneten Maßnahmen sich aber auf alle Angehörige der Gruppe beziehen. So ist nach der zitieren Bekanntmachung „... jedes Auftauchen und Tätigwerden von Landfahrern ... zu überwachen.“ Die bereits oben aus den Äußerungen des Polizeipraktikers deutlich gewordene Gleichsetzung von „Zigeuner“ und „Kriminalität“ schlägt sich auch in diesen Anordnungen nieder.

Ein „Merkblatt zur Bekämpfung des Landfahrerunwesens[22] in Niedersachsen vom 1.6.1962“ definiert die Ziele polizeilicher Tätigkeit wie folgt:

„Eine erfolgversprechende Bekämpfung der Landfahrerkriminalität ist durch verschärfte polizeiliche Kontrollen möglich. Die nachstehenden Bestimmungen, Erläuterungen und Hinweise sollen den Polizeibeamten eine Hilfe bei solchen Kontrollen sein. ... Bei der Kontrolle der Landfahrer ist sorgfältig und eingehend zu prüfen, ob und in welchem Umfang der einzelne Landfahrer gegen nachstehende Gesetze und Verordnungen verstoßen hat.“ [23]

Anschließend werden verschiedenartigste Rechtsvorschriften aufgelistet (z.B. aus dem Melde-,

Personenstands- und Schulwesen), die nach Ansicht des LKPA beim Kontakt zu „Landfahrern“ überprüft werden sollen.

Es ist zwar aus heutiger Sicht nicht mehr mit Sicherheit nachvollziehbar, in welcher Weise die beschriebenen Anordnungen in der Praxis befolgt wurden und ob sich daraus eine permanente Kontrollsituation für die Betroffenen ergab. Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass sich die polizeipraktische Tätigkeit in dieser Zeit nicht nur auf die allgemeine Beobachtung dieser ethnischen Minderheit beschränkt hat.

Traditionelles Mittel verstärkter polizeilicher Überwachung ist die erkennungsdienstliche Behandlung (ED-Bahandlung). Obwohl schon für die Zeit unmittelbar nach 1945 zu vermuten ist, dass von diesem polizeilichen Zwangsmittel gegenüber Sinti und Roma ausgiebig Gebrauch gemacht wurde, sah sich das LKA Baden-Württemberg veranlasst, im Jahre 1958 ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass nunmehr zur Rechtfertigung dieser Maßnahmen kein – auch noch so vager – Straftatenverdacht mehr nötig sei:

> „Nachdem § 30 des Polizeigesetzes vom 21.11.1955 (Ges.Bl. S. 249) nunmehr die Möglichkeit gibt, Lichtbilder und Fingerabdrücke auch von Landfahrern aufzunehmen, die ohne festen Wohnsitz umherziehen, ist die im Erlass vom 23.7.1953 vorgesehene Beschränkung der Anfertigung von Lichtbildern auf Personen, die einer strafbaren Handlung verdächtig sind, gegenstandslos geworden.
>
> Die Polizeidienststellen des Landes werden deshalb gebeten, künftig Lichtbilder von allen Landfahrern einzusenden, deren Identität nicht einwandfrei feststeht oder die einen festen Wohnsitz nicht nachweisen können.“ [24]

Zur Einschätzung der Reichweite dieser Maßnahmen muss hinzugefügt werden, dass das polizeiliche „Zigeunerbild“ dadurch gekennzeichnet ist, dass diese „einen Hang zu einem ungebundenen Wanderleben“ haben bzw. dass sie dazu neigen, falsche Angaben über ihre Identität zu machen.[25] So gelesen, bedeutet diese Aufforderung kaum verschlüsselt den Aufruf zur Erfassung der Gesamtgruppe von Sinti und Roma. Hintergrund dieser Maßnahme scheint eine nach wie vor bruchlose Gleichsetzung von ethnischer Zugehörigkeit und Abweichung zu sein.

Wie weit die Maßnahmen der Polizei gehen, wird bei der Verwendung der so gesammelten Daten über die „Landfahrer“ deutlich. Bei den Landfahrerstellen der Landeskriminalämter wurden die über Sinti und Roma gesammelten Angaben zu eigenen „Landfahrerkarteien“ verarbeitet.[26] Diese beinhalteten nicht nur Namens-, Lichtbilder- und Kraftfahrzeugkartei, sondern in Form der sog. Merkmalskartei eine Sammlung, die besonderer Erwähnung bedarf. Hier wurden KZ-Nummern erfasst,[27] die man bei den Überlebenden des nationalsozialistischen Terrors feststellen konnte.

Der genaue Umfang der Karteien konnte nicht ermittelt werden. Die erhobenen Daten lassen jedoch den Schluss zu, dass es in der Zeit nach 1945 den Polizeibehörden gelungen ist, die Gesamtzahl der sich in der Bundesrepublik aufhaltenden KZ-Opfer von Sinti und Roma so – also unabhängig von konkreten Straftaten! – zu erfassen.[28] Zu beachten ist außerdem, dass diese Sammlungen mindestens bis Mitte der 70er Jahre (in Hessen z.B. bis 1978) existiert haben,[29] also auch hier eine Kontinuität direkter polizeilicher Sondermaßnahmen bis in die jüngere Zeit hin erkennbar ist.[30]

Das Sammeln von Informationen über „Zigeuner“ in Karteiform scheint eine Arbeitsform der Polizei zu sein, die grundsätzlich die Zeit der „Landfahrerkarteien“ überdauert zu haben scheint. Einige der befragten Kriminalpolizeibeamten berichteten über die Übung, eigene „Zigeunerkarteien“ für ihren Zuständigkeitsbereich zu führen.[31] In einer Dienststelle wurde mindesten noch zur Zeit der Erhebung des Verfassers (1985) eine Kartei von Polaroid-Bildern geführt, in die Sinti und Roma gerade dann aufgenommen wurden, „wenn nichts vorliegt“.[32]

3. Sondermaßnahmen in den 80er Jahren

3.1 Die neue Bezeichnung von Sinti und Roma als „HWAO“-Personen

Trotz der Aufhebung von Merkblättern und Richtlinien der Oberbehörden scheint die Zeit polizeilicher Sondermaßnahmen gegen Sinti und Roma auch heute nicht vorbei zu sein. Zwar wurde in den Jahren 1983 / 84 in den meisten Ländern verfügt, dass der personenbezogene Hinweis „Landfahrer“ nicht mehr Verwendung finden dürfe; gestrichen wurde außerdem das Merkmal „ZN“ („Zigeunername“), mit dem bei Sinti und Roma eine Sonderkennzeichnung ihrer Namen verbunden wurde.[33] Gleichzeitig wurde jedoch mit dem Begriff „HWAO“ ein neuer personengebundener Hinweis eingeführt, der im Ergebnis zu einer polizeilichen Sonderbezeichnung für Sinti und Roma geworden ist.

Die amtliche Definition des Merkmals „HWAO“ allein lässt noch keinen Rückschluss auf dessen eigentliche Funktion zu. Sie lautet:

> „Der neue personengebundene Hinweis ist zu verwenden für Beschuldigte oder Tatverdächtige, die
>
> • keine ständige Bindung an einen festen Wohnort oder
>
> • einen ständig wechselnden Aufenthaltsort haben, wenn dieser Umstand für Zwecke der Verbrechensbekämpfung bedeutsam erscheint.“ [34]

In der Praxis der Polizeibeamten jedenfalls wird diese Bezeichnung als Ersatz für das „Landfahrer“-Merkmal angesehen.[35] Von Praktikerseite aus wird erläutert, dass man andere Gruppen, die theoretisch unter die oben genannte Definition subsumiert werden könnten (z.B. Handelsvertreter oder Nichtsesshafte[36]), mit diesem Begriff nicht erfasst. Auch wird davon berichtet, dass z.B. im Fernschreibverkehr die Formulierung „hier ansässige HWAO-Person“ keine Seltenheit sei. Diese Praxis macht deutlich, dass im Ergebnis nur eine Um-Etikettierung stattgefunden hat, die es nach wie vor erlaubt, die gesamte ethnische Minderheit für Polizeizwecke mit einer besonderen Kennzeichnung zu versehen.

Ein weiteres Argument für eine auch von Seiten der Oberbehörden zumindest in Kauf genommene

weitere Sondererfassung findet sich in einer polizeilichen Anweisung aus Baden-Württemberg. Hier wird anlässlich der Einführung des HWAO-Merkmals verfügt, dass die in der EDV vorhandenen Alt-Bestände an Daten mit der Kennzeichnung „Landfahrer" in die neue Kategorie „HWAO" umzusetzen sind.[37] Es ist nicht ersichtlich, dass anlässlich dieser Umsetzung geprüft wurde, ob die dort gespeicherten Personen noch unter die wörtliche Auslegung der HWAO-Definition fallen. Anders ausgedrückt: die in früherer Zeit selbstverständlich als „Landfahrer" erfassten, u.U. schon jahrzehntelang sesshaften Sinti und Roma werden **automatisch** zu HWAO-Personen. Funktional betrachtet ist die Einführung dieses Kennzeichens als Versuch zu werten, formal den Vorwurf der schon verbalen Diskriminierung einer ethnischen Minderheit zu vermeiden, ohne eine Sonderbezeichnung tatsächlich aufgeben zu müssen.

3.2 Neue Meldedienste

Bereits im Jahre 1981 finden sich in einigen Bundesländern Anordnungen, die sich als Sondermaßnahmen für Sinti und Roma auswirken. Unter der Bezeichnung „Maßnahmen zur Bekämpfung von Tages-Wohnungseinbrechern, hier: Feststellung und Meldung von Reiserouten" hatte das BKA mit Fernschreiben vom 25.8.1981 eine Meldedienst angeregt, der sich bei formaler Betrachtung nicht mit Sinti und Roma befasst. Als Täter werden benannt: „... junge umherziehende Täter jugoslawischer Abstammung niederländischer Nationalität". Wesentlich konkreter formulierte das LKA Baden-Württemberg in der Umsetzung dieses Fernschreibens die örtlichen Stellen: hier lautet der Betreff „Bekämpfung der Landfahrerkriminalität",[38] also ganz im Sprachgebrauch der 60er und 70er Jahre. Im anschließenden Text[39] ist u.a. davon die Rede, dass „... 3. Reisewege des Personenkreises mit KFZ-Kennzeichen, genauer Typenbezeichnung und Farbe der benutzten PKW sowie Stärke der Gruppen" zu melden sind. Es liegen Belege dafür vor, dass die Praxis der Polizei in Ausführung dieser Anordnung lagernde Gruppen ohne erkennbaren Bezug zu Straftaten gemeldet hat.[40]

Auch in Hessen ist der TWE-Meldedienst eingeführt worden. Nach einigen Modifizierungen, die auch zum Ziel hatten, die Praxis zur trennschärferen Anwendung dieser Meldedienste auf die Zielgruppe (und nicht etwa auf alle Tageswohnungseinbrüche) zu veranlassen, wurde diese Anordnung mit Fernschreiben vom 31.1.1985 formal aufgehoben. Es findet sich aber auch in diesem Fernschreiben[41] ein Hinweis darauf, welche Tatbestände weiterhin meldepflichtig bleiben sollen:

> „Davon (von der Einstellung des Sondermeldedienstes, der Verf.) unberührt bleiben die polizeilichen Maßnahmen gem. dies. FS Nr. 183 vom 2.10.1981 sowie Sofortmeldungen bei besonderen Lagen, wie z.B. die Einrichtung und Auflösung von Lagern oder festen Unterkünften und sonstige besondere Erscheinungen ..."

Nach wörtlicher Auslegung bleibt nach diesen Anordnungen das Lagern von Sinti und Roma auf der Durchreise und sogar das Beziehen einer Wohnung („feste Unterkünfte") ein meldepflichtiger Tatbestand.

3.3 Sonstige Sondermaßnahmen

(1) Zum polizeilichen Arsenal der besonderen Maßnahmen gegenüber Sinti und Roma gehören nicht nur auf längere Zeit eingerichtete Meldedienste (s.o.), sondern auch kurzfristig angeordnete intensivere Überwachungsmaßnahmen. So wurde in Rheinland-Pfalz in der zeit vom 1.5.1983 bis zum 19.10.1983 eine Sonderaktion mit dem Titel „Intensivierung der Bekämpfung der Tageswohnungseinbrecher" durchgeführt.[42] Auch hier scheint nach der Bezeichnung der Maßnahme eine nur auf bestimmte Straftäter gezielte Aktion vorzuliegen. Um welchen Personenkreis es dagegen in der Praxis tatsächlich geht, wird aus zahlreichen Stellen der Anordnungsverfügung deutlich. Der beiliegende „Verdachtskalender" definiert den Adressatenkreis; dort heißt es unter „3. Täterkreis":

> „Nahezu ausschließlich illegal eingereiste Landfahrer, jugoslawischer, italienischer oder polnischer Herkunft; ebenfalls aber auch Landfahrer, die ihren Wohnsitz schon immer in der Bundesrepublik Deutschland hatten." [43]

Mit dieser Umschreibung wird deutlich, dass damit grundsätzlich die Gesamtgruppe von Sinti und Roma erfasst werden soll. Insbesondere der zweite Halbsatz lässt eine Ausdehnung auf Sinti zu, die schon lange in Deutschland leben.

In dieser Verfügung wird auf der Maßnahmenseite angeordnet, dass durch sog. „Anhalte- und Beoachtungsmeldungen" die Beamten vor Ort zumindest die zuständige Kriminalpolizei von Kontakten zu „Zigeunern" unterrichten. Diese „Anhalte- und Beobachtungsmeldung" ähnelt insoweit den in älteren Anordnungen verlangten „Landfahrerkontrollmeldungen".[44] Welche Kontrolldichte man seitens des LKA Rheinland-Pfalz für wünschenswert hielt, wird aus den der Anordnung beigefügten „Handlungsanweisungen" deutlich, die für Kriminal- und Schutzpolizei sowie für Bezirksbeamte eine direkte Umsetzung der Kontrollmaßnahmen formulieren.

In der Handlungsanweisung für die Schutzpolizei heißt es hier:[45]

„ Verhaltensweise / Anlass	*Ziel / Maßnahmen*
• Fahrzeug mit ortsfremden Landfahrern wird im eigenen Zuständigkeitsbereich festgestellt ...	Meldung an Kriminalpolizei, Verständigung der zuständigen PAST, Aufklärung in gefährdeten Wohngebieten, ... sofortige Meldung an Kriminalpolizei, Identitätsfeststellung, weitere Maßnahmen in Absprache mit der Kriminalpolizei"
• Verdächtige Personen (s. Verdachtskalender) zu Fuß in gefährdeten Wohngebieten	

Im Zusammenhang mit dem „aus kriminalistischer Erfahrung“[46] begründeten Verdachtsbegriff, der alle Angehörige dieser Minderheit als potentielle Straftäter auffasst, wird aus dieser Anweisung klar, wie eng sich die gewünschte Kontrolle gestalten soll.

Am Ende der Sonderaktion wurde vom LKA Rheinland-Pfalz ein Abschlußbericht erstellt, im dem eine insgesamt positive Bewertung der Maßnahmen gezogen wird.[47] Zur Strategie des weiteren Vorgehens gegen die „Landfahrer“ wird hier u.a. im Abschnitt „3.7 Ausländerrechtliche Maßnahmen“ Stellung genommen:

> „Allein verstärkte Maßnahmen der Strafverfolgung dürften auf Grund des fehlenden Unrechtsbewusstseins und der völlig anders geartete Mentalität des potentiellen Täterkreises wohl kaum zu einer Reduzierung der Straftatenrate führen, wenn nicht gleichzeitig durch andere gesetzliche Maßnahmen, wie Ausweisungen gem. § 19 Ausländergesetz, eine Verdrängung der Tätergruppen erreicht werden kann.“ [48]

Die „Verdrängung“ des „potentiellen Täterkreises“ bedeutet nichts anderes als die Vertreibung der Gruppen aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich. Diese Maßnahme gewinnt so die Qualität einer eigenständigen polizeilichen Sanktion.

Es ist nicht bekannt, ob die beschriebene Sonderaktion der rheinland-pfälzischen Polizei aus dem Jahre 1983 zu einer jährlich wiederkehrenden Routine geworden ist. Im Abschlußbericht wird angedeutet, dass über eine neuerliche Aktion im Sommer 1984 eine gesonderte Entscheidung getroffen werden müsse.

3.4 Zusammenfassung

Die polizeilichen Maßnahmen zur „Kontrolle der Zigeuner“ nach 1945 sind in zwei unterschiedlichen Phasen beschreibbar. Zunächst (1945 bis Mitte der 70er Jahre) sind diese gekennzeichnet durch explizit ausgesprochene Bemühungen, die Gesamtgruppe der Sinti und Roma bei der Polizei zu erfassen. Begründet werden diese Maßnahmen für die Beamten vor Ort mit einer Gleichsetzung von ethnischer Zugehörigkeit und Abweichung: allein schon die „Landfahrereigenschaft“ und der damit einhergehende „eingewurzelte Hang zum Umherziehen“ ist Grund genug, diese Personen zu kontrollieren und zu erfassen. Sprachlich kommt diese Ideologie in einigen polizeilichen Anweisungen zum Ausdruck, wo es nicht um die Kontrolle der „Landfahrerkriminalität“, sondern um die Bekämpfung des „Landfahrer**unwesens**“ geht.

Die erfolgten Änderungen in der zweiten Phase der „Bekämpfung der Zigeunerkriminalität“ ab 1981 sind im wesentlichen formaler Natur und beziehen sich in erster Linie auf den polizeilichen Sprachgebrauch. Dieser wird auch polizeiintern auf allen Ebenen technisiert. Die Umbenennung erfasst neben den Betroffenen (nunmehr „HWAO-Personen“ und „Tageswohnungseinbrecher“) und den Maßnahmen („TWE-Meldedienst“ statt „Landfahrerkontrollmeldungen“) auch die Organisationseinheiten der verschiedenen Polizeiebenen. Dass dieser Begriffswandel in pseudosoziologische („wechselt häufig Aufenthaltsort“) und scheinbar deliktsbezogene Kategorien („Tageswohnungseinbrecher“) nur formal bleibt, liegt an der auch in dieser Phase völlig fehlenden Differenzierung innerhalb der Gruppe von Sinti und Roma. Dementsprechend bleibt die Gesamtgruppe als Adressat präventiver Erfassungsmaßnahmen z.B. in Form von „HWAO-Überprüfungen“ oder „Anhalte- und Beobachtungsmeldungen“ erhalten.

Obwohl die neuen Bezeichnungen auf den ersten Blick eine Abkehr von der Gesamtüberwachung der „Zigeuner“ andeuten, ist eine eindeutige Differenzierung nicht gelungen. Es gibt sogar Anhaltspunkte dafür, dass eine solche Differenzierung nicht gewollt war und Umbenennungen der Gruppe und der Maßnahmen nur Reaktionen auf politische Angriffe waren.

IV. Handlungsmuster und Strategien bei konkreten Ermittlungen

Die Angaben der befragten Beamten von Schutz- und Kriminalpolizei über die Bearbeitung der „Zigeunerkriminalität“ lassen Strukturen alltagstheoretischer Vorstellungen erkennen, von denen spezifische Ziel- und Erfolgsdefinitionen abgeleitet werden. [49]

Das ethnische Merkmal der Zugehörigkeit zum Volk der „Zigeuner“ wird von den Beamten in mehrfacher Weise zur generalisierenden Beschreibung ihres Arbeitsfeldes verwandt. Konkret wird den „Zigeunern“ eine sehr große Solidarität innerhalb der Gruppe zugeschrieben, was sich in den Augen der Beamten bei der Deliktsbegehung und –aufklärung für die Polizei nachteilig bemerkbar macht. Konspiration und Organisation werden nicht nur bei Straftaten registriert, sondern sind auch in Form von fehlender Aussagebereitschaft bei Vernehmungen bzw. Strafvereitelungshandlungen der Gruppe Ermittlungshindernisse.

Wichtiges Merkmal des polizeilichen Hintergrundwissens ist die **Haltung des prinzipiellen Verdachts**, nach der grundsätzlich alle „Zigeuner“ potentielle Straftäter sind. Diese Einstellung scheint vor allem eine Folge der charakterähnlichen Zuschreibung des Merkmals „kriminell“ bei Sinti und Roma zu sein. Unter Verwendung der Systematik von *Feest / Blankenburg* [50] hat die Feststellung der „Zigeuner“-Eigenschaft für die Beamten zur Folge, dass diese Personen grundsätzlich zum verdächtigen Teil der Bevölkerung gerechnet werden.

Besonders bei Sinti und Roma auf der Durchreise wird so eine Identität von Lebensform und Abweichung hergestellt, die mehrfacher Weise begründet wird und in der Haltung der Beamten nur noch verstärkende Wahrnehmungen zulässt. Die Argumentationsmuster lauten hier etwa: „Reisen, um besser Diebstähle begehen zu können“ oder „Reisen, um sich der Strafverfolgung zu entziehen“. Dieser prinzipielle Verdacht ist in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden. Das Lagern von Sinti- und Romagruppen scheint bereits die Grundstufe des Straftatenverdachts auszulösen, was sowohl Folge als auch Voraussetzung erhöhter Aufmerksamkeit ist. Verstärkt wird dieser Verdacht in verschiedenen typischen Situationen: das Umherlaufen von „Zigeunerkindern“ auf den Straßen

stellt bereits einen Sachverhalt dar, der polizeiliche Maßnahmen dringend erfordert.

Für die Persistenz der „Haltung des prinzipiellen Verdachts“ als Grundbegriff polizeilicher Alltagstheorie bei „Zigeunern“ spricht, dass diese Einstellung durch gegenteilige Wahrnehmungen nicht ernsthaft zu gefährden ist. Da Sinti und Roma aus polizeilicher Sicht durch dauerndes Umherziehen definiert sind, werden vorhandene feste Wohnsitze als Teil einer besonderen Strategie eingeordnet. Diese können dann nur noch als Alibi zur Abwendung strafprozessualer Maßnahmen angesehen werden. Als zweites Beispiel dieser Wahrnehmungsstruktur sind polizeiliche Ermittlungsmaßnahmen z.B. bei Durchsuchungen anzusehen. Wird dabei kein Diebesgut gefunden, wo hat dies nicht zur Folge, dass der Straftatenverdacht entfällt. Er wird vielmehr tendenziell noch verstärkt, da in den Augen der Beamten damit wieder einmal bestätigt wurde, wie raffiniert und schnell die „Zigeuner“ das Beiseiteschaffen von Diebesgut organisieren.

Das dargestellte „Zigeunerbild“ der befragten Polizisten hat spezifische Folgen für die Definition einer erfolgreichen Arbeit bei dieser Gruppe. Die Haltung des prinzipiellen Verdachts korrespondiert mit der Einstellung, dass die Ermittlungsarbeit bei Sinti und Roma meist erfolglos ist. Die Äußerung „die Zigeuner sind uns über“ scheint eine typische Haltung zu markieren. Die unterstellte eigene Erfolglosigkeit hat zur Folge, dass das erreichbare Ziel der polizeilichen Arbeit nunmehr in anderer Weise definiert wird. Einen regelmäßig erreichbaren Erfolg scheint es darzustellen, die „Zigeuner“ durch eigene Maßnahmen zu sanktionieren und zu disziplinieren. Eine Vielzahl von Ermittlungsmaßnahmen (von der polizeilichen Kontrolle bis zur Razzia und ED-Behandlung)[51] wird von den Beamten eingesetzt, um den „Zigeunern“ polizeiliche Präsenz zu demonstrieren und sie vor der Begehung von Straftaten abzuschrecken. Hinter dieser Strategie steht die alltagstheoretische Vorstellung, dass Sinti und Roma durch solche Sanktionen wirkungsvoll zu disziplinieren sind.

Andererseits geht diese Haltung über eine reine Präventionsstrategie hinaus. Auch wenn Prävention durch Repression Teil des strategischen Hintergrundes sein mag, so wird daneben in der Weiterreise von lagernden Gruppen ein unmittelbares Ziel deutlich, das durch polizeiliche Maßnahmen herbeigeführt werden kann. Erreicht werden kann dieser Erfolg z.B. durch Androhung polizeilicher Zwangsmaßnahmen (z.B. ED-Behandlungen oder Durchsuchungen). An der Vertreibung lagernder Sinti- und Romagruppen als Ziel auch strassprozessualer Polizeiarbeit wird deutlich, dass die Schwerpunkte dieser Tätigkeit im Vorfeld eigentlicher Ermittlungsarbeit liegen. Obwohl die Vertreibung selbst als — in diesem Falle die Interaktion abschließende — Sanktion betrachtet werden kann, scheint es auch bei den polizeilichen Maßnahmen im engeren Sinne eine Abstufung zu geben. Zu den „leichteren“ Sanktionen sind die Personenkontrollen zu zählen, während Durchsuchungen, Razzien und ED-Behandlung schwerer Bestrafungen darstellen. Wie weit polizeiliche Sanktionierung im präventiven Bereich gehen kann, schildert ein Beamter:[52] präventive Altersbegutachtung[53] bei „Zigeunerkindern“, die laut Auskunft der polizeilichen Nachrichtensysteme mehrfach an anderen Orten wegen Straftatenverdachts festgehalten und registriert worden waren.

Die dargestellt Breite polizeilicher Vorfeld-Sanktionierung lässt die Vermutung zu, dass der Anwendungspraxis dieser Maßnahmen ein Stufensystem zugrunde liegt. Auf der Tatbestandsseite scheinen Aufenthaltsdauer, verdächtige Wahrnehmungen, Klagen aus der Bevölkerung und die Menge der Vorkenntnisse aus den Nachrichtensystemen für die Art polizeilicher Präventiv-Sanktionierung entscheidend zu sein. Neben den geschilderten eher pragmatischen Handlungsorientierungen polizeilicher „Ermittlungsarbeit“ liegt ein Ziel der Interaktion in der Erfassung mindestens der wichtigsten persönlichen Daten der „Zigeuner“. Zwar mag diese Sammlung und fernschriftliche Weiterleitung auch in Erfüllung oberbehördlicher Anweisung geschehen; die von einigen Beamten auch in der Zeit um 1985 geführten örtlichen „Zigeunerkarteien“ machen indes deutlich, dass die Erfassung der Sinti und Roma für untere Dienststellen eine eigene Funktion hat.[54]

Am Rande sei erwähnt, dass adressatenspezifische Zielsetzungen auch bei der Arbeit von Ortspolizeibehörden (Ordnungsämtern) erkennbar sind.[55] Die Tätigkeit bei im eigenen Zuständigkeitsbereich lagernden Gruppen ist darauf gerichtet, möglichst schnell die Weiterreise zu erreichen. Diesem von den Beamten selbst als „Vertreibung“ gekennzeichneten Ziel wird das gesamte Verwaltungshandeln untergeordnet. So verzichten die befragten Beamten im Bereich des Ordnungswidrigkeitenrechts nahezu generell auf die Ahndung von Rechtsverstößen, um die Weiterreise nicht zu verzögern. Die Vertreibung wird so zu umfassenden Sanktion, die die gesamte Existenz der „Zigeuner“ trifft.

V. Ausblick

Für die Polizei besteht Anlass, ihre Maßnahmen gegenüber der Minderheit von Sinti und Roma grundsätzlich zu überdenken. Nicht nur die Vernichtung während des Nationalsozialismus, sondern gerade das Maß der polizeilichen Diskriminierung dieser Minderheit bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts müssten Anlass sein, von rein pragmatischen polizeitaktischen Überlegungen Abstand zu nehmen. Die nur verbale Umbenennung von Maßnahmen und Zielgruppe — wie sei Ende der 70er Jahre geschehen — ist jedenfalls kein geeignetes Mittel, generellen Tatverdacht und vorurteilsgeleitete Stigmatisierung zu beenden.

Konkret muss es auch heute noch darum gehen, zunächst einmal Aufklärung und Information sicherzustellen. Polizistinnen und Polizisten haben nur dann eine Chance, kritisch über die jüngere Vergangenheit polizeilicher Arbeit nachzudenken, wenn sie über die ethnische Diskriminierung durch die Polizei unterrichtet werden. Ein Weg dahin könnte sein, unser Thema in die polizeiliche Ausbildung aufzunehmen und die Beamtinnen und Beamten so zu befähigen, polizeilichen Pragmatismus kritisch zu hinterfragen.

Weiter erscheint es nötig, durch weitere Forschungsarbeiten der Frage nachzugehen, ob und gegebenenfalls in welcher Form es ethnische Kennzeichnungen durch die Polizei nach 1985 gegeben hat. Eine empirische Beobachtung der Polizeiarbeit könnte dann auch Auskunft darüber geben, ob und welche Veränderungen die pragmatische, im Ergebnis diskriminierende Haltung der Polizei gegenüber Sinti und Roma erfahren hat.

---

[1] Hierzu Kenrick / Puxon 1981, Seite 54 und Seite 66 ff.; Hohmann 1981, Seite 138 ff.; Steinborn 1981, Seite 95 ff.; Müller-Hill 1984; Zülch 1980, Seite 77 m.w.N.

[2] Vgl. Brusten / Malinowski 1975, Seite 92; Bohnsack / Schütze 1973, Seite 286; Feest / Blankenburg 1972, Seite 116.

[3] Vgl. z.B. Herringer 1986.

[4] Z.B. über das „kriminelle Wesen der Zigeuner".

[5] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 50 ff.; internes Polizeimaterial war dem Verfasser nur teilweise zugänglich.

[6] Hierzu siehe unten III.

[7] Vgl. hierzu auch die Analyse dieser Veröffentlichungen von Bura 1984, Seiten 17 – 22, 32 – 35, 45 – 49.

[8] Dorsch, A. / Vaas: Die polizeiliche Überwachung der Zigeuner und nach Zigeunerart umherziehenden Personen. Eine Sammlung von Rechtsvorschriften. Ravensburg 1948 / 49.

[9] Hendsch 1950, Seite 144.

[10] Eller 1954, Seite 126.

[11] Bodlée 1962, Seite 575.

[12] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 39 mwN.

[13] Vgl. Bleck 1974, Seite 279; Hess 1979, Seite 343.

[14] Niggemeyer u.a. 1973, Seite 336.

[15] Niggemeyer u.a. 1973, Seite 336, FN 406; die Bundesregierung hat im Jahre 1985 die Auffassung vertreten, dass dieses Buch "seit längerem" in der polizeilichen Ausbildung keine Verwendung mehr finde, vgl. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage des Abgeordneten Fischer u.a. vom 3.5.1985, BT-Dr. 10/3292, Seite 6.

[16] Die amerikanischen Behörden hoben dieses Gesetz wegen seines rassistischen Inhaltes auf, vgl. Bura 1984, Seite 27.

[17] Bayerisches Gesetzes- und Verordnungsblatt 1953, Seite 196 ff, Nr. 27/1953.

[18] Art. 10 Abs. 2 der Bayerischen Landfahrerordnung.

[19] Dass diese Vorschriften kein episodenhaftes Nachklingen überkommener Rassenvorstellungen waren, haben insbesondere Bura 1984 und Lang 1984 deutlich gemacht; einzelne Vorschriften wie z.B. die badische „Verordnung über das Umherziehen von Zigeunern, Zigeunermischlingen und nach Zigeunerart wandernden Personen vom 11.1.1939" waren bis Ende 1976 gültig.

[20] Hier bezogen auf die untersuchten Länder Baden-Württemberg und Hessen; es spricht allerdings einiges dafür, dass sich die Lage in anderen Teilen der Bundesrepublik hiervon nicht unterschied.

[21] So z.B. in der Allgemeinen Anordnung des LKA Baden-Württemberg vom 7.3.1957.

[22] Bezeichnenderweise wird hier bereits sprachlich expliziert, dass es hier nicht um die Bekämpfung von Straftaten geht, sondern um das „Landfahrer-Unwesen"; bekämpft werden soll die gesamte Existenz der Gruppe, das negativ bewertete „Wesen" der „Landfahrer".

[23] Merkblatt Niedersachsen 1962, Seite 1.

[24] Allgemeine Bekanntmachung des LKA Baden-Württemberg vom 21. März 1958, LKA-Bl. Baden-Württemberg Nr. 21 / 1958.

[25] So noch 1973 der Leitfaden für Kriminalbeamte, Niggemeyer u.a. 1973, Seite 336.

[26] Das bayerische Landeskriminalamt hatte hier eine Sonderstellung insofern, als hier auch die Angaben aus den übrigen Bundesländern zu einer bundesweiten Kartei zusammengestellt wurden.

[27] So ein Manuskript aus Hessen mit dem Titel „Kurzvortrag in Polizeiverwendungslehre vom 27.11.1966, Titel: „Die polizeiliche Überwachung der Landfahrer", vgl. hierzu Feuerhelm 1987, Seite 125 f. und Seite 124 FN 2.

[28] Die gleiche Vermutung gilt für den übrigen Teil der ethnischen Minderheit: Es ist davon auszugehen, dass die Totalerfassung von Sinti und Roma durch diese Dateien im wesentlichen gelungen ist, vgl. hierzu auch Feuerhelm 1987, Seite 126 f.

[29] Es wirft ein Licht auf den Umgang der bundesdeutschen Gesellschaft mit dieser Minderheit, wenn man sich vergegenwärtigt, dass wenige Jahre nach dem Ende dieser Erfassung eine angemessene Entschädigung überlebender Opfer dieser ethnischen Minderheit nach wie vor von den zuständigen Stellen abgelehnt wird.

[30] Es konnte bislang auch nicht eindeutig nachgewiesen werden, ob und ggfs. welche Datenbestände aus diesen Karteien in neuere Formen polizeilicher Sammlungen überführt worden sind.

[31] So in den Interviews K 30 und K 35, näher hierzu Feuerhelm 1987, Seite 128 ff.; örtliche „Landfahrerkarteien" für den Bereich Darmstadt erwähnt schon Michel 1967, Seite 347 in einer Veröffentlichung.

[32] Interview K 30.

[33] So z.B. das Fernschreiben des Hessischen Landeskriminalamtes Nr. 2403 vom 31.1.1984, zum Wortlaut siehe Feuerhelm 1987, Seite 250.

[34] BT-Dr. 10 / 3292 vom 8.5.1985, Seite 6.

[35] Einige befragte Beamte brachten bei den Interviews ihren Ärger zum Ausdruck, dass sie nur aufgrund politischer Umstände zur Verwendung dieser neuen Bezeichnung angehalten werden.

[36] Letzter werden polizeilicherseits mit dem Merkmal „LAST" = Land- / Stadtstreicher versehen.

[37] Erlass der Landespolizeidirektion Karlsruhe vom 5.9.1983, Akz. 1127 / 6502, abgedruckt bei Feuerhelm 1987, Seite 251 f.

[38] Fernschreiben des LKA Stuttgart Nr. 7478 vom 14.9.1981.

[39] Vollständig abgedruckt in Feuerhelm 1987, Seite 148.

[40] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 149.

[41] Zum vollständigen Text siehe Feuerhelm 1987, Seite 156.

[42] Anordnung des LKA Rheinland-Pfalz vom 14.3.1983.

[43] LKA Rheinland-Pfalz, Anordnung vom 14.3.1983.

[44] Vgl. auch Allgemeine Bekanntmachung des LKA Baden-Württemberg vom 7.3.1957, abgedruckt bei Feuerhelm 1987, Seite 103 f. und Seite 124 m.w.N.

[45] Aus: Handlungsanweisungen für die Schutzpolizei, Seite 3; Anlage zur Anordnung der LKA Rheinland-Pfalz vom 14.3.1983.

[46] Vgl. hierzu Feuerhelm 1987, Seite 93 ff. und 178 ff.

[47] Abschlußbericht des LKA Rheinland-Pfalz vom November 1983.

[48] LKA Rheinland-Pfalz, Abschlußbericht vom November 1983, Seite 11.

[49] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 178 ff.

[50] Feest / Blankenburg 1972, Seite 56.

[51] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 193 ff. und 212 ff.

[52] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 219.

[53] Durchgeführt wird eine solche durch röntgenologische Vermessung des Körperbaus.

[54] Abgesehen davon, dass die exakte Erfassung z.B. in Form der ED-Behandlung auch sanktionierende Eigenschaften haben kann, scheint die Datensammlung für die Beamten vor Ort auf dem Gedanken zu beruhen, die in den Augen der Polizei dauernd umherziehenden Gruppen wenigstens symbolisch und zu Daten abstrahiert unter Kontrolle zu haben, auch wenn ein unmittelbarer Erfolg in Form einer Straftatenaufklärung hiermit nicht gewährleistet ist.

[55] Vgl. Feuerhelm 1987, Seite 259 ff.

1. Bleck, Siegfried: Lustig ist das Zigeunerleben ... : Anatomie einer Randgruppe unserer Gesellschaft, in: Die Polizei 1974, Seite 277 – 279
2. Bodlée, Hans: Landfahrer – Ein Beitrag über ihre Kriminalität - , in: Kriminalistik 1962, Seite 575 – 578
3. Bohnsack, Ralf / Schütze, Fritz: Die Selektionsverfahren der Polizei in Beziehung zur Handlungskompetenz der Tatverdächtigen, in: KrimJ 1973, Seite 270 – 290
4. Bura, Josef: Die unbewältigte Gegenwart. „Zigeunerpolitik“ und alltagälicher Rassismus in der Bundesrepublik, in: Bauer, Rudolph / Bura, Josef / Lang, Klaus (Hrsg.): Sinti in der Bundesrepublik, Bremen: Universität 1984, Seite 199 – 228
5. Dorsch, A. / Vaas: Die polizeiliche Überwachung der Zigeuner und nach Zigeunerart umherziehenden Personen. Eine Sammlung von Rechtsvorschriften. Ravensburg 1948 / 1949
6. Eller, Hans: Die Zigeuner – ein Problem, in: Kriminalistik 1954, Seite 124 – 126
7. Feest, Johannes / Blankenburg, Erhard: Die Definitionsmacht der Polizei. Strategien der Strafverfolgung und soziale Selektion. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag 1972
8. Feuerhelm, Wolfgang: Polizei und „Zigeuner“. Strategien, Handlungsmuster und Alltagstheorien im polizeilichen Umgang mit Sinti und Roma, Stuttgart: Enke 1987
9. Hendsch, Gerhard: Die Zigeuner, vom Standpunkt des Polizeibeamten betrachtet, in: Polizeipraxis 950, Seite 144 – 145
10. Herringer, Norbert: Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München: Juventa 1986
11. Hess, Gerhard: „Zigeunerromantik“ oder die Bekämpfung des Landfahrerunwesens, in: Der Kriminalist 1979, Seite 343 – 344
12. Hohmann, Joachim S.: Geschichte der Zigeunerverfolgung in Deutschland, Frankfurt /M: Campus 1981
13. Kenrick, Donald / Puxon, Grattan: Sinti und Roma – der Vernichtung eines Volkes im NS-Staat, Göttingen: Gesellschaft für bedrohte Völker, Reihe pogrom 1981
14. Lang, Klaus: Aspekte der Bremer Sinti-Politik nach 1945. Zielvorstellungen und Auswirkungen von sozialpolitischen und ordnungsrechtlichen Maßnahmen gegenüber den „Zigeunern“, Bremen: Diplomarbeit im Studiengang Sozialpädagogik der Universität Bremen 1984
15. Müller-Hill, Benno: Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933 – 1945, Reinbek: Rowohlt 1984
16. Niggemeyer, B. / Gallus, H. / Hoeveler, H.-J.: Kriminologie – Leitfaden für Kriminalbeamte - , Schriftenreihe des Bundeskriminalamtes, 3. unveränderte Auflage, Wiesbaden: Bundeskriminalamt 1973
17. Paterna, Erich: Zigeuner, in: Elster, Alexander / Lingemann, Heinrich (Hrsg.): Handwörterbuch der Kriminologie, 2. Band, Berlin, Leipzig: des Gruyter 1936, Seite 1150 – 1154
18. Steinborn, Doris: Möglichkeiten und Aufgaben einer Roma-Wissenschaft, Mainz: Magisterarbeit am Institut für Ethnologie der Universität 1981
19. Zülch, Tilman: Nach 1945 – Fortdauernde Diskriminierung, in: Kenrick, Donald / Puxon, Grattan / Zülch, Tilman: Die Zigeuner – verkannt – verfolgt – verachtet, Hannover: herausgegeben von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung 1980, Seite 75 - 98

GÜNTER J.FRIESENHAHN
Dipl.Päd., Katholische Fachhochschule Mainz

INTERNATIONALE SOZIALE ARBEIT

АННОТАЦИЯ. Статья Г. Фризенана "Международная социальная работа" посвящена обоснованию необходимости объединения усилий социальных работников на международном уровне для решения проблем, возникших в результате глобализации и массовой миграции населения. Автор перечисляет международные организации, занимающиеся социальной работой, и приводит список европейских журналов, специализирующихся на данной тематике. В обзоре литературы автор особое внимание уделяет работе Л. Хили "Международная социальная работа. Профессиональная деятельность в независимом мире", где дается самое полное определение этого вида социальной работы.

Globalisierung, weltweite Migration und die zunehmende internationale Verflechtung sozialer Probleme verlangen von der Sozialen Arbeit grenzübergreifenden Austausch und Verständigung über neue Aufgabenstellungen und Herausforderungen. Obwohl die internationale Dimension der Sozialen Arbeit fest mit der langen Berufsgeschichte verbunden ist (vgl. Salomon 1929), was sich u.a. auf der Ebene der berufspolitischen Zusammenschlüsse **International Federation of Social Workers** (IFSW) (www.ifsw.org) und der Kooperation der Ausbildungsstätten (**International Association of Schools of Social Work** IASSW (www.iassw.soton.ac.uk) und **F**ormation d'**E**ducateurs **S**ociaux **E**uropéens/**E**uropean **S**ocial **E**ducator **T**raining, FESET (www.feset.org) zeigt, galt Internationale Soziale Arbeit (ISA) lange als Randbereich der Sozialen Arbeit. Mittlerweile wird der Bedeutung der internationalen Dimension in unterschiedlichen Bereichen Rechnung getragen.

a) Die Curricula öffnen sich für internationale Themen

Waren es zunächst nur einzelne Hochschulen bzw. Studiengänge, die sich mit internationalen Themen beschäftigten, so wird nun sowohl im Kerncurriculum der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft (http://dgfe.pleurone.de/bilpol/archiv/2004/KC.HFStud) als auch im Kerncurriculum der Dt. Gesellschaft für Soziale Arbeit (http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/Kerncurriculim.pdf) ausgedrückt, dass eine zukunftsorientierte Ausbildung und Praxis in der Sozialen Arbeit und Bildung hinreichende Kenntnisse internationaler Zusammenhänge erfordert.

b) Die Publikationen nehmen zu

IASSW, FESET und IFSW haben eigene Publikationen, die weltweit verbreitet werden. Darüber hinaus wächst das Angebot an Büchern und Zeitschriften, die sich explizit mit dem Thema beschäftigen. Festzustellen ist auch, dass dabei der englische Terminus „social work" dominiert. Diese Dominanz ist nicht nur sprachlich relevant, sondern wirkt sich auch auf die dargestellten Sichtweisen und Arbeitsfelder aus. Die „typischen" Arbeitsfelder angelsächsischer „social workers" stehen im Vordergrund — und nur selten die klassischen Bereiche der deutschen Sozialpädagogen, oder der educatori specializzati oder der animateurs sociales.

Als „moderne Klassiker" sind zu nennen: Hokenstad et.al. (1992) und mit Blick auf Europa: Lorenz 1994. Aktuellere Bezüge findet man u.a. in Healy (2001) und in (Homfeld/Brandhorst (2004). Bei den Zeitschriften sind das European Journal of Social Work (http://taylorandfrancis.metapress.com/app/home/) und die online-Zeitschrift social work&society http://www.socwork.net/ besonders hervorzuheben.

c) Internationale Kooperationen und internationale Vernetzungen werden ausgebaut

Die EU fördert durch verschiedene Aktions-Programme (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/programmes_de.html die Mobilität von Lehrenden, Studierenden und Praktiker/innen nicht nur in den Grenzen der Europäischen Union oder Europas, sondern auch darüber hinaus.

Im Bereich der Hochschulkooperation hat schon 1987 das European Centre for Community Education — ECCE (www.fh-koblenz.de/ecce) unter Beteiligung von ca. 25 europäischen Hochschulen ein modularisiertes Studienprogramm entwickelt, (ACCESS-Europe), welches Studierenden die Möglichkeit bietet, internationale Erfahrungen in ihr Studium zu integrieren.

Mit der Weiterführung zu sog. "Thematic Networks" (vgl Ecspress) ist der Gedanke verbunden, dass Forschung, Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit grenzüberschreitende Kooperationen initiieren und festigen. Mit dem akademischen Jahr 2005 ist das Thematische Netzwerk European Social Work (www.eusw.org/) weltweit ausgedehnt worden.

Definition /Gegenstandsbestimmung

Soziale Arbeit ist immer in einen historischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen

Kontext eingebettet. Diese Kontexte variieren von Land zu Land. Definitionen über den Gegenstandsbereich der ISA sind schwierig, da ISA über keine ausgeprägte wissenschaftliche Forschungstradition verfügt und da die Wissenschaftsdiskurse in den jeweiligen Ländern und die Anknüpfungspunkte in der Praxis oft sehr heterogen sind. Hokenstad et.al. (1992) und Healy (2001) stimmen darin überein, dass der Begriff international social work 1939 von George Warren in die Diskussion eingebracht wurde.

„International Social Work includes four main types of activities: a) international social case work; b) international assistance, public and private, to disaster or war sufferers und distresses minority groups; c) international conferences on social work; and d) international cooperation by governments and private bodies through the medium of the League of Nations, the International Labour Organisations and the Health Organization of the League, in combating disease an securing social and political peace and harmony throughout the world" (zit. n. Healy 2001, S. 6).

Diese handlungsbezogege Definition kann ergänzt werden durch eine, die auch die strukturelle Dimension sozialpädagogischen Handeln mit einbezieht. Pfaffenberger/Trenk-Hinterberger (1988) definierten Internationale Soziale Arbeit:

„Unter dieser Sammelbezeichnung versteht man sozialpädagogische, soziale und sozialpolitische Aktivitäten, Aktionen und Operationen, die in der Durchführung grenzüberschreitend oder in der Trägerschaft und Organisation über Staatsgrenzen hinwegreichen oder in anderer Weise den üblichen nationalen Rahmen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik sprengen".

Ein weiterer Versuch, den Gegenstandsbereich zu definieren resultiert aus einer Befragung , die die IASSW 1989/90 unter ihren Mitgliedseinrichtungen weltweit durchgeführt hat und in der folgende Eckpunkte als bedeutsam für eine Definition von ISA genannt wurden: „cross-cultural understanding, comparative social policy, concern with global problems, a general worldview, knowledge of a common profession worldwide, international practice, intergovernmental social welfare, and a sense of collegiality with social workers in other countries" (zit.n Healy 2001, S. 7).

Mit dieser Aufzählung sind zumindest die Aufgaben genannt, die von den Akteuren der Sozialen Arbeit beachtet werden sollen.

Perspektiven

ISA generiert durch reflektierte Vergleiche von Konzepten und Handlungsmodelle neue Wissensbestände, kann Impulse für eine weitere Professionalisierung geben (vgl.z.B. Freitas/Friesenhahn/Frost/Michailidis 2005) und will schließlich auch daran mitwirken, dass die zivilgesellschaftliche Strukturen in Europa wachsen. Aufgrund der sozialpolitischen Einbindung in unterschiedliche Wohlfahrtsregimes wird Soziale Arbeit in all ihren Facetten auch weiterhin sehr heterogene Formen zeigen. Gemeinsamkeiten werden in der Funktion und Aufgabe als „Menschrechtsprofession" (S. Staub-Bernasconi), in der transnationalen Wertgrundlage (codes of ethics; http://www.ifsw.org/GM-2004/GM-Ethics.html) und in Ausbildungsinhalten (Global Qualifying Standards for Social Work Education (http://www.ifsw.org/GM-2002/GM-GStandards2.htm) gesehen.

„In all countries social workers see themselves as agents of social changes and institutional reforms" (Hokenstad 1992, S.182). Es wird aber zunehmend bezweifelt, ob diese Selbstbeschreibung angesichts der neo-liberal geprägten Steuerungsmodellen weiter Bestand haben kann.

Es ist davon auszugehen, dass nicht nur in Grenzregionen die internationale Zusammenarbeit von Fachkräften zunehmen wird. Dieses erfordert von den Fachkräften auch weitergehende Kompetenzen. Zusammengefasst heißt es bei Healy: the expected outcomes of internalization are: 1) improving social work practice; 2) more human and socially oriented public policies at the national and global level; and 3) enhanced status for the profession through its increased visibility and demonstrated competence on international matters".

1. Freitas, Maria Josè/Friesenhahn, Günter J./Frost Liz/Michailidis, Maria (eds.) (2005): Children, Young People and Families . Examining social work practice in Europe. Roma: Corocci
2. Healy, Lynne, M. (2001): International Social Work. Professional Action in an Interdependent World. New York/Oxford: Oxford University Press
3. Hokenstad, M.C/Khinduka,S.K./Midgley, James (Eds.): Profiles in International Social Work. Washington: NASW Press
4. Homfeld, Hans Günther/Brandhorst, Katrin(Hrsg.) (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Hohengehren: Schneider Verlag
5. Lorenz, Walter (1994) : Social Work in a Changing Europe. London/New York:Routledge
6. Salomon, Alice (1929): Enseignement du Service Social. In : Prémière Conférence Internationale du Service Social. Paris, du 8 au 13 juillet 1928. Vol. 2. Paris: 1929. S.5
7. Pfaffenberger, Hans Trenk-Hinterberger, Peter (1988): Internationale Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.):Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz-Verlag, 3.Auflage, S. 287-288 (1988)

ULRICH PAPENKORT
Dipl.Päd., Katholische Fachhochschule Mainz

SOZIALE GRUPPENARBEIT

АННОТАЦИЯ. Ульрих Папенкорт назвал свою статью «Социальная работа с группами». Хотя название статьи У. Папенкорта посвящена социальной работе с группами, в данной работе рассматривается работа с клиентами, работа в обществе и работа в группах. Статья содержит обширную библиографию по всем трем видам социальной работы и может быть интересна специалистам, интересующимся в том числе и социальной работой с группами в Германии.

Soziale Gruppenarbeit[1]

Die soziale Gruppenarbeit (vgl. Dewe 1990, Schmidt-Grunert 2002) galt lange und gilt auch heute noch, immer wieder, als eine der drei klassischen „Methoden der Sozialen Arbeit“. Die beiden anderen sind die (soziale) Einzel(fall)hilfe und die Gemeinwesenarbeit. Alle drei Methoden gelten als Importe aus den USA, haben aber auch in Westeuropa, unabhängig von den Bezeichnungen, ihre Vorläufer. In den USA hießen und heissen sie, in historischer Reihenfolge, „social casework“, „social group work“ und „community organization“. Diese methodische Trias wurde in Deutschland in dem Jahrzehnt nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bekannt. Dabei war social casework als Methode kein Neuling, sondern schon 1926 durch Alice Salomons Werk „Soziale Diagnose“ in Deutschland eingeführt worden. Die Durchsetzung erfolgte aber offenbar erst in der Nachkriegszeit. Community organization erhielt erst in den sechziger und vor allem siebziger Jahren den nötigen Auftrieb.

Social group work wurde, als zweite Methode, Anfang der fünfziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland bekannt, nicht zuletzt durch Fortbildungen der Emigrantin Gisela Konopka, Professorin für Social Group Work an der Universität von Minnesota in Minneapolis, und durch Übersetzungen ihrer Bücher (Konopka 1954, 1968) und Aufsätze (Konopka 1966). Die nach dem Krieg von England nach Deutschland zurückgekehrte Magda Kelber, von 1949 bis 1962 Leiterin des Hauses Schwalbach, tat im und mit dieser Wiesbadener „Arbeitsstätte für Gruppenpädagogik“ das Übrige, um die neue Methode im Lande zu verbreiten (vgl. Kelber 1960).

Anfänglich wurde „social group work” mit “Gruppenpädagogik” übersetzt (vgl. Schiller 1963), so in den 1950 gegründeten „Schwalbacher Blättern“, der „Zeitschrift für Gruppenpädagogik“, und den ersten Veröffentlichungen zum Thema (Bauer 1950, Rasch-Bauer 1951). Erst Mitte der sechziger Jahre setzte sich daneben die wörtliche Übersetzung „soziale Gruppenarbeit“ durch, die erstmals 1968 in Buchtiteln auftauchte (Konopka 1968, Lorenz 1968). Der Name „Gruppenpädagogik“ dagegen, der nicht nur für das Sozial-, sondern auch für das Bildungswesen gelten sollte, wurde nur noch bis zum Ende der siebziger Jahre verwendet.

Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990, das das Jugendwohlfahrtsgesetz ablöste, wurde die soziale Gruppenarbeit in den Leistungskatalog der Kinder- und Jugendhilfe aufgenommen, wobei das Adjektiv „gruppenpädagogisch“ eine Reminiszenz an die fünfziger bis siebziger Jahre darstellt: „Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern“ (§ 29 Sozialgesetzbuch VIII). Diese Gruppenarbeit dauert, bei ein bis drei wöchentlichen Treffen von zwei bis drei Stunden, mindestens ein halbes Jahr und höchstens zwei Jahre. Die Gruppen können über diesen Zeitraum geschlossen bleiben (‚Kurs’) oder für jederzeitige Neuzugänge geöffnet und auf Abgänge vorbereitet sein (‚Treff’).

Soziale Gruppenarbeit wird inzwischen, wie die beiden anderen Klassiker, nicht mehr als Methode im technischen Sinne verstanden. Sie gilt nur in einem konzeptionellen Sinne als Methode und wird, um einer Verwechslung vorzubeugen, häufig auch als „Arbeitsform“ bezeichnet. Mit einem aus der Berliner Schule der Didaktik stammenden Begriff könnte man sie aber auch als „Sozialform“ (Schulz 1965, 30ff.) bezeichnen und damit nicht nur die eher abstrakte methodische Ebene, sondern auch den sozialen methodischen Aspekt dieser Form von Arbeit betonen. Der liegt dabei nicht im Adjektiv „sozial“, sondern im Substantiv „Gruppe“ begründet. Bei jeder Gruppenarbeit steht im Unterschied zu jeder Einzelarbeit, also auch bei der sozialen Gruppenarbeit (social group work) im Unterschied zur (sozialen) Einzel(fall)hilfe (social casework) der „Mensch im Plural“ (Hofstätter 1993) im Fokus, nicht der Mensch im Singular.

Gruppe

Eine Gruppe ist, ganz allgemein, eine Anzahl bzw. Mehrheit von Personen oder Dingen, die etwas

miteinander gemeinsam haben. In der Soziologie gilt sie als Grundbegriff und markiert auf der Seite der sozialen Systeme (statt der sozialen Handlungen) eine zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelnde Instanz. Von dieser allgemeinen Bedeutung abgesehen ist der Begriff „Gruppe“ im gewöhnlichen Sprachgebrauch mehr als ungenau und umfasst schon im Zusammenhang mit Menschen viele verschiedene Phänomene. Ein so weiter Gruppenbegriff ist weder für die Theorie der Soziologen noch für die Praxis der Sozialarbeiter befriedigend. Was ist also eine Gruppe, präziser gefasst (vgl. Papenkort 2007)?

Es gibt abstrakte (Klassen) und konkrete Gruppen (Mengen) (vgl. Hofstätter 1993, 29). Als abstrakt gelten Gruppen, wenn sie nur durch vorher definierte Merkmale bzw. als theoretisches Konstrukt existieren. Ihre Mitglieder haben mindestens ein Merkmal gemeinsam, das sie zugleich von anderen Menschen unterscheidet (z.B. die Fussballfans im Lande) und zur „Zielgruppe“ Dritter machen kann (z.B. für Fanshops oder Fanprojekte). Dabei ist es belanglos, ob sich die zur Gruppe gerechneten Menschen zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden oder sogar untereinander in Kontakt stehen. Für viele abstrakte Gruppen bzw. Klassen bestehen Interessenverbände oder könnten entsprechend gegründet werden. „Der Verband erscheint demnach als eine Klasse, deren Definitionsmerkmal handlungsrelevant geworden ist. Man könnte auch von einer aktivierten Klasse sprechen.“ (Hofstätter 1993, 29). Solche abstrakten, demographisch definierten (Bevölkerungs-) Gruppen werden gelegentlich „statistische Gruppen“ genannt, sollten aber stattdessen theoretisch als „soziale Kategorien“ und praktisch allenfalls als „Zielgruppen“ bezeichnet werden.

Im zweiten Fall, dem der konkreten Gruppen, ist, von medial bedingten räumlichen und / oder zeitlichen Distanzen abgesehen (z.B. Fernsehzuschauer eines Fussballspiels), eine gemeinsame Anwesenheit gegeben, die allerdings nicht permanent vorhanden ist. Eine solche gilt nicht für andere konkrete soziale Systeme, die gelegentlich auch als „Gruppen“ bezeichnet werden, wie Organisationen (z.B. Fussballverein), Netzwerke (z.B. Fussballfans) oder territoriale und genetische Gemeinschaften, d.h. Einwohnerschaften und Verwandtschaften. Es gibt im wesentlichen zwei Formen konkreter Gruppen (Mengen). „Soziale Aggregate“ sind relativ anonyme Ansammlungen von Menschen und setzen keine Interaktion und Kommunikation voraus, wiewohl unter einzelnen Personen Kontakte entstehen oder existieren können: z.B. das Publikum eines Konzerts oder die Fussballzuschauer im Stadion. Es handelt sich, alles in allem, um „ein reines Nebeneinander, nicht also um ein Miteinander oder ein Zueinander“ (Hofstätter 1993, 29). Aggregate lassen sich, wenn sie mehr als zwei Dutzend Personen umfassen, auch als „Großgruppen“ („extended groups“) bezeichnen. Eine Großgruppe endet mit dem Fassungsvermögen der Lokalität eines Konzertsaals, städtischen Platzes oder Fussballstadions. Eine oft eigens thematisierte Großgruppe ist die Masse. Ein kleineres Aggregat kann sich durch wechselseitige Kontaktaufnahme in eine soziale Gruppe verwandeln (z.B. Fussballzuschauer in den hinteren Reihen der Ostkurve).

Soziale Kategorien und soziale Aggregate gelten noch nicht als Gruppen im engeren Sinne. Das gilt erst für konkrete Gruppen, die unmittelbare Interaktion in der Gruppe zwingend voraussetzen. Diese Gruppen werden auch „Kleingruppen“ („small groups“) genannt. Kleingruppen haben, in Abhebung von der Dyade, mindestens drei, höchstens ein bis zwei Dutzend Mitglieder und unterhalten regelmäßige und strukturierte Interaktionen und haben ein — mehr oder minder intensives — Gefühl der Zu(sammen)gehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickelt, bedingt durch gemeinsame Motive bzw. Ziele. Sie bilden Gruppenstrukturen und –normen aus.

Es gibt viele Möglichkeiten, Kleingruppen zu unterscheiden. Berühmt geworden sind Dichotomien zwischen „Primär-„ und „Sekundärgruppen“ (Charles H. Cooley, 1864 – 1929) und „informellen“ und „formellen“ Gruppen (Elton Mayo, 1880 – 1949), die an die Unterscheidungen von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ (Ferdinand Tönnies, 1855 - 1936) und „organischer“ und „mechanischer Solidarität“ (Emile Durkheim, 1858 – 1917) erinnern. Für meine Einteilung kreuze ich die relativen Unterscheidungen zwischen persönlichen und nichtpersönlichen und zwischen verbindlichen und unverbindlichen Gruppen. Persönlich sind Gruppen, wenn sie sich auf die ganzen und genau diese Personen beziehen, nichtpersönlich sind sie, wenn die Personen nur in Segmenten gemeint und austauschbar sind. Durch die Kreuzung ergeben sich, als Extreme mit vielen Zwischen- bzw. Graustufen, vier Gruppentypen: ‚Intimgruppen’ wie Familien oder Freundeskreise (persönlich-verbindlich), ‚Arbeitsgruppen’ wie (Fussball-) Teams oder Schulklassen (nichtpersönlich-verbindlich), ‚Freizeitgruppen’ wie Kaffekränzchen oder Stammtische (persönlich-unverbindlich) und ‚Wahlgruppen’ wie Seminar- oder Therapie-, Reise- oder Selbsthilfegruppen (nichtpersönlich-unverbindlich). Nur die ‚Intimgruppen’ gelten im Sinne Cooleys als Primärgruppen, während die anderen drei, jede in anderer Weise, Sekundärgruppen sind. Der Begriff der Sekundärgruppe, der oft auch für Organisationen verwendet wird, bleibt hier auf Kleingruppen eingeschränkt.

Die Sozialform der sozialen Gruppenarbeit bezieht sich im Regelfall auf ‚Wahlgruppen’, umfasst also keineswegs alle Arten von Kleingruppen. Diese Gruppen werden zu Zwecken der Sozialen Arbeit eigens zusammengestellt. Gruppenarbeit allgemein gilt aber auch noch den ‚Freizeitgruppen’, z.B. verbandlich organisierten Jugendgruppen, und den ‚Arbeitsgruppen’. Gruppenarbeit bleibt aber auf Sekundärgruppen beschränkt. Die Arbeit mit ‚Intimgruppen’, insbesondere mit Familien, sollte um der Klarheit willen nicht als „Gruppenarbeit“ bezeichnen. Gruppenarbeit ist also neben der Einzel-, Familien-, Großgruppen- und Gemeinwesenarbeit eine von fünf möglichen Sozialformen (nicht nur) der Sozialen Arbeit. Sie bezieht sich auf ‚Freizeit-, ‚Arbeits-, und ‚Wahlgruppen’.

Formen der Gruppenarbeit

Das Grundwort „Arbeit“ im Kompositum „Gruppenarbeit“, eine Übersetzung des englischen „work“, ist wie das Original für den Kontext der Sozialen Arbeit und auch schon dort unglücklich gewählt. Es erinnert viel mehr an Produktionsleistungen als an Dienstleistungen und viel mehr an sachbezogene als an personenbezogene Dienstleistungen. Aber es sind gerade personenbezogene Dienstleistungen von Personen an Personen, die im Falle der hier interessierenden „Gruppenarbeit“ Thema sind, insbesondere animative (Unterhaltung und Geselligkeit), pädagogische (Bildung und Erziehung), konsultatorische (Beratung) und (psycho-) therapeutische Leistungen (Heilung). Die Gruppenarbeit in der Produktion, in Europa zuerst in der schwedischen Autoindustrie als alternatives Arbeitsorganisationsprinzip zum klassischen Taylorismus eingeführt, oder die Teamarbeit im tertiären Dienstleistungssektor, für die beide das Wort „Arbeit“ besser passt, ist gerade nicht gemeint.

Gruppenarbeit ist eine Dienstleistung, die sich auf Sekundärgruppen bezieht. In welchem Verhältnis stehen das Grundwort „Arbeit“ und das Bestimmungswort „Gruppe“ aber semantisch zueinander? Ein schon älterer, aber nach wie vor bestechender Vorschlag stammt von dem Niederländer ten Have aus dem Jahre 1960. Er unterscheidet gleich drei Verhältnisbestimmungen und damit drei Formen der Gruppenarbeit. „Gruppenarbeit ist Arbeit in, mit oder an einer Gruppe.“ (Have 1977, 19) Im ersten Fall ist die Gruppe das Medium, in dem sich die Arbeit sachorientiert vollzieht: Arbeit in der Gruppe. Es kann sich dabei um animative oder pädagogische Arbeit handeln. Entsprechend ist die sachorientierte Gruppenarbeit in drei Arten von Kleingruppen geläufig: in ‚Arbeits-, ‚Freizeit-, und ‚Wahlgruppen’. Der Unterricht in Schulklassen, die hier zu den ‚Arbeitsgruppen’ zu rechnen sind, ist der Sache nach manchmal Arbeit in der Gruppe, häufiger aber Arbeit vor der Gruppe. Die Klasse als Gruppe ist dann ein „rezeptives“, kein „aktives Medium“ (Have 1977, 20f.). Das Wort „Gruppenarbeit“ wird im schulischen Kontext wie auch in der Weiterbildung aber für die Arbeit in Teilgruppen verwendet und stellt dort zusammen mit der Einzel- und Partnerarbeit eine von drei Möglichkeiten der inneren Differenzierung dar.

In der personorientierten Gruppenarbeit wird die Gruppe zum Instrument für die Arbeit an den einzelnen Mitgliedern: Arbeit mit der Gruppe. Hier stehen die pädagogische, konsultatorische und therapeutische Arbeit im Vordergrund. Diese personorientierte Gruppenarbeit ist nur in ‚Wahlgruppen’ anzutreffen, nicht in ‚Arbeits-, oder ‚Freizeitgruppen’. Im dritten Fall von Gruppenarbeit ist die Gruppe Objekt der Arbeit und letztere in dem Sinne gruppenorientiert ist: Arbeit an der Gruppe, und zwar nur konsultatorische. Sie erfolgt nur an ‚Arbeitsgruppen’ und ist beruflich als Teamsupervision oder –coaching bekannt.

Um welche dieser drei Formen der Gruppenarbeit handelt es sich im Falle der sozialen Gruppenarbeit? Das Adjektiv „sozial“, das eine entsprechende Antwort bergen könnte, ist mindestens doppeldeutig. Nach seiner Bedeutung meint „soziale“ Gruppenarbeit zunächst eine personenbezogene Dienstleistung im Unterschied zu sachbezogenen Dienstleistungen oder zu Produktionsleistungen. In diesem weiten Sinne sind alle bisher genannten Formen der Gruppenarbeit „soziale“ Gruppenarbeit bzw. ist letztere jede Gruppenarbeit, insofern sie Dienstleitung ist. Nach der zweiten Bedeutung des Adjektivs „sozial“ sind nur die Formen der Gruppenarbeit gemeint, die eine personenorientierte Arbeit mit Gruppen oder eine gruppenorientierte Arbeit an Gruppen beinhalten. Denn „sozial“ bedeutet nicht nur „zwischenmenschlich“, sondern auch „hilfreich“, und in diesen beiden Fällen ist eine Unterstützung von Personen bzw. Gruppen das Ziel. Da die Arbeit an Gruppen jedoch „Supervision“ genannt wird, verbleibt als „soziale“ Gruppenarbeit im engeren Sinne die Arbeit mit Gruppen. Soziale Gruppenarbeit ist eine personenbezogene Dienstleistung mit ‚Wahlgruppen’.

Gruppenarbeit, Gruppendynamik und Gruppentherapie

Die soziale Gruppenarbeit war in ihren Anfängen mehr animative und pädagogische Arbeit in Gruppen, in diesem Fall in jugendlichen ‚Freizeitgruppen’, parallel zur rein pädagogischen Arbeit in ‚Wahlgruppen’ Erwachsener. Erst ab und in den sechziger und siebziger Jahren wurde sie, inspiriert durch die Gruppendynamik, zur Arbeit mit Gruppen. Diese Gruppendynamik war, insbesondere in der ältesten Variante der von Kurt Lewin (1890 – 1947) entwickelten Trainings-Gruppen, wiederum von der ersten sozialen Gruppenarbeit beeinflusst, die Arbeit in ‚Freizeitgruppen’ war. Die Gruppendynamik der von Carl Rogers oder Bill Schutz begründeten Encounter-Gruppen hatte in der Gruppenpsychotherapie, die sich im Anschluss an Jakob Moreno (1889 – 1974) im gleichen Zeitraum wie die Trainings-Gruppen entwickelte, ihre Wurzel. Es ist sehr schwer, diese drei Formen personorientierter Arbeit mit Gruppen, die auch noch um die Selbsthilfegruppen zu ergänzen wäre, voneinander zu unterscheiden. Es gibt fließende Übergänge. Der Schwerpunkt der sozialen Gruppenarbeit liegt im Unterschied zur Gruppenpsychotherapie stärker in der pädagogischen als in der konsultatorisch-therapeutischen Arbeit. Der Unterschied zur Gruppendynamik verschwimmt jedoch vollends.

Anmerkung

[1] Die folgenden Ausführungen beziehen historisch auf die alte und jetzige Bundesrepublik Deutschland, dürften systematisch aber auf andere Staaten übertragbar sein.

1. Bauer, Hermine: Meine Gruppe und ich. Praktisches aus der Gruppenpädagogik [Leadership of Girl Scout Troops, 1943]. Wiesbaden: Arbeitsgemeinschaft für Jugendschrifttum 1950
2. Dewe, Bernd: Soziale Gruppenarbeit. Neuwied: Luchterhand 1990

3. Have, T. T. ten: Gruppendynamik, Gruppenarbeit und Erwachsenenbildung (1960). In: K. J. Nijkerk / Ph. H. von Praag (Hrsg.): Die Arbeit mit Gruppen. Ein Handbuch. Freiburg i.Br.: Lambertus 1977
4. Hofstätter, Peter R.: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie (1957). 3., rev. Aufl., Reinbek: Rowohlt 1993
5. Kelber, Magda: Meine Gruppe. Eine Gruppenpädagogik und –methode. Düsseldorf: Haus Altenberg 1960
6. Konopka, Gisela: Gruppenarbeit mit 11-17jährigen Jungen in einem amerikanischen Auffangheim [Therapeutic Group Work with children, 1954]. Übers. v. Heinrich Schiller. München / Düsseldorf: Steinebach 1954
7. Konopka, Gisela: Soziale Gruppenarbeit. In: Friedlander, Walter A. (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit [Concepts and Methods of Social Work, 1958]. Hrsg. u. bearb. v. Hans Pfaffenberger. Neuwied / Berlin: Luchterhand 1966
8. Konopka, Gisela: Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozess [Social Group Work: A Helping Process, 1963]. Weinheim / Berlin: Beltz 1968
9. Lorenz, Paul: Soziale Gruppenarbeit als Eingliederungshilfe für gefährdete Jugendliche. Analyse eines sozialpädagogischen Modells. Diss. Universität Kiel 1968
10. Papenkort, Ulrich: Gruppe. In: Wolfgang Feuerhelm (Hrsg.): Taschenlexikon der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., völlig neu bearb. Aufl., Wiebelsheim: Quelle & Meyer 2007, S. 265 - 267
11. Rasch-Bauer, Hermine: Gruppenfibel. Bd. 1: Einführung in die Grundgedanken und Methode der Gruppenpädagogik. Wiesbaden: Arbeitsgemeinschaft „wir alle“ 1951
12. Schiller, Heinrich: Gruppenpädagogik (Social group work) als Methode der Sozialarbeit. Darstellung und Analyse ihrer Theorie und Praxis. Wiesbaden: Haus Schwalbach 1963 (zugl. Diss. Universität Erlangen, 1963)
13. Schmidt-Grunert, Marianne: Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung (1997). 2., veränd. Aufl., Freiburg i.Br.: Lambertus 2002
14. Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. In: Paul Heimann / Gunter Otto / Wolfgang Schulz: Unterricht – Analyse und Planung. Stuttgart: Schroedel 1965

ULRICH PAPENKORT
Dipl.Päd., Katholische Fachhochschule Mainz

WEITERBILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN: EIN BILDUNGSPANORAMA

АННОТАЦИЯ. В статье У. Папенкорта "Дополнительное и непрерывное образование" рассматри-ваются проблемы образования взрослых. Автор описывает специфику каждого вида образования и подробно останавливается на принятом в международной практике под-разделении образования на формальное (заканчивающееся получением аттестата), неформальное и образование, полученное посредством масс медиа (дистанционное). В конце статьи дается сводная таблица всех видов образования.

1. Weiterbildung und Erwachsenenbildung

a) organisiertes Lernen

Seit den siebziger Jahren gehört der Slogan „lifelong learning" („lebenslanges Lernen") zum Vokabular der internationalen Bildungspolitik, forciert durch die UNESCO, OECD und EU[1]. Er signalisiert seitdem, dass das Lernen nicht zusammen mit der Jugend bzw. Ausbildung endet, sondern nach dieser Lebensphase weitergeht. Man lernt, seit Ende des 20. Jahrhunderts, nie aus. Für das Lernen „danach" sind national wie international gleich zwei Begriffe im Umlauf.[2]

Das Wort „Erwachsenenbildung" ist für das Lernen nach der Jugendzeit geläufig, während sich der Terminus „Weiterbildung" (engl. „continuing education") für das Lernen nach der Ausbildung eingebürgert hat. Der Ausdruck „Erwachsenenbildung" (engl. „adult education") hat seit den zwanziger Jahren zunehmend den noch älteren „Volksbildung" aus dem 18. und 19. Jahrhundert, der sich auf das ‚niedere Volk' bezog, abgelöst (vgl. Seitter 2000, 135), sich in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg durchgesetzt (vgl. Tietgens 1999, 60) und 1960 mit dem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" (1953 – 65) seinen Höhepunkt erreicht. Das Wort „Weiterbildung" wurde in den sechziger Jahren geprägt (vgl. Seitter 2000, 137) und erfuhr durch den „Strukturplan für das Bildungswesen" des „Deutschen Bildungsrates" (1965 – 1975) politische Durchschlagskraft. In der Gegenwart hat „Weiterbildung" inzwischen einen größeren Verbreitungsgrad als „Erwachsenenbildung" gefunden und wird z.B. im WorldWideWeb von der Suchmaschine Google sechs- bis siebenmal häufiger genannt. Während „Erwachsenenbildung" mehr in der nicht-beruflichen Bildungspraxis und an den Hochschulen verwendet wird, taucht „Weiterbildung" mehr in beruflichen und politischen Zusammenhängen auf.

Beiden Begriffen ist gemeinsam, dass sie ein organisiertes Lernen bezeichnen und eine zeitliche Perspektive beinhalten. Während „Erwachsenenbildung" in dieser Perspektive durch einen Personenbezug gekennzeichnet ist, gilt für „Weiterbildung" ein Institutionenbezug. „Erwachsenenbildung" meint das Lernen im Lebensalter von erwachsenen Personen. „Weiterbildung" dagegen wird zunächst lediglich negativ bzw. in Abgrenzung definiert, und zwar als Lernen nach einer beruflichen und / oder schulischen Erstausbildung. Sie wird „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt" (Deutscher Bildungsrat 1972, 197) und galt den Gutachtern von 1970 als eigenständige, gleichberechtigte und verbundene „vierte Säule" des Bildungswesens (Quartärbereich), nach der Grundschule (Primarbereich), den weiterführenden Schulen und der Berufsausbildung (Sekundarbereich) und den Hochschulen (Tertiärbereich). Sie geriet zeitgleich mit der Vorschulerziehung (Elementarbereich) in den Blickpunkt öffentlichen Interesses, wurde als nachschulische Bildung verstanden und in den Kontext „lebenslangen Lernens" gestellt. Es hiess: „Schule und berufliche Ausbildung werden künftig für immer mehr Menschen nur die erste Phase im Bildungsgang sein. (...) Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, dass organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann." (a.a.O. 51)

Die zusätzlich positive Definition, wonach „der Beginn möglicher Weiterbildung .. in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet" ist - wobei die „Hausfrau dem Personenkreis der Erwerbstätigen zuzurechnen" ist (a.a.O. 197) - deckt sich mit einer sozialen Bestimmung des Erwachsenenalters. Als erwachsen gilt, wer die sozialen Rollen des Arbeitnehmers bzw. Selbständigen und / oder der Mutter bzw. des Vaters einnimmt oder einnehmen könnte. In der Regel, aber nicht zwangsläufig, deckt sich das soziale Erwachsenensein mit dem physischen (Ende des Längenwachstums), psychischen (Mündigkeit bzw. geistige Reife) und rechtlichen Erwachsensein (Volljährigkeit).

Im Verhältnis zueinander können die beiden Begriffe in vier verschiedenen Varianten verwendet werden. Einmal können sie pragmatisch weitgehend synonym gebraucht werden. Dann betont „Erwachsenenbildung“ komplementär mehr die personal-interaktive, „Weiterbildung“ mehr die institutional-strukturelle Perspektive des organisierten Lernens sozial Erwachsener. Jeder der beiden Begriffe kann aber auch zum Oberbegriff bzw. Hyperonym des jeweils anderen erklärt werden. Im bereits erwähnten „Strukturplan für das Bildungswesen“ fungiert „Weiterbildung“ politisch als Oberbegriff für „Erwachsenenbildung“ im Sinne allgemeiner und politischer Weiterbildung auf der einen und „Fortbildung“ und „Umschulung“ im Sinne beruflicher Weiterbildung auf der anderen Seite (a.a.O. 53). Aus wissenschaftlicher Sicht kann „Erwachsenenbildung“ neben der „Weiterbildung“, aufgefasst als institutionalisierter bzw. fremdorganisierter Erwachsenenbildung, auch die nicht-institutionalisierte, d.h. von den Lernenden selbst organisierte Erwachsenenbildung umfassen (vgl. Weinberg 1989, 37). So hat Ortfried Schäffter seinerzeit nach abnehmenden Institutionalisierungsgrad organisierten Erwachsenenlernens vom „Schulungsmodell“ bis zum „Selbstorganisationsmodell“ sechs „Strukturmodelle von Lehr-Lern-Beziehungen“ differenziert (1981, 31f.).

Mit den beiden Begriffen der „Erwachsenenbildung“ und der „Weiterbildung“ können aber auch zwei lebenszeitliche Vorstellungen korrespondieren, die als Beschreibungen, vergleichbar der Kopenhagener quantenphysikalischen Deutung des Lichts als Welle und als Teilchen, inkompatibel sind. „Erwachsenenbildung“ setzt die qualitativ-diskontinuierliche „pädagogische Differenz“ (Nemitz 1996) von Kindern inklusive Jugendlichen auf der einen und Erwachsenen auf der anderen Seite voraus, während „Weiterbildung“ diese und andere Zäsuren im Lebenslauf quantitativ-kontinuierlich einebnet (vgl. Seitter 2000, 138). Das Wort „Erwachsenenbildung“ stand bis in die sechziger Jahre hinein im Kontrast zur ‚Schülerbildung’, d.h. zur Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen. Sie meinte Lernhilfen für ‚ausgelernte’, ‚erzogene’ bzw. ‚fertige’ Menschen (= Erwachsene), die freiwillig und kurzzeitig kommen und nicht zensiert werden. Zwischen den Lebensaltern und Lernorten, d.h. zur Kindheit und Jugend und zur Schule hin, bestand eine klare Grenzlinie. Inzwischen hat sich das Verständnis von „Erwachsenenbildung“ aber, lebenszeitlich gesehen, weitgehend der Bedeutung von „Weiterbildung“ angeglichen, unabhängig von internen Verhältnisbestimmungen. Die Grenzlinien zwischen den Lebensaltern und Lernorten aber sind für den Begriff „Weiterbildung“ fließend. Das „Weiter“ der „Bildung“ ist in verschiedenen Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer inzwischen sogar lebenszeitlich vorverlagert und bezieht sich dort auf das organisierte Lernen ab dem 16. Lebensjahr, insofern es ausserhalb der Schule und ausserschulischen Jugendbildung bzw. in Einrichtungen der Weiterbildung erfolgt.

b) formales und non-formales Lernen

Innerhalb des organisierten Lernens hat sich international, ebenfalls von der UNESCO, der OECD und der EU1 lanciert, die Unterscheidung von „formaler Bildung“ („formal education“) und „non-formaler Bildung“ („non-formal education“) bzw. von „formalem Lernen“ („formal learning“) und „non-formalem Lernen“ („non-formal learning“) durchgesetzt. Die formale Bildung wird im Unterschied zur non-formalen Bildung mit einem Zeugnis abgeschlossen, wobei dieses Zeugnis qualifiziert (mit Leistungsbeurteilung) oder einfach (ohne Leistungsbeurteilung), staatlich, staatlich anerkannt oder nicht-staatlich, mit einer Berechtigung oder nicht verbunden sein kann. Den höchsten Grad an Formalität hat dann die Bildung, die mit einem staatlichen und qualifizierten und zum Besuch einer Hochschule berechtigenden Zeugnis verbunden ist und deren Prototyp die längstmögliche schulische Bildung ist. Formale Bildung vereint in sich, mit den Worten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, „inkorporiertes“ (= Bildung) und „institutionelles“ (= Zeugnis) „kulturelles Kapital“, während non-formale Bildung auf das „inkorporierte“ beschränkt bleibt. Innerhalb der Erwachsenen- / Weiterbildung wird die formale Bildung auch „abschlussbezogen“ genannt. Diese formale bzw. abschlussbezogene Weiterbildung dürfte deutlich weniger häufig sein als die non-formale Weiterbildung. Während die formale Bildung immer fremdorganisiert wird, kann die non-formale auch selbstorganisiert erfolgen.

c) mediales Lernen

Organisiertes Lernen, ob fremd- oder selbstorganisiert, ob formal oder non-formal, wurde lange und wird immer noch oft mit veranstaltetem Lernen gleichgesetzt. Im Begriff der Veranstaltung sind aber zwei Voraussetzungen impliziert, die nicht selbstverständlich für organisiertes Lernen gegeben sein müssen: Dass Veranstaltungen „Lernangebote in Gruppen“ (kollektives Lernen) sind und „in Anwesenheit der Beteiligten stattfinden“ (Papenkort 2000, 10). Organisiertes Lernen ist erstens aber auch für einzelne Personen möglich (individuelles Lernen). Der Einzelunterricht, für Erwachsene z.B. in den Sprachen, hat durchaus Tradition. Zweitens beinhalten Weiterbildung und Erwachsenenbildung, besonders in der heutigen Zeit, nicht nur personale (Präsenz-) Lernangebote (engl. „local learning“), sondern auch mediale Lernangebote. Das herkömmliche Lernarrangement ist, abgesehen der individuellen Buchlektüre, die „lokale Vermittlung“. Diese „profiliert sich als eine besondere Form direkter zentrierter Interaktion einschließlich den dafür charakteristischen Regeln und Bedingungen der Kopräsenz“ (Kade / Lüders 1996, 912). Das mediale Lernen sprengt die synchrone und syntope Präsenz in zeitlicher und räumlicher Hinsicht. Im Rahmen des computerbasierten e-learning sind inzwischen offline mittels CD-ROM und online mittels e-mail, chat und Videokonferenz verschiedenste Varianten asynchroner und asyntoper Kommunikation möglich. Fernlernangebote (engl. „distance learning“), zu denen man neben dem

Lehrbrief auch das klassische Sach- bzw. Fachbuch zählen könnte und die im Kontext des e-learning online „telelearning“ genannt werden, setzen eine räumliche und eine zeitliche Differenz voraus. Lehren und Lernen finden an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten statt. „Teleteaching“ dagegen findet zeitgleich und nur raumversetzt statt (vgl. Büsch 2006, 134f.). Im sogenannten „blended learning“ werden mediales und personales Lernen miteinander „vermischt“.

2. Lebenslanges und lebensbreites Lernen

d) informelles Lernen

Auch wenn Erwachsenen- und Weiterbildung das non-formal (fremd-) organisierte und die Erwachsenenbildung sogar das selbstorganisierte Lernen einschließt und inzwischen vermehrt auch mediales Lernen umfasst, deckt sie im Sinne des lebenslangen Lernen längst nicht jegliches Lernen von Erwachsenen bzw. nach der Erstbildung ab. Das lebenslange Lernen, wie es seit Jahren propagiert wird, hat nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine räumliche Dimension. Es durchzieht nicht nur den gesamten Lebenslauf, sondern erstreckt sich in jeder Lebensphase auch auf verschiedenste Lebensituationen. Darum hat, meines Wissens, Jost Reischmann vorgeschlagen, in dieser räumlichen Hinsicht analog vom „lebensbreiten Lernen“ zu sprechen. Nach einer Definition der EU bezieht sich „lifelong learning“, hier eher als lebensbreites Lernen zu verstehen, nicht nur auf “all general education, vocational education and training” (= “formal education”) auf der einen und “non-formal education” auf der anderen Seite, sondern auch auf “informal learning undertaken throughout life, resulting in an improvement in knowledge, skills and competences” (The Lifelong Learning Programme 2007). Informelles Lernen (vgl. Overwien 1999) ist dabei zunächst einmal eine Restkategorie für dasjenige Lernen, das, unabhängig von der Frage personalen oder medialen Lernens, nicht formal und nicht non-formal stattfindet. Was positiv unter „informellem Lernen“ zu verstehen, darüber gehen die Meinungen aber auseinander.

Nach einem Vorschlag von Bernd Sandhaas (1986) reserviere ich den Begriff des informellen Lernens für Bildungssituationen, in denen nur das Lehren oder nur das Lernen intentional erfolgt. Während im formalen und non-formalen Lernen beides intentional geschieht, das Lehren und das Lernen, bleibt die Intentionalität im informellen Lernen auf eine der beiden Seiten beschränkt. Man könnte auch von „indirektem“ statt „direktem Lernen“ sprechen. In erlebnis-, spiel- und arbeitspädagogischen Arrangements gilt nur das Lehren als intentional, während das Lernen funktional erfolgt, ja so erfolgen muss. Die zweite Variante ist intentionales Lernen, in dem sich Menschen, vielleicht im Sinne von Modellen, Personen suchen, die ohne ihr Wissen für sie Lehrer sein sollen. Diese biographisch interessante Variante ist bisher noch kaum theoretisch, geschweige denn empirisch erschlossen worden. Sie geschieht selbstorganisiert, sollte aber nicht mit selbstorganisierten Lernen gleichgesetzt werden. Denn letzteres beinhaltet auch non-formales Lernen.

e) inzidentielles Lernen

Nach der Logik der Unterscheidung von Sandhaas verbleibt neben dem formalen und non-formalen Lernen auf der einen und den beiden Varianten informellen Lernens auf der anderen Seite noch eine vierte Kategorie, „inzidentielles Lernen“ genannt. Hier geschieht sowohl das Lehren als auch das Lernen nicht intentional bzw. funktional. Diese Art von Lernen ist von zentraler Bedeutung, wurde bisher aber nur im Kontext der Sozialisationsforschung ausreichend gewürdigt. Reischmann hat es in einer gelungenen Formulierung „Lernen en passant“ genannt und seinerseits noch einmal in drei Varianten differenziert: das Lernen in Lebensroutinen wie z.B. der Arbeit, das Lernen durch Lebensereignisse wie z.B. einen Unfall und das Lernen in anderen als Lernveranstaltungen wie z.B. einer Reiseveranstaltung.

3. Panorama der Bildung

Zusammenfassend lässt sich ein Panorama des Lernens entrollen, das eigentlich nicht nur für Erwachsene bzw. nach der Erstbildung gilt, aber hier darauf beschränkt bleiben soll (Tab. 1). Wohl alle im Folgenden aufgelisteten „Bildungsformen“ sind sowohl personal und als auch medial denkbar.

Tab. 1: Bildungsformen

Lernen			Beispiele
organisiert	fremd-organisiert	formal	das Nachholen eines Schulabschlusses anbieten
		non-formal	einen Malkurs anbieten
		Informell	eine Reise als Lerngelegenheit anbieten
	selbst-organisiert	non-formal	eine Person als Lehrer nachfragen
		Informell	eine Person für sich als Lehrer verstehen
nicht-organisiert		inzidentiell	durch Lebensroutinen / Lebensereignisse lernen

Anmerkungen

[1] UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development; EU = European Union

[2] Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Verhältnisse in Deutschland, gelten in den wesentlichen Belangen bzw. historisch bereinigt auf für andere Länder.

1. Büsch, Andreas: Megatrends medialer Wissensvermittlung. In: Herbert Frohnhofen / Susanne Schewior-Popp (Hrsg.): Bildung. St. Ottilien: EOS 2006, S. 111 - 152
2. Deutscher Bildungsrat / Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen (1970). 4. Aufl., Stuttgart: Klett 1972
3. Kade, Jochen / Lüders, Christian: Lokale Vermittlung. In: Arno Combe / Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996, S. 884 - 923
4. The Lifelong Learning Programme 2007-2013 – Glossary. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/glossary_en.html [05.05.07]
5. Nemitz, Rolf: Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Berlin / Hamburg: Argument 1996
6. Overwien, Bernd: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung [1999]. www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/il3w.html [05.05.07]
7. Papenkort, Ulrich: Neue Medien in Familienbildungsstätten. In: Ulrich Papenkort (Hrsg.): familie@bildung. Neue Medien in Familienbildungsstätten. Arbeits- und Orientierungshilfe. Hrsg. im Auftrag der Landesarbeitsg emeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Köln: LAG-KEB-NRW, S. 9 - 12
8. Reischmann, Jost: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 6 (1995) S. 200 - 204
9. Sandhaas, Bernd: Bildungsformen. In: Hans-Dieter Haller / Hilbert Meyer (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta 1986 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3)
10. Schäffter, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig: Westermann 1981
11. Seitter, Wolfgang: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann 2000
12. Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach / Ts.: Wochenschau 1999, S. 60 - 63
13. Weinberg, Johannes: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt 1989

ANDREAS THIMMEL
Dipl.Päd., Katholische Fachhochschule Mainz

INTERNATIONALE JUGENDARBEIT

АННОТАЦИЯ. Статья Андреаса Тиммеля «Международная молодежная работа» посвящена актуальным проблемам молодежной социальной работы в современной Европе и отвечает требованиям, предъявляемым Евросоюзом. К наиболее важным аспектам в современной международной работе в Европе автор относит обмен квалифицированными специалистами и международное сотрудничество, обмен молодежными группами и их соответствующий прием в принимающих странах. Особое внимание автор уделяет проблеме студентов, не говорящих на языке принимающей страны, а также тому, что международные группы студентов пользуются теми же правами, что и студенты принимающей страны. Работа представляет особый интерес в связи с тем, что политика Евросоюза направлена на унификацию социальной работы во всех странах, входящих в Евросоюз.

Praxis und Theorie der internationalen Jugendarbeit (IJA) entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten zu einem jugendpolitisch und -pädagogisch relevanten Praxisfeld, das von einem eigenständigen interdisziplinären Forschungs- und Theoriediskurs begleitet wird. Drei Bereiche sind zu unterscheiden: (1) Freiwilligenarbeit (2) Fachkräfteaustausch und jugendpolitische Zusammenarbeit sowie (3) Gruppenaustausch und Begegnung. Letztere machen den größten Anteil der IJA aus. Jugendauslandsreisen sind dann IJA, wenn Lern- und Bildungsprozesse des Internationalen bei den Jugendlichen angeregt werden. IJA betrifft als Querschnittsbereich alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe, dennoch bezieht sich IJA in Theorie und Praxis hauptsächlich auf Jugendarbeit nach § 11 KJHG. Konzeptionelle und finanzielle Rahmenbedingungen sind insbesondere im Kinder- und Jugendplan des Bundes sowie den Richtlinien der Bundesländer und der Kommunen, im Programm JUGEND der EU sowie in den Statuten der Jugendwerke geregelt. Mit den Weimarer Leitlinien des Bundes und der Länder von 2001 liegt eine fachlich anspruchsvolle, allerdings in der Länderprioritätenliste umstrittene Grundorientierung vor.

Unterschieden werden bi- tri- und multinationalen Aktivitäten, thematisch orientierte Reisen mit Begegnungscharakter sowie Workcamps. Oft gilt das Prinzip der Hin- und Rückbegegnung. Die Jugendlichen lernen z.B. gemeinsam in gemischtkulturellen Gruppen, sie arbeiten an gemeinsamen Themen, leben miteinander und verbringen gemeinsam ihre Freizeit. Die Aktivitäten dauern meist zwischen 7 bis 21 Tage und finden in der Regel in den Schulferien statt. Träger der Maßnahmen sind Jugendverbände, kommunale Jugendarbeit, Jugendbildungswerke, Jugendbildungsstätten sowie Vereine und andere freigemeinnützige Träger. Seit den 80er Jahren bestimmt das Konzept des interkulturellen Lernens in seinen verschiedenen — einander ergänzenden — Varianten den Praxis- und Theoriediskurs. Je nach pädagogischer Konzeption liegt der Schwerpunkt der Lernprozesse bei der Bearbeitung von tatsächlichen oder vermeintlichen kulturellen Differenzen oder bei der Orientierung an Gemeinsamkeiten. Methodisch-didaktisch ist die Bedeutung informeller Lernprozesse, von Entspannung und Bewegung sowie Partizipation und „unverplanter Zeit“ unumstritten. IJA bewegt sich im Spannungsfeld von auswärtiger Kulturpolitik, jugendpolitischer Zusammenarbeit, Politischer Bildung sowie Jugend-, Freizeit- und Reisepädagogik. Die unterschiedlichen Leitbilder haben sich in den letzten Jahrzehnten zwar verändert und ausdifferenziert, die Verbindung zur Tradition bleibt aber weiterhin erhalten. Jugendpädagogisch stehen die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer (TN), ihre Identitätsbildung sowie Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse mit den am Lernprozess beteiligten Personen aus anderen Nationen im Mittelpunkt. Es geht um Sensibilisierungsprozesse für vermeintlich „Eigenes“ und „Fremdes“ , aber auch um interkulturelle und internationale Kompetenz als relevante Schlüsselqualifikation moderner Gesellschaften und einer weltweit orientierter Wirtschaft. Die jugendpolitische Dimension findet sich in der bi- tri- oder multilateralen Zusammenarbeit zwischen Akteuren der Jugendarbeit aus verschiedenen Ländern, z.B. Jugendverbänden, anderen NGOs und Vertretern staatlicher Jugendarbeit. In der länderbezogenen Prioritätensetzung, in bi- oder multinationalen Abkommen zeigt sich die außenpolitische Dimension. Die Aktivitäten der IJA sind ein Baustein auswärtiger Kulturpolitik, Ausdruck und Beleg guter Zusammenarbeit oder Medium zur Verbesserung der Beziehung zwischen verschiedenen Staaten. Die Aktivitäten der zivilgesellschaftlichen Akteure können in ihrer Summe — nicht bezogen auf jede einzelne Maßnahme — eine relevante Wirkung im Sinne von Völkerverständigung,

„Guter Nachbarschaft“, Interkulturalität in der Einwanderungsgesellschaft und Europäischer Staatsbürgerschaft für sich beanspruchen.

In der IJA werden nationalstaatliche und kulturelle Zuschreibungen reflektiert, es geht um Perspektivenwechsel und Grenzüberschreitung. Diese informelle Bildung führt bei den TN zu einer sensibleren Wahrnehmung der Bundesrepublik als Einwanderungsland. Jugendliche mit Migrationshintergrund können sich als TN in einer neuen Rolle innerhalb der deutschen Gruppe erleben und ihre interkulturelle Kompetenz als Ressource einbringen. Sie können dann verstärkt an der IJA partizipieren, wenn sich die bestehenden Strukturen weiter öffnen, der begonnen Qualitätsdiskurs weitergeführt wird und sie finanziell besser ausgestattet werden. Kommunale Jugendarbeit mit ihren Zugängen zu Migrantenjugendlichen ist (wieder) an die IJA heranzuführen, die interkulturelle Öffnung der Jugendverbände sowie die Beteiligung von Migrantenselbsthilfe-organisationen an Jugendarbeit und Jugendpolitik ist voranzutreiben. Aus dem Selbstverständnis der Bundesrepublik als Sozialer Demokratie ergibt sich die Forderung nach Chancengleichheit, Partizipation und Teilhabe am „Habitus der Internationalität“ für Jugendliche aus allen Milieus und Bildungsgängen. Dies impliziert eine öffentlich geförderte Infrastruktur, wie sie sich in der Bundesrepublik in 50 Jahren entwickelt hat und um die uns andere Länder beneiden. Partikularinteressen der unterschiedlichen politischen Ebenen (Kommune, Bundesland, Bund, Europäische Union) sind aus fachlicher Sicht zurückzuweisen. Nachhaltigkeit in der IJA ist nur möglich, wenn ein Mindeststandards an Infrastruktur und kontinuierlicher Personalausstattung in der Jugendarbeit erhalten bleibt und der Bund seine wichtige Rolle in der IJA weiter offensiv spielt.

1. Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte Interkulturellen Lernens. Schwalbach: Wochenschau Verlag,
2. Friesenhahn, Günter J. / Thimmel, Andreas (Hg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Texte aus 50 Jahren Praxis- und Theoriediskurs. Dokumentiert und neu kommentiert. Schwalbach: Wochenschau Verlag
3. ThimmelAndreas / Friesenhahn, Günter J (2005) Mobilität. Interkulturalität und internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: IJAB (Hrsg): Forum Jugendarbeit International. Bonn Eigenverlag; im Erscheinen.

STEFAN WINK
Dipl.Päd., Katholische Fachhochschule Mainz

EHRENAMT – EIN BILDUNGSFAKTOR?!
Ein Blick aus der Praxis eines Jugendverbandes

АННОТАЦИЯ. В статье Ш. Винка "Почетная должность — фактор образования?! Взгляд на практику молодежного объединения" затронут вопрос о пересмотре отношения различных инстанций образования ко всей системе образования в целом. На многие формы образования, по мнению автора, необходимо взглянуть по-новому. Особое внимание должно быть обращено на так называемое неформальное и "внеформальное" образование, т.е. на образование, которое ребенок получает вне стен школы в повседневной жизни: в семье, общаясь с соседями, во время свободного времяпровождения. Большое внимание в этом процессе автор отводит молодежным объединениям, которые ставят своей задачей усоврешенствование качества образования и вопитания личности через ее общественную ориентацию и социальные контакты.

Um die wichtigste Frage vorneweg zu beantworten: Ja, Ehrenamt ist ein Bildungsfaktor! In den folgenden Seiten werde ich versuchen zu erläutern, wie ich zu dieser Einschätzung gelange.

Zunächst scheint es mir wichtig, einige Begriffe in ihrer Bedeutung zu umreißen, da sie in unterschiedlichen Diskussionen verschieden definiert sind.

Bildung

Gerade in der Zeit nach PISA halte ich es für wichtig, zunächst den Bildungsbegriff zu beleuchten. Nach dem die allseits zitierte PISA-Studie nun also zu Tage befördert hat, dass die deutschen Kinder in Europa die letzten sind (wobei genau sie die letzten sind, dass lässt sich bei vielen Äußerungen zur PISA-Studie oft nicht festmachen), beschäftigen sich nun viele mit Vorschlägen zur Veränderung des deutschen Bildungssystems. Da wird z. B. davon gesprochen die Kinder früher einzuschulen oder den Bildungsauftrag der Kindergärten zu verstärken, damit die Kinder gezielter auf die Anforderungen der Grundschule vorbereitet sind. Die Ganztagsschule wird bundesweit als Lösung präsentiert. Eines zeigen diese Vorschläge, wie man sie im einzelnen auch bewerten mag, sie beziehen sich einzig auf das Schulsystem und vergessen dabei andere Bildungsinstanzen, wie z.B. die Familie und die außerschulische Bildung (z.B. die Jugendverbände).

Bildung kann in drei unterschiedliche Bildungsorte und Lernsituationen differenziert werden: formelle, nichtformelle und informelle Bildung. „Unter **formeller Bildung** wird das hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem" (Bundesjugendkuratorium 2001, S.23) verstanden, mit weitgehenden Verpflichtungen und Leistungsbenotungen. „**Nichtformelle Bildung** ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung" (ebd.), die generell freiwillig ist und eher Angebotscharakter hat. „Unter **informeller Bildung** werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton', auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen" (ebd.).

Jugendverbände haben in den Bereichen nichtformeller und informeller Bildung durchaus interessante Ansätze zum Thema Bildung zu bieten.

Für den Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) ist ein übergeordnetes Ziel, „Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sich zu selbstbewussten und selbstbestimmten Persönlichkeiten zu entwikkeln: Sie sollen in der Lage sein, ihr Leben zu gestalten, fähig sein, tragfähige Beziehungen aufzubauen und bereit sein, sich für eine demokratische Gesellschaft einzusetzen" (Vorstand der Landesstelle des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und der Bischöflichen Jugendämter in Rheinland-Pfalz 2001, S.3). Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein funktionierendes Zusammenspiel der verschiedenen Träger und Institutionen nötig, die Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche machen. Freie Träger, die unterschiedlichen Schulen und Hochschulen, die Institutionen der Berufs(aus)bildung und weitere Träger und Institutionen haben jeweils andere Chancen und Möglichkeiten, die nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen und zu denen Kinder und Jugendliche optimalen Zugang erhalten müssen.

„Bildung heißt immer: ‚sich bilden'" (Bundesjugendkuratorium 2001, S.22), so dass Bundesjugendkuratorium in seiner Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe". Bildung ist mehr als akkumuliertes Wissen, mehr als ein Kanon von Inhalten, über die man verfügen muss. „Bildung meint auch Wissenserwerb, geht aber darin nicht auf. Sie ist zu verstehen als Befähigung

zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Bildung im Jugendverband

Im Rahmen ihrer Bildungsangebote befassen sich die Jugendverbände neben aktiver Freizeitgestaltung mit Fragen der persönlichen Weiterentwicklung, der Fortbildung, der gesellschaftlichen Orientierung und des sozialen Miteinanders in den unterschiedlichsten Themenbereichen (vgl. KJHG §11). Dabei bilden im Bereich außerschulische Jugendbildung politisches und soziales Lernen die Schwerpunkte. In Gruppenstunden, auf Freizeiten und auf Bildungsseminaren werden soziale und politische Verhaltensweisen eingeübt und gelebt, sowie soziales und auch politisches Engagement gefördert. Darüber hinaus werden Schulungen für ehrenamtliche MitarbeiterInnen angeboten, um diese für ihre Leitungsfunktion zu qualifizieren. Dabei sind die Methoden, die in den Jugendverbänden Verwendung finden, sehr vielfältig. Sie sind durch das Prinzip der Selbstorganisation und damit durch ein hohes Maß an Beteiligung und Eigenaktivität gekennzeichnet. Die Teilnahme ist freiwillig, die Ziele und Inhalte werden von den Mitgliedern in eigener Verantwortung bestimmt. Die Vielfalt der Verbände spiegelt hier das Spektrum der unterschiedlichen Profile und Zielsetzungen wider. Gemeinsam ist allen Kinder- und Jugendverbänden, dass innerhalb ihrer demokratisch verfassten Strukturen junge Menschen Demokratie erlernen und praktizieren, Verantwortung übernehmen und somit soziale Kompetenzen erweitern. Im Verband entwickeln Jugendliche u. a. Selbstbewusstsein und Konfliktfähigkeit. Sie eignen sich Werte an, die sie befähigen, sich mit der Gesellschaft auseinander zu setzen, bzw. sich für ein Engagement in der Gesellschaft zu entscheiden. Ehrenamtliche in Verbänden qualifizieren sich bei der Vielzahl von Aufgaben im pädagogischen, sozialen, politischen, kulturellen, ökologischen und technischen Bereichen. Demokratisches Handeln, Einfühlungsvermögen und Toleranz werden ebenso erworben wie die Fähigkeit sich selbst und sein Handeln zu reflektieren, um damit eine Basis für ein eigenes Wertebewusstsein zu entwickeln. So werden u.a. Teamfähigkeit, Kommunikation und Organisationsgeschick trainiert. So können Jugendverbände Jugendliche dabei unterstützen Schlüsselqualifikationen zu erlangen.

Zum Begriff der Schlüsselqualifikationen

Die folgenden Fähigkeiten, Eigenschaften, Handlungsweisen und Zielvorstellungen werden häufig als Schlüsselqualifikationen bezeichnet (vgl. Beck 1995, S.13ff, Orth 1999, S.29f):

- Teamfähigkeit;
- Denken in Zusammenhängen;
- Kommunikationsfähigkeit;
- Problemlöseverhalten;
- Selbständigkeit;
- Kooperationsfähigkeit;
- Durchsetzungsvermögen;
- Lernbereitschaft;
- Lernfähigkeit;
- Flexibilität;
- Konzentrationsfähigkeit;
- Entscheidungsfähigkeit;
- verantwortungsvolles Handeln;
- abstraktes Denken;
- analytisches Denken;
- Fähigkeit zur Informationsverarbeitung;
- selbständiges Lernen.

Diese Schlüsselqualifikationen sind nicht nur in sozialen Berufsfeldern gefragt, denn „es geht dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so dass aus einer allgemeinen Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist” (Reetz 1990, S.25). Eben das unterscheidet die erworbenen Schlüsselqualifikationen von reiner Wissensvermittlung. Da immer häufiger diese „neuen“ Fähigkeiten benötigt werden, müssen zugleich wirksame Methoden zur Anerkennung von Fähigkeiten entwickelt werden, die anhand formaler und nicht formaler Lernmethoden erworben wurden. „Die Rolle des nicht formalen, außerschulischen Lernens, die Notwendigkeit eines besseren Verständnisses desselben und der Anerkennung von Fähigkeiten, die im Rahmen der Jugendarbeit auf nicht formalem Weg erworben wurden, sollte betont werden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2001, S.38). Interessant ist hier ein Modell aus Finnland. Dort können junge Menschen ab einem Alter von 13 Jahren ein Studienbuch „Freizeitaktivitäten“ (The Recreational Activity Study Book) erhalten, in dem absolvierte Kurse, verantwortungsvolle Positionen, Angaben zu Projekten und andere Freizeitaktivitäten von autorisierten Personen eingetragen werden. So können die Verdienste und Fähigkeiten des Teilnehmers festegehalten und dokumentiert werden. Die Teilnehmer an dem seit 1994 laufenden Projekt können dann die gesammelten Punkte z.B. im Rahmen eines Studiums einsetzen und bekommen sie angerechnet. Zur Zeit nehmen rund 30% aller finnischen Jugendlichen an dem von der Finnischen Jugendakademie gestarteten Programm teil (http://www.nuortenakatemia.fi).

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft stellt ebenfalls die Vorteile nicht formaler Bildung heraus. „Die wesentlichen Vorteile des nicht formalen Lernens sind, dass es freiwillig erfolgt und oft von den Lernenden selbst organisiert wird, dass es flexibel ist, Möglichkeiten der Beteiligung eröffnet, das ‚Recht auf Fehler’ beinhaltet, den aktuellen Erfordernissen angepasst ist und den Interessen und Bestrebungen der jungen Menschen besser entspricht. Auch die Integration benachteiligter Jugendlicher wird als Vorzug des nicht formalen Lernens betrachtet“ (ebd., S.39).

Lebenslanges und sämtliche Lebensbereiche umfassendes Lernen ist unverzichtbar geworden. Die notwendigen Fähigkeiten können nicht nur in der formalen Bildung erworben werden, sondern erfordern auch informelles und nichtformelles Lernen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Alle drei Formen müssen gesellschaftlich anerkannt und wertgeschätzt werden.

Eine wichtige Rolle für die Anerkennung spielt dabei ein offensiver Umgang mit den erworbenen Qualifikationen z. B. im Ehrenamt. Dabei stellt sich auch die Frage nach der Gestaltung von Zeugnissen und Beurteilungen. Ist eine Bewertung von Schlüsselqualifikationen möglich? Vertreter von Industrie und Wirtschaft wünschen sich Zeugnisse und Beurteilung, die nicht nur Aufschluss über die Abschlussnoten der einzelnen Fächer geben, sondern solche, die einen tieferen Einblick in die persönlichen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen des jeweiligen Bewerbers ermöglichen. Einem Arbeitgeber würde es bei der Auswahl der Angestellten sicher hilfreich sein, solche Qualifikationen einsehen zu können. Dabei spielt die Frage nach der sozialen Kompetenzen eine zentrale Rolle.

Zertifizierung von im Ehrenamt erworbenen Schlüsselqualifikationen

In einer Umfrage des BDKJ Diözesanverbandes Mainz wurden Personalverantwortliche großer Unternehmen nach der Bedeutung der durch ehrenamtliches Engagement erworbenen Qualifikationen bei Bewerbungsverfahren befragt. Dabei wurde deutlich, dass diese positive Berücksichtigung finden. Aber leider „wird ehrenamtliches Engagement in den seltensten Fällen [in den Bewerbungsunterlagen] aufgeführt — Fa. Motex“ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend im Bistum Mainz 1998, S.11) oder die Nachweise sind für die Verantwortlichen in den Unternehmen nicht verständlich, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese weitreichende Kenntnisse über die Jugendverbandsarbeit haben. Daher sind im Zusammenhang mit Bewerbungsunterlagen Titel und Ämter nicht so wichtig wie die Inhalte und Arbeitsfelder. Erläutert werden müssen auch zeitlicher Aufwand und die erworbenen Schlüsselqualifikationen. Darum müssen sowohl die Ehrenamtlichen wissen, die ihr Engagement nachweisen wollen, wie auch diejenigen, die Zeugnisse und Bescheinigungen über ehrenamtliche Tätigkeit ausstellen. Aus diesem Grund hat der BDKJ Diözesanverband Mainz in seiner Broschüre „Schlüsselqualifikation Ehrenamtlichkeit“ eine Reihe von Textbausteinen zur Erstellung von Zeugnissen ehrenamtlichen Engagements veröffentlicht, um das Erstellen dieser etwas zu erleichtern.

Darüber hinaus wurde „Sprungbrett Ehrenamt“, eine Nachweismappe über ehrenamtliches Engagement von den BDKJ Landesstellen Rheinland-Pfalz, Saarland und Hessen veröffentlicht. Sie soll eine Hilfe sein zum Erstellen von Nachweisen über Qualifikationen, die Ehrenamtliche erwerben. Damit deutlich wird, was alles geleistet und an Kompetenzen erworben wurde, können die entsprechenden Nachweise ausgefüllt, bestätigt und gesammelt werden um dann bei Bedarf als Grundlage für eine ausführliche Bestätigung zu dienen.

Eine andere Möglichkeit ehrenamtliches Engagement nachzuweisen wurde (z.B. in Rheinland-Pfalz und Hessen) mit der Möglichkeit geschaffen, es in das Schulzeugnis aufnehmen zu lassen, bzw. sich ein Beiblatt zum Zeugnis ausstellen zu lassen. „Eine Bemerkung über besondere Leistungen und Aktivitäten des Schülers im sozialen Bereich innerhalb und außerhalb der Schule soll in das Zeugnis oder in eine Anlage zum Zeugnis aufgenommen werden, wenn der Schüler damit einverstanden ist oder es wünscht und, wofern erforderlich, belegt“ (Übergreifende Schulordnung für Hauptschulen, Realschulen, Regelschulen, Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien in Rheinland-Pfalz § 53, Abs. 2).

Qualifizierung Ehrenamtlicher

Voraussetzung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Ehrenamt ist eine qualifizierte Ausbildung. Der BDKJ Diözesanverband Mainz hat aus diesem Grund in den letzten Jahren eine Fülle von Qualifizierungsaktivitäten vollzogen. So wurden z.B. im Bereich der Ausbildung von GruppenleiterInnen eine Reihe von Maßnahmen ergriffen. Seit jeher existieren im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter Schulungsteams in den Mitgliedsverbänden des BDKJ. Regelmässige Treffen und Klausurwochendenden geben Raum, für pädadgogischdidaktische Auseinandersetzungen: Leitungsstile, Konflikte, Gruppenphasen, Rollen in der Gruppe, rechtliche Grundlagen, aber auch Themenzentrierte Interaktion (TZI) und andere pädagogische „Werkzeuge“. Freiwillig vereinbarten die Mitgliedsverbände des BDKJ Mainz im September 1997 „Verbindliche Eckpunkte für die GruppenleiterInnen-Ausbildung“, in der auch formelle Rahmenbedingungen standardisiert wurden (z.B. die Mindestausbildungsdauer von 40 Stunden; das Mindestteilnahmealter ab 15 ½ Jahre). Ein Blick in diese „Eckpunkte“ offenbart folgende Zielsetzungen:

- Verbesserung der individuellen Handlungskompetenz zum Gruppenleiten;
- Fachkompetenz;
- Methodenkompetenz;
- Sozialkompetenz;
- Selbstkompetenz.

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, Spiritualität, Spielepädagogik, Gruppenstundengestaltung, Erste Hilfe, sowie der o.g. Kanon pädagogischer Themen, sind Standards der verbandlichen GruppenleiterInnen-Ausbildung. Die konkrete zeitliche Gestaltung der Kurse obliegt den einzelnen Mitgliedsverbänden. Fünftägige Einführungskurse, Praxisrunden, Abschlusswochenden, Aufbaukurse — es existiert eine große Vielfalt der Ausgestaltung.

In logischer Konsequenz zu den „Eckpunkten“ wurde im Mai 2000 die „Rahmenvereinbarung zur TeamerInnen-Qualifizierung“ verabschiedet. Dieses Paper widmet sich nunmehr der Ausbildungsstandardisierung der o.g. Schulungsteams. Auf Basis der pädagogischen Handlungsprinzipien (Teilnehmerorientierung, Bedürfnisorientierung, Projekt- und Handlungsorientierung) wurden Aspekte wie Gruppendynamik, teilnehmende Beobachtung, Teamarbeit, Konflikte, Kommunikation, geschlechtsbezogene Bildungsarbeit und Evaluation in den Anforderungskanon verankert.

Über die Ausbildung von Gruppenleiterinnen und Gruppenleitern hinaus ist die Ausbildung von Verbands- und Dekanatsleitungen ein Schwerpunkt im BDKJ. Im

Rahmen halbjährlich stattfindender Einführungstage für neue Verbands- und Dekanatsleitungen werden u.a. subjektive Befindlichkeiten beim Einstieg, Strukturen, Fragen zur Dienst- und Fachaufsicht etc. besprochen. Darüber hinaus existiert seit 1997 die Bildungsmassnahme „Training for the Job“. Zielgruppe ist hier der Kreis von Verbands- und Dekanatsleitungen. Im Bausteinesystem werden folgende Themen angeboten: Leitung im Verband/Dekanat, Kommunikation, Managment, Sponsoring und Fundraising, Öffentlichkeitsarbeit, Jugendpolitische Interessenvertretung, Frauen und Männer in Leitungsämtern. Die Veranstaltungen finden jeweils in einem Wochenkurs und an Wochenenden statt. Für die einzelnen Bausteine werden jeweils Zertifikate erstellt, aus denen der Inhalt des jeweiligen Kurses hervorgeht. Bei vollständiger Teilnahme an dem Baukastensystem wird ein Gesamtzertifikat für die erfolgreiche Fortbildung erteilt. So können die erworbenen Qualifikationen wie oben dargestellt z.B. bei Bewerbungen nachgewiesen werden.

Abschließende Gedanken

Im Rahmen dieses Aufsatzes ist deutlich geworden, dass das Verhältnis der Bildungsinstanzen neu definiert und mit Leben gefüllt werden muss. Dabei sollten die Qualifikationen aus den unterschiedlichen Bildungsformen ergänzend betrachtet werden. Hierbei müssen insbesondere die informelle und die nichtformelle Bildung eine höhere Berücksichtigung finden als dies bisher geschehen ist. Das Problem der qualitativen Beurteilung von nichtformellen und informellen Bildungsinhalten bei ehrenamtlichem Engagement kann nur über das Beschreiben von erworbenen Schlüsselqualifikationen und eine verbesserte Transparenz und Kommunikation zwischen den Bildungsinstanzen (z.B. Jugendverbänden) und Unternehmen gewährleistet werden. So führen beispielsweise Kooperationen zwischen Verbänden und Unternehmen zu einer gegenseitigen Wertschätzung der jeweiligen Kenntnisse und Fähigkeiten und schärfen die Kenntnisse in den Unternehmen hinsichtlich der in Verbänden erworbenen Qualifikationen.

Die Zertifizierung sollte jedoch nicht dazu führen, dass Ehrenamt zu einer quasi Pflicht wird, um sich eine Chance auf einen Arbeitsplatz zu erhalten. Diese Gefahr sehe ich allerdings nicht, denn den Grund für ehrenamtliches Engagement liegt bei der allergrößten Zahl der Jugendlichen darin, dass die Tätigkeit ihnen „Spaß macht“ (88%) und „anderen Kindern und Jugendlichen zu gute kommt“ (69%) (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S.146ff).

1. Beck, H. (1995): Schlüsselqualifikationen – Bildung im Wandel. 2. Aufl.. Darmstadt.
2. Bund der Deutschen Katholischen Jugend im Bistum Mainz (Hrsg.) (1998): Schlüsselqualifikation Ehrenamtlichkeit – Jugendverbandsarbeit als Qualifikation. Nachweis für ehrenamtliches Engagement. Mainz.
3. Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001): Streitschrift Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Bonn.
4. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Berlin.
5. Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.) (2001): Weissbuch der Europäischen Kommission. Neuer Schwung für die Jugend Europas. Brüssel.
6. Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied.
7. Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, L./ Reitmann, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“. Hamburg. S.16-35.
8. Vorstand der Landesstelle des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und der Bischöflichen Jugendämter in Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2001): Für das Leben lernen! Positionen und Forderungen zur Bildungspolitik. Mainz.

Weitere Literatur

1. BDKJ-Diözesanverband Mainz (Hrsg.) (1998): Eckpunkte für die GruppenleiterinnenundGruppenleiterausbildung im BDKJ Diözesanverband Mainz. Mainz.
2. Ders. (2000a): Jugendverbände und Unternehmen. Dokumentation des Forums 2000. Mainz.
3. Ders. (2000b): Rahmenvereinbarung zur Teamer/innen-Qualifizierung. Mainz.
4. Vorstand der Landesstelle des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und der Bischöflichen Jugendämter in Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1999): (K)eine Frage der Ehre – Positionen und Forderungen zum Ehrenamt in der Jugend(verbands)arbeit. Mainz.
5. Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin.

АБЕУОВА ИГАЙША АБЛЕЗОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Казахского государственного женского педагогического института, Республика Казахстан

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению научных и практических проблем психологической службы в системе образования: дошкольное образование — школа — ВУЗ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая служба, здоровье, духовность, генетический потенциал.

Целью психологической службы образования является и создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих полноценное *психическое* развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Главной целью деятельности психологической службы образования считается психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста [4]. Осмысливая содержательную суть психологической службы, авторы считают необходимым ввести новый термин — психологическое здоровье. Здесь, на наш взгляд, содержатся два основных момента, заслуживающих внимания.

Во-первых, в систему образования наряду с дошкольниками и школьниками мы также включаем вузовскую систему. Таким образом, цепочка должна выглядеть так: дошкольные учреждения — школа — вуз. В то же время есть проблемы, связанные с детьми-сиротами, инвалидами детства и др. И во-вторых, различие в понятиях — психическое здоровье и психологическое здоровье, — которые дает И. В. Дубровина. По ее мнению, если термин «психическое здоровье» имеет отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

Занимаясь умственным, психическим и физическим развитием ребенка, беспокоясь о здоровье и гигиене его тела, мы подчас забываем о его духовном развитии. А «духовность человека — это не просто его характеристика, а конституирующая особенность, духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному» [6].

Духовность можно понимать как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности — Истину, Красоту, Добро — и пытается реализовать их в предметно-целесообразной деятельности и общении. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов солидаризируются с Мишелем Фуко, который называет духовностью «тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины» [1].

Поэтому весьма перспективным является подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. В контексте наших исследований мы берем такое определение как руководящее.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье — это полное физическое, психическое и социальное благополучие, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Благополучие касается всех аспектов жизни человека: необходимо гармоническое сочетание социального, физического, интеллектуального, эмоционального и духовного элементов в жизни. Ни одним из них нельзя пренебрегать, если стремишься к здоровью и благополучию.

В последние годы намечается интерес к данной проблеме, т.к. каждый человек что-то делает для улучшения собственного здоровья. Различают физическое здоровье, психическое здоровье и социальное здоровье.

Физическое здоровье — это состояние, при котором у человека имеет место совершенство саморегуляции функции организма, гармония физиологических процессов и максимальная адаптация к различным факторам внешней среды.

Психическое здоровье — предполагает не только гигиену тела, но и психогигиену, самовоспитание духовной сферы, нравственную жизненную позицию, чистоту помыслов. Путь к психическому здоровью — это путь к интегральной личности, не разрываемый изнутри конфликтами мотивов, сомнениями, неуверенностью в себе. Психическое здоровье предусматривает тренировку психики, развитие психических процессов (памяти, внимания, воображения и других), воспитание дисциплины ума и чувств. Таким образом, психологическое здоровье трактуется как одна из составляющих психического здоровья.

Обобщая мнения специалистов относительно феномена здоровья, можно сформулировать ряд аксиоматических по своей сущности положений:

1. В абсолютном смысле здоровья не существует. Абсолютное здоровье — идеал.

2. Каждый человек здоров условно. Ни один человек не бывает на протяжении всей жизни вполне здоровым.

3. Каждый человек может быть здоров в определенных условиях (климат, пища, труд). Есть подходящие (нормальные) и неподходящие (вредные) жизненные условия для конкретного человека. Условия, нормальные для одного, могут быть ненормальными для другого.

По мнению Г. М. Калью, рассмотревшего различные определения здоровья (79 и более), одно из определений созвучно с тем, которое рассматривается нами, а именно: «полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоническое развитие физических и духовных сил, принцип единства организма, саморегуляции и уравновешенного взаимодействия всех органов» [2].

Завершая анализ сущностных признаков здоровья, используемых разными авторами, П. И. Калью предполагает существование нескольких моделей здоровья: медицинской, биомедицинской, биосоциальной, ценностно-социальной. По нашему мнению, необходимо также рассмотрение модели психического и психологического здоровья.

Социальное здоровье подразумевает социальную активность, деятельное отношение человека к миру.

Признаками здоровья являются: показатели роста и развития в пределах среднестатистической нормы; отсутствие какого-либо заболевания или дефектов развития; высокий уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок и др.

Норма определяется как диапазон оптимального функционирования организма (Петленко В. П., 1998). При оценке состояния здоровья пользуются возрастными и индивидуальными нормами, однако входящие в одну и ту же группу люди существенно отличаются друг от друга, что определяется многими факторами: полом, профессией, местом жительства, образом жизни. Поэтому в литературе понятие нормы здоровья человека строго индивидуально. Здоровье следует рассматривать в динамике изменений внешней среды, в процессе индивидуального развития организма в течение всей жизни. Между здоровьем и болезнью находится промежуточное, так называемое «третье состояние», когда человек еще не болен, но уже и не здоров. Среди лиц психически здоровых, согласно Семичеву, надо различать те или иные состояния, которые проявляются в форме дезадаптации (1987). В. П. Петленко (1992) тоже называет это состояние «предболезнью» или «предпатологией». Предпатология — это состояние крайне нормального функционирования организма. В этом состоянии находится более половины всех людей, живущих на земле. К ним относятся люди: подвергающиеся воздействию вредных химических веществ; нерационально питающиеся; регулярно употребляющие алкоголь; курильщики; работающие в ночные смены; подверженные экологическим перемещениям и т.д.

В таком состоянии, человек по мнению В. П. Петленко, располагает только половиной психофизических возможностей, заложенных в него природой. В этом состоянии заключены болезни человека, которые предвидеть, распознать, предотвращать и ликвидировать необходимо, в этом заключена задача многих наук — психологии, педагогики, валеологии, медицины.

Здоровье человека — это его способность сохранять соответствующую возрасту и полу физическую и психическую устойчивость в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды. Природа снабдила от рождения организм человека способностью к саморегуляции и поддерживанию жизни с большим запасом прочности; дальнейшая его жизнь будет зависеть от того, как он распорядится природным даром, а именно от его образа жизни. Из анализа литературных источников следует, что если принять условно уровень здоровья за 100%, то 20% зависят от наследственных факторов, 20% — от внешней среды (экология), 10% — от медицины, а 50% зависят от самого человека, от того образа жизни, который он ведет.

Нервно-психическое здоровье детей и подростков оценивается с точки зрения влияния на него генетических, экзогенно-органических и внешнесредовых (преимущественно семейных) факторов.

Критерии оценки психического развития нормального ребенка и оптимальные методы контроля состояния нервно-психического здоровья являются базисом диагностических исследований и позволяют проводить качественное и количественное определение уровня развития и здоровья детей, ориентируют в границах нормы этих важнейших показателей онтогенеза.

Исследования нервно-психического здоровья детей и подростков и факторов, его определяющих, нацелены не только на решение задач психогигиены в детском возрасте, но и на наиболее углубленное изучение приспособительных механизмов, осуществляющих адаптацию человека к условиям жизни.

Генетический потенциал и органическое здоровье мозга служит основой для нормального протекания физических процессов, которые могут стимулировать социализацию и регуляцию поведения ребенка в семье и детском коллективе в процессе обучения и воспитания.

Нарушения в одной из трех областей в связи с их взаимодействием всегда будут оказывать негативное влияние на общее развитие ребенка. Учеными установлено, что наличие отдельного биологического фактора риска не является закономерным основанием для нарушения развития. Только суммация факторов риска имеет существенное отрицательное воздействие на развитие. Только кумуляция неблагоприятных средовых факторов нарушает развитие личности. Четко установлено, что особенно сильно деформирующее влияние на личность оказывает комбинация биологических и психосоциальных факторов риска. Общеизвестно, лучше всего развиваются здоровые

Таблица 1

Таблица ошибочных целей поведения детей

Как реагирует ребенок на ваше замечание	Что говорит ребенок поведением	Цель	Как исправить такое поведение	Научение ребенка
Добившись вашего внимания к себе, ребенок временно перестает вам мешать	Со мной будут считаться, когда заметят или попросят что-либо сделать. Быть любимым — пользоваться вниманием	внимание	Не заглядывайте в глаза. Ничего не говорите. Молча дайте понять ребенку, что вы его любите. Приступайте к действию, как только ребенок начинает раздражать вас.	Привлекать к себе внимание должным образом.
Продолжайте настаивать на своем. Ребенок хочет превзойти вас, стать хозяином положения	Со мной будут считаться лишь тогда, когда я буду иметь влияние на кого-нибудь; вы сделаете так, как я хочу; я докажу, что вы не сможете помыкать мной.	влияние	Дайте право на выбор, не приказывайте. Не состязайтесь в «перетягивании каната». Ласково загляните в глаза. Не ввязывайтесь в ссору, но и не уступайте. Разумным образом дайте ребенку почувствовать свою самостоятельность.	Достигать желаемого так, чтобы обе стороны конфликта оставались довольными.
Хочет «отплатить вам тем же ». Вызывает неприязнь к себе.	Пусть меня не любят и я ничего не могу поделать, но со мной будут считаться лишь тогда, когда я отомщу обидчику	месть	Не вымещайте свою обиду. Восстановите взаимоотношения. Воспользуйтесь естественными последствиями, от которых ребенок получит удовольствие. Установите с ним более тесный дружеский контакт.	Достойно сдерживать свое чувство обиды, не вымещать ее на других.
Никак не реагирует. Чувствует, что бесполезно даже пытаться сделать что-либо. Пассивен.	У меня не получается так, как надо, поэтому я вообще ничего не буду делать, Я бездарен и глуп. Оставьте меня в покое.	уклонение	Не уговаривайте и не показывайте, что вы жалеете ребенка. Ведите к успеху постепенно. Не делайте ничего за ребенка сами. Найдите такую ситуацию, в которой ребенок ощутит свое достоинство.	Доводить дело до конца и преодолевать трудности. Ощущать свои истинные способности.

дети в благоприятных средовых условиях. Несколько хуже, особенно в отношении успеваемости (школьные оценки, коэффициент интеллекта), развиваются здоровые дети, отягощенные социальными факторами риска. Однако часто здоровый ребенок может быть толерантен к неблагоприятным средовым факторам. У детей с высокой биологической отягощенностью в хороших средовых условиях органические поражения мозга могут быть в значительной степени компенсированы (это касается успеваемости и интеллектуальной деятельности, в меньшей степени — эмоциональной регуляции). Значительно худшие результаты во всех сферах личностного развития наблюдаются у детей с биологической отягощенностью и неблагоприятными условиями внешней среды.

С начала XX века психология как наука получает широкое распространение и бурно развивается. Появляются различные психотерапевтические подходы в коррекции поведения человека. Но этого оказывается недостаточно. Все психотерапевты сходятся во мнении, что фундаментом формирования личности является детство, а точнее воспитание и «установки», полученные в детстве, отрочестве, юности.

Возникает вопрос: возможно ли практическое применение психотерапевтических методик коррекции поведения при воспитании ребенка?

Многие исследователи, педагоги, психологи работали в данном направлении. В 90-х годах XX века Р. Дрейкурс и К. Кволс умело синтезировали имеющиеся открытия в области развития личности и углубили их. Ими была создана программа переориентации поведения ребенка (ППРР), в базисе которой лежат:

1. Психоаналитические подходы.
2. Когнитивно-поведенческие психотерапии.
3. Гуманистические (ценностные) психотерапии.
4. Трансактный анализ.

Исходя из программы переориентации поведения детей психотерапевтическими методами, в районном Центре реабилитации и адаптации инвалидов г. Алматы под нашим руководством выполняется поисковая работа дипломницей Палагиной О. Д. редлагается разработанная таблица ошибочных целей поведения детей (таблица 1). Данная работа продолжается в практическом плане.

ИТАК, мы считаем, что психологическая служба в образовании, по нашему мнению, это комплексная служба со своими разветвлениями.

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся — М., 1994.
2. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «Здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация — М., 1988.
3. Корольков А.А., Петленко В.П. Философские проблемы теории нормы в биологии и медицине. — М., 1977.
4. Практическая психология образования /Под.ред. И.В.Дубровиной — СПб.: Питер, 2004.
5. Семичев С.Б. Предболезненные психические расстройства. — М., 1987.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

АБУЛХАСАНОВА ГУЛЯ ЕРКИНОВНА
зам.директора по учебно-воспитательной работе профессионального лицея № 3 г. Алматы, Республика Казахстан

КАСЫМОВА ГУЛЬНАРА МАРУПОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Казахского государственного женского педагогического института, Республика Казахстан

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются актуальные вопросы личностного развития подростков через игровую терапию

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровая терапия, подросток, личностное развитие, профессионально-техническое образование, социальная адаптация, адаптация.

Актуальность исследования игровой терапии личностного развития обусловлена тем, что на современном этапе в связи с изменениями в системе среднего образования, введением единого национального тестирования при сдаче выпускных экзаменов в профессиональных лицеях и школах увеличился контингент учащихся, средний возраст которых 15-17 лет. Это тот возраст, когда происходит спонтанное и неравномерное развитие как некоторых определенных психических процессов, так и формирование личности подростка в целом, и именно в этот период подросток из средней школы, где проучился многие годы, попадает в совершенно иную среду, где может продолжить среднее образование, освоить профессию и совершенствоваться в личностном развитии.

Целью данного исследования является изучение теоретических и практических основ применения игровой терапии личностного развития подростков в условиях профессионально-технического образования.

Гипотеза исследования — позитивная динамика личностного развития подростков может определяться применением игровой терапии, основной составляющей которой являются развивающие игры.

Психологические особенности подростков уже на протяжении многих лет интересуют психологов. В психологической науке накоплено большое количество материала о развитии мотивационной и познавательной сферы, о становлении самосознания, о специфике общения подростков со взрослыми и сверстниками. Психологическим аспектам становления личности подростка посвящено множество работ. Так, например, биогенетические теории обращали главное внимание на биологические детерминанты развития, из которых вытекают или с которыми соотносятся социально-психологические свойства.

Родоначальник этого направления — американский психолог Стенли Холл — главным законом психологии развития считал биогенетический «закон рекапитуляции», согласно которому индивидуальное развитие — онтогенез — повторяет главные стадии филогенеза [1].

Другой вариант биогенетической концепции представлен немецкой «конституциональной психологией». Например, Эрнст Кречмер, разрабатывая главным образом проблемы типологии личности на основе некоторых биологических факторов (тип телосложения и т.п.), предположил, что между физическим типом человека и особенностями его развития должна существовать какая-то связь [1].

Американский психолог А. Гезелл, как и С. Холл, ориентируется на биологическую модель развития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции и равновесия [1]. «Рост» и «развитие» для А. Гезелла — синонимы, обозначающие процесс прогрессивной дифференциации и интеграции способов поведения. Признавая факт культурных влияний, А.Гезелл подчеркивает, что культура моделирует и канализирует, но не порождает этапов и тенденций развития. Как ни важно обучение и приобщение индивида к культуре, оно никогда не может пересилить влияние созревания.

Сильное влияние на теорию юности и вообще переходного возраста оказал психоанализ. Его родоначальник австрийский психиатр Зигмунд Фрейд не создал систематической теории юношеского возраста, но выдвинул целый ряд важных положений о природе подростковой и юношеской сексуальности

эмоциональных процессов и особенностях развития юношеской личности [2]. Эти идеи были в дальнейшем развиты его дочерью Анной Фрейд и многочисленными последователями.

Самым влиятельным представителем неофрейдизма в психологии развития вообще и юношеского возраста в частности был известный американский психолог Эрик Эриксон [3]. Развитие человека, по Эриксону, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных процессов: соматического развития, изучаемого биологией, развития сознательного «Я», изучаемого психологией, и социального развития, изучаемого общественными науками.

Главное новообразование переходного возраста, по Л. С. Выготскому, — то, что теперь «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка… В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития» [4, с. 238]. Идеи Л. С. Выготского оказали сильное влияние как на общую, так и на возрастную психологию.

Ведущей деятельностью 11-15-летних детей Д. Б. Эльконин считает общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая [5]. Внутри этой деятельности подростки овладевают способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, способностью ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, способностью сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе. У 15-17-летних ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание.

В своих исследованиях К. К. Платонов отмечал, что развитие человека в целом, как и каждой отдельной особенности его личности, — это равнодействующая, взаимодействующая двух процессов: биологического созревания и доминирующего над ним социального формирования, стихийного или целенаправленного [6, с. 123-124]. Учащиеся профессионально-технических школ и профессиональных лицеев находятся на важнейшем этапе биологического полового созревания и социального становления личности. Понимание их возрастных особенностей требует хорошего знакомства с основами возрастной психологии, несмотря на то, что контингент учащихся профессионально — технических учебных заведений за последние годы значительно повзрослел, представляя в основном юношеский возраст.

Основным моментом профессиональной ориентации К. К. Платонов рассматривает период постепенного вхождения молодого человека в избранную им по желанию или по необходимости профессию. От того, насколько легко или трудно, быстро или медленно человек будет осваиваться с производственной работой, с окружающими его на предприятии людьми, с его новой ролью уже не учащегося, а квалифицированного рабочего, будет зависеть, как сложится его трудовой путь, насколько успешно и как долго он по нему пойдет. Все это определяется процессом его профессиональной адаптации.

Профессиональная адаптация — это постепенное вхождение молодого человека в условиях профессионального труда, период превращения из учащегося в кадрового квалифицированного рабочего не по должности, а по его психическому складу. Включая в себя элементы биологической адаптации как приспособления организма к производственной среде и режиму труда, в целом она является основным видом *социальной адаптации*.

К. К. Платонов выделяет 3 этапа профессиональной адаптации, каждый из которых имеет свои весьма существенные для педагогов профессионального образования особенности.

Первый этап профадаптации — *ознакомительный* — осмысливание своей новой роли в окружающей среде.

Второй этап профадаптации — *подготовительный* — освоение профессии, заключающийся в основательном изучении гуманитарных, общетехнических и специальных предметов и производственном обучении в учебных мастерских.

Третий этап профадаптации — *основной — включение молодого человека в рабочую среду предприятия*. На этом решающем этапе профадаптации ее успешность или безуспешность зависят от трех условий:

1. *Как преподаватели и мастера системы профтехобразования подготовят учащегося* к работе на производстве по своей специальности в отношении теоретических знаний, производственных навыков и умений, вызовут ли интерес к профессии и желание работать на предприятии по освоенной специальности.

2. *Какие межличностные отношения сложатся у учащегося* с его рабочим наставником на производстве и как эти взаимоотношения повлияют на его производственные успехи в период производственной практики на штатном рабочем месте и при самостоятельной работе по окончании обучения в училище.

3. *В какой рабочий коллектив попадает учащийся* и примут ли его как равноправного и полноценного члена коллектива, или же как недоучку, снижающего производственные показатели звена или бригады. В зависимости от этого будут складываться его отношения с рабочим коллективом, а в результате — успешность или безуспешность профессиональной адаптации [6, с. 163-165].

Решение проблемы личностного развития подростков в условиях профессионально- технического образования относится к числу острых и актуальных задач психологии и ставит исследователей перед необходимостью как можно более ранней диагностики личностного развития. Процесс адаптации подростков всегда вызывает сложности. В этой связи в диагностике и коррекции личностного развития подростков в условиях профтехобразования наиболее эффективна игровая терапия.

Игровая терапия — это «лечение игрой», способ оказания помощи. В игротерапии возможна личностная реализация и долг, это встреча горячих сердец и открытых душ, направленная на поиск себя и самореализацию — путь к созданию условий для реализации потенциала других [7,8]. В исследованиях Г. М. Касымовой представлены следующие направления игровой терапии: психоаналитическая игротерапия, директивная игротерапия отреагирования, недирективная игротерапия, комплексная игротерапия. Характеристика этих направлений дается в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, в основе всех представленных выше направлений игровой терапии лежит развивающая игра. Большинство исследователей подросткового возраста подчеркивают роль игры как «универсального инструмента» обучения, воспитания и развития.

Важность психологических особенностей игры очевидна, и вот почему:

- во-первых, игра — это предпосылка преобразующейся действительности, с помощью которой человек может изменить мир;

- во-вторых, в игре подростков привлекает не результат игры, а сам процесс, в ходе которого подросток эмоционально переживает взаимоотношения со сверстниками, взрослыми вполне реально, хотя играет как будто бы и «понарошку».

Успешное целенаправленное обучение и развитие возможно в подростковом возрасте, главным образом, благодаря правильно организованной игровой деятельности, которая по праву является эффективным средством всестороннего развития подростков.

Развивающая игра — это пропедевтика учения, поэтому, выделяя понятие «развивающая игра», мы вносим в ее содержательный смысл прежде всего принцип развития психических функций подростка.

В структуру развивающей игры входят следующие компоненты:

Таблица 1

Направления игровой терапии

Название направлений	Методы диагностики в направлениях	Краткая характеристика направлений
Психоаналитическая игротерапия А.Фрейд, М.Клейн, Г.Хаг-Гельмут	Наблюдение, изучение рисунков: «Дом – дерево – человек», «Кинетический рисунок семьи», клиническая беседа, свободные,словесные ассоциации.	Основные механизмы терапии в игре: 1)аналитическая связь; 2)катарсис через игру, вербализация чувств и переживаний; 3)инсайт как глубокое понимание себя и своих отношений со значимыми людьми; 4) тестирование реальности для установления границ новых способов взаимоотношений со значимыми людьми; 5)сублимация подавленных бессознательных импульсов и тенденций, согласования с нормами и моралью, а также ожиданиями общества.
Директивная игротерапия отреагирования Д.Леви	Ролевая игра, свободная игра.	Взрослый активно участвует в игре, создавая ситуацию переживания, психотравмы в три этапа: 1)установление контакта, свободная игра-знакомство; 2)введение в игру ситуации, напоминающей психотравму, где при разы-грывании ситуации постепенно идет перемещение с пассивной роли в активную; 3)продолжение свободной игры, важны ограничения в игре.
Недирективная игротерапия Д.Тафт, Ф.Ален, К.Мустакас, В.Экслайн, В.Оклендер, Г.Л.Лэндрет и др.	Наблюдение, просмотр содержания игры, техника зеркального отражения чувств и мысли, бесед, оценка, ролевая игра, свободная игра.	В этом направлении прослеживается плюрализм вобравшей в себя идей психоаналитической, директивной игротерапии отреагирования и недирективной игротерапии (клиент-центрированной).
Комплексная игротерапия В.Экслайн, Г.Л.Лэндрет, А.С.Спиваковская, С.А.Игумнов и др.	Психодиагностический эксперимент ролевая игра, проективные, рисуночные тесты, беседа и т.д.	Применение прогностических методов диагностики эффективно в личностном развитии, так как они ориентированы на самоопределение в трех сферах: половой (половая идентификация), возрастной (чувство взрослости), социальной (социальный статус). Комплексный подход поможет реализовать шесть основных потребностей личности: активность безопасность, эмансипация, привязанность, успех, самореализация и развитие собствен-ного «Я»

• игровой замысел — игровая ситуация, в которую вводится подросток. Ситуация по возможности должна отвечать интересам, потребностям подростков, отражать уровень их развития;

• игровые действия (найти, догнать, подержать, обменяться предметами и т,д.);

• игровой замысел, реализуемый в игровых действиях;

• игровая обучающая задача, решается через игровые действия и требует интеллектуального, эмоционального и физического напряжения сил;

• игровые правила — то, чему подростки должны подчиняться, в них реализуются все компоненты развивающих игр — это и замысел, и обучающая задача, и игровые действия.

В игровых правилах различают правила общения и правила действия.

Развивающая игра достигает должного эффекта, если взрослые не будут руководить, а будут участвовать в игре и выполнять определенную роль в соответствии с игровым замыслом.

Необходимо отметить и такой факт, что в развивающей игре подросток приобретает опыт активного, инициативного поведения, что помогает переносить этот опыт в другую игровую ситуацию, развивает воображение, творческие возможности каждого подростка.

Развивающие игры являются эффективным средством формирования таких качеств волевого поведения личности, как организованность, самоконтроль, выдержка, упорство, настойчивость.

Более широкое применение получил метод комплексной терапии, так как синтез наиболее удачных приемов игровой терапии разных форм наиболее эффективен в психокоррекционном процессе. Умение психологов своевременно отреагировать на изменения психики подростка позволяет гибко использовать игровые ситуации различных методов игротерапии, что повышает эффективность психотерапевтического процесса и значительно упрощает его использование.

В исследовании принимали участие учащиеся профессионального лицея № 3 г. Алматы в возрасте 15-17 лет. Всего было обследовано 186 подростков.

В работе была использована следующая батарея методик: наблюдение, беседа, рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек», социометрический опрос. Так, на констатирующем этапе после проведения рисуночного теста «ДДЧ» были получены следующие результаты: незащищенность — 59%, тревожность — 97% , недоверие к себе — 28%, чувство неполноценности — 36%, враждебность – 21%, конфликтность — 39%, трудности общения — 33%, депрессивность — 5%.

По материалам психологической диагностики межличностных отношений, методом социометрического опроса были получены следующие результаты: зона предпочтения — 55%, зона пренебрегаемых — 20%, зона изолированных — 15%, зона звезд — 10%.

После получения данных результатов исследования нами была составлена программа комплексной игровой терапии с применением развивающих игр, которые не только помогут снизить уровень тревожности, но и оптимизировать учебно-воспитательный процесс, стать ступенью, переходящей от первого уровня — актуального развития — ко второму — зоне ближайшего развития. В программу вошли такие игры, как «Мое поведение в конфликте», «Как разрешаются конфликты», «Взросление — это новые роли», «Ласковое имя», «Имя превратилось…», «Мне нравится в тебе…», «Строим автомобиль», «Волшебное зеркало», «Крутой подросток», «Я в будущем» [9, с. 109-112].

После проведения игровой терапии можно сказать о возможности коррекции личностного развития в подростковом возрасте. Подростки стали более самостоятельными, жизнерадостными, менее беспокойными, научились менее негативно воспринимать неудачи и не бояться новых видов деятельности. Они также научились налаживать отношения со сверстниками, вследствие чего у них появилось больше доверия к окружающим. У них изменилось поведение, как в лицее, так и дома. Подросткам удалось сформировать некоторую внутреннюю шкалу оценки действия, что дало им возможность прогнозировать реакцию других людей на свои поступки, конечно, при условии, что поведение этих людей отмечалось постоянством.

Синтез техник и приемов директивного и недирективного методов игровой терапии позволяет подросткам наряду с отыгрыванием тревожности, незащищенности овладевать некоторыми конкретными навыками и способами взаимодействия с людьми.

При исследовании уровня личностного и межличностного развития подростков выяснилось, что после коррекционной работы в экспериментальной группе произошли изменения, о чем свидетельствуют следующие результаты: незащищенность — 55%, тревожность — 92%, недоверие к себе — 23%, чувство неполноценности — 30%, враждебность — 15%, конфликтность — 21%, трудности общения — 23%, депрессивность — 3% (рисуночный тест «ДДЧ»).

Об изменении уровня личностного и межличностного развития подростков после коррекции методом комплексной игровой терапии свидетельствуют следующие результаты: зона звезд — 15 %, зона пренебрегаемых — 10%, зона предпочитаемых — 70 %, зона изолированных — 5 % (социометрический опрос).

Психолого-педагогический эксперимент показал, что применение игровой терапии необходимо для личностного и межличностного развития подростков. Комплексный метод терапии оказал свое действие, о чем свидетельствуют результаты социометрического опроса. Развивающие игры в игровой терапии дали позитивный результат. В исследовании доказано, что необходимо не столько использование элементов игры в обучении, сколько

применение развивающих игр в целом является и средством диагностики, а также коррекции развития подростка.

Создание условий для взаимоотношений с окружающими, а также включение подростка в разнообразные жизненные ситуации, значимые и неподдельные для него, в которых бы выявился уже приобретенный и сформированный эмоциональный опыт, — все это может обеспечить существенный эффект, развить нравственные побуждения подростка.

Важнейшим результатом такой целенаправленной организационной совместной деятельности взрослого и подростка является улучшение эмоционального климата в группе, а также коррекция личностного развития подростка.

Итак, применение программы развивающих игр способствует развитию произвольных форм поведения подростка, осознанию и целенаправленному регулированию своих действий и поступков. Теоретическое и экспериментальное исследование доказало адекватность выдвинутой нами гипотезы и подтвердило, что применение игровой терапии, одной из составляющих которой являются развивающие игры, в коррекции личностного развития подростков имеет широкие перспективы и требует дальнейших исследований.

1. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: 1989 .С 32-40.
2. Фрейд О.З. О психоанализе: Пять лекций //Хрестоматия по истории психологии. — М., 1980. — С. 148-183.
3. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Г.Эриксона // Принцип развития в психологии. — М., 1978. — С.212-242.
4. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: В. 6.Т. — М., 1960. — С.238.
5. Эльконин Д.Б.Психология игры. — М., 1999. — 360 с.
6. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. — М., 1977. — С.182., 163-165.
7. Касымова Г.М. Игровая терапия в программе «Самопознание» для студентов вузов //Вестн.КНМУ им.С.Асфандиярова. — Алматы, 2004. — С.26-28.
8. Касымова Г.М. Психологические основы игровой терапии детской тревожности. — Алматы, 2005. — 111 с.
9. Хухлаева О.В. Психология подростка. — М., 2005. — С 109-112.

АВДЕЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА
заведующий кафедрой социальной работы Кольского филиала Петрозаводского государственного университета, г. Апатиты

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА КАФЕДРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается роль кафедры в организации подготовки специалистов по социальной работе, обосновывается необходимость применения в образовательном процессе инновационных организационно-педагогических технологий, анализируется опыт организационно-педагогической деятельности кафедры социальной работы Кольского филиала Петрозаводского государственного университета.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: возможности Государственного образовательного стандарта специальности «Социальная работа»; инновационные организационно-педагогические технологии; конкурентоспособность личности; управление качеством образования.

Глобальные социально-экономические, научно-технические и политические изменения в обществе требуют коренной перестройки российской системы образования как одного из источников интеллектуального потенциала страны. В связи с этим достаточно актуальной становится проблема качественной профессиональной подготовки за счет внедрения в образовательную систему инноваций, в том числе и организационно-педагогического характера. Поскольку эффективность отечественной высшей школы обусловлена, прежде всего, результатами работы вузовских кафедр, необходимо, на наш взгляд, уделять особое внимание специфике организации учебного процесса на кафедре, научной, методической, воспитательной и социальной работы, особенностям управления персоналом. В то же время при достаточном объеме информации по проблеме инновационных педагогических технологий, современного педагогического менеджмента, управления качеством образования практически не встречается специальной литературы, посвященной рассмотрению роли и специфики деятельности кафедры как структурного подразделения любого учреждения высшего профессионального образования. Данную проблематику рассматривает С. Д. Резник, доказывая, что необходимо уделять особое внимание организации всех направлений работы на кафедре, оптимизации руководства данным структурным подразделением вуза [6].

В этой связи становится особо актуальным изучение опыта организационно-педагогической деятельности сотрудников кафедр, причем содержание этой деятельности будет определяться требованиями, предъявляемыми к конкретным специальностям системы высшего профессионального образования. Так, если рассматривать специфику организации подготовки будущих специалистов по социальной работе, необходимо опираться на постулат: современный социальный работник должен обладать высоким уровнем профессионализма, быть конкурентоспособным на рынке труда. Ведущая роль в формировании этих параметров принадлежит системе высшего профессионального образования в целом и конкретным субъектам процесса обучения, в частности. На кафедре социальной работы Кольского филиала Петрозаводского государственного университета (далее по тексту — КФ ПетрГУ) реализуется комплекс мероприятий, направленных на достижение соответствия уровня подготовки будущих специалистов требованиям современного рынка труда, региональной специфике социальной сферы. Целевой аспект организации образовательной деятельности на кафедре предполагает выработку своего рода программы развития специальности «Социальная работа» и включает, прежде всего, определение перспективных направлений развития социального образования в России, выявление мировых тенденций в этой области. Данная задача достигается за счет самообразования преподавателей кафедры в области современных теорий социальной работы. Немалую роль в этом играет научный теоретико-методологический семинар по современным проблемам теории и практики социальной работы, способствующий не только обмену мнениями, но и выработке единой образовательной стратегии, своего рода идеологии специальности, проектированию содержания подготовки специалистов.

Безусловно, содержание процесса подготовки будущих профессионалов для социальной сферы во многом обусловлено требованиями Государственного образовательного стандарта специальности.

В целом дисциплины цикла ГСЭ направлены на расширение кругозора будущих специалистов, повышение их интеллектуального и общекультурного развития. Несмотря на то что гуманитарно-социально-экономические блоки учебных планов разных специальностей представлены примерно одним и тем же перечнем, Государственный образовательный стандарт специальности «Социальная работа» предполагает некое введение в специальность уже на этом этапе освоения учебной программы. Так, например, курсы философии, культурологии, политологии, экономики формируют представление о разных аспектах профессиональной социальной работы, являясь своего рода фоном для формирования профессиональных ценностей и установок. Общепрофессиональные и специальные дисциплины учебного плана специальности «Социальная работа» направлены на формирование представлений об особенностях конкретных социокультурных пространств, с которыми взаимодействует социальный работник. Необходимо также отметить, что в перечень общепрофессиональных дисциплин входят такие, как «Психология», «Педагогика», «Социология». Как правило, стандарты многих других специальностей предполагают освоение этих курсов в рамках цикла ГСЭ в течение относительно небольшого количества учебного времени. Специфика профессии социального работника, предполагающая необходимость установления и удержания контактов с индивидами и группами разного возраста, разного культурного и образовательного уровня, обусловливает не только увеличение количества часов на освоение обозначенных дисциплин, но и расширение и углубление содержания данных курсов.

Особое место в учебном плане занимают дисциплины по выбору и факультативные курсы. На организаторов учебного процесса и преподавателей ложится ответственность за тематику предлагаемых студентам курсов, которые, с одной стороны, должны вписываться в общий контекст образовательного процесса по специальности «Социальная работа», и в то же время обеспечивать условия для повышения уровня культуры будущих социальных работников. Преподавателями кафедры разработаны и читаются такие курсы, как «Технологии самоменеджмента», «Социокультурные процессы второй половины XX — начала XXI веков», «Социальная психология», «Психология профессионального общения», «Акмеология», «Социальная адаптация личности». Необходимо отметить, что содержание указанных дисциплин достаточно конкретно и отвечает целям и задачам подготовки будущих специалистов по социальной работе. Помимо факультативных дисциплин и дисциплин по выбору, обеспечиваемых преподавателями кафедры, учебный план специальности содержит курсы, разрабатываемые и читаемые ППС других кафедр. Например, социально-экономическая подготовка специалистов по социальной работе усилена курсами «Демографическая ситуация в Мурманской области», «Экономика Мурманской области», «Основы североведения», «Система социальной защиты в странах Скандинавии» и др. Данные дисциплины вписываются в структуру подготовки по заявленной специализации «Социальная работа и социальная политика в регионе» [1].

Особую роль в подготовке будущих профессионалов играют дисциплины специализации. Государственные образовательные стандарты второго поколения предусматривают достаточную, на наш взгляд, свободу в выборе курсов этого цикла и определении их содержания. С другой стороны, эта свобода предполагает ответственность и образовательного учреждения в целом, осуществляющего подготовку специалистов, и кафедры, наполняющей эту подготовку конкретным содержанием. Для оптимизации выбора дисциплин специализации кафедра социальной работы ежегодно проводит ставшие уже традиционными «круглые столы» с потенциальными работодателями в социальной сфере региона. На встречу приглашаются руководители социальных служб города и области, ведущие специалисты этих учреждений. В ходе обсуждения вырабатываются критерии требований, предъявляемых выпускникам в региональных агентствах социальной работы, что находит непосредственное отражение при наполнении дисциплин специализации конкретным содержанием или при корректировке уже разработанных материалов. Помимо дисциплин специализации, Государственный образовательный стандарт и учебный план специальности предполагают наличие в структуре подготовки будущих профессионалов регионального компонента, содержание которого согласно ст. 5 Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определяется самим вузом.

Анализ технологического сопровождения учебного процесса на кафедре социальной работы КФ ПетрГУ выявил следующее. В большинстве случаев главными составляющими учебной работы являются лекции и семинарские занятия. Лекции составляют основу теоретического обучения и строятся таким образом, чтобы дать студентам систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрыть современное состояние и перспективы развития конкретной области наук, стимулировать познавательную активность студентов, способствовать формированию творческого мышлении. Тем не менее необходимо отметить тот факт, что в большинстве случаев, как показывает анализ практики взаимопосещений занятий преподавателями кафедры, индивидуальных отчетов преподавателей, результаты учебно-методических семинаров, лекции носят традиционный характер, ориентированы на так называемый «знаниевый» подход. Но, на наш взгляд, это не является серьезным дидактическим промахом. Безусловно, новые целевые установки в системе высшего образования, предполагающие подготовку конкурентоспособных профессионалов, предполагают изменение самих дидактических подходов и педагогических

технологий. Не в последнюю очередь это связано с возрастанием роли информации и, главное, владения навыками оптимального ее поиска. Тем не менее, принимая в целом компетентностный подход, считаем, что нельзя резко отрицать традиционный знаниевый (или ЗУНовский – подход Знаний, Умений, Навыков). Необходимо, думается, прийти к некоему компромиссу. Анализ литературных источников показал, что хотя такие попытки предпринимаются, тем не менее сама суть и содержание «мягких», компромиссных моделей определены еще не в достаточной мере [2; 4]. В любом случае специалисты все больше приходят к мнению, что формирование компетенций возможно лишь на основе знаний, неважно, последовательно (вслед за знаниями) или параллельно осуществляется это овладение. В связи с этим необходимо, на наш взгляд, ранжировать объем знаний и предполагаемых компетенций в зависимости от срока обучения студентов. Так, на младших курсах может преобладать знаниевый подход, но «разбавленный» проблемными лекциями, лекциями с элементами дискуссий. На старших курсах, когда у студентов появляется возможность применять полученные знания в конкретных, зачастую нестандартных ситуациях в ходе учебной, производственной и преддипломной практик, необходимо ориентировать их на умение получать нужную информацию, в том числе нормативно-правового характера, пользоваться возможностями Интернета и т.д., и к тому же применять знания и полученную информацию. Именно на решение этой задачи направлены конкретные дисциплины, например, «Психология профессионального общения», которые предполагают отход от традиционных форм преподавания, насыщение занятий моментами ролевых игр, тренингов, «круглых столов», дискуссий, в ходе реализации которых у студентов появляется возможность применения полученных знаний в смоделированных преподавателем или сокурсниками ситуациях. Дисциплина «Технологии самоменеджмента» также способствует решению поставленной задачи. При освоении данного курса студенты не только получают сведения о способах управления временем, приемах саморегуляции и т.п., но и учатся применять это в реальных ситуациях. Дисциплина «Профессионально-этические основы социальной работы» предполагает большей частью внедрение элементов ролевых игр, дискуссий при рассмотрении смоделированных этических дилемм.

Приведенные выше примеры доказывают не только необходимость, но и возможность внедрения в лекционное пространство инновационных технологий обучения. На наш взгляд, это способствует лучшему усвоению материала, вызывает неподдельный интерес со стороны слушателей, «снимает» вопросы дисциплины и, главное, меняет позицию преподавателя, который перестает быть источником информации, а становится медиатором, помощником в выборе направления интеллектуальной деятельности, в проведении критического анализа и оценке представленного студентами материала. Кроме того, инновационные методы обучения, как правило, предполагают высокую коммуникативную активность обучающихся, а для специалистов по социальной работе коммуникативная компетентность является одной из основных составляющих профессионализма и, значит, успешности. Тем не менее многие преподаватели, использующие инновационные технологии, отмечают, что есть и некие проблемные поля, связанные, прежде всего, с тем, что студенты могут быть достаточно успешны в поиске нужной информации, в ее представлении, но зачастую испытывают трудности в процессе самого анализа, оценивания этой информации. Это не должно быть препятствием, скорее, наоборот, данные затруднения можно использовать как некие отправные точки для дальнейшего роста и самого преподавателя в плане поиска оптимальных инновационных технологий, и непосредственно студентов.

Также, на наш взгляд, необходимо сочетать устную информацию, излагаемую лектором, с наглядной. Возможности современных средств обучения — мультимедийного, проекционного, видео- и аудиовоспроизводящего оборудования — позволяют дополнить даже традиционную лекцию, предполагающую лишь изложение информации. Но для использования этих возможностей нужен навык работы с подобной техникой. Из-за возникающих в связи с этим трудностей некоторые преподаватели кафедры (20% от общего количества) не работают с современными техническими средствами обучения. Для преодоления обозначенной проблемы данным преподавателям рекомендовано пройти организованные при Кольском региональном центре Интернет-образования (г. Апатиты) курсы повышения квалификации пользователей ПК по программе «Современные технологии разработки мультимедийных обучающих курсов». Обучение для сотрудников кафедры финансируется за счет внебюджетных средств Кольского филиала ПетрГУ.

Помимо лекционных и семинарских занятий преподаватели кафедры организуют и контролируют самостоятельную работу студентов, направленную на закрепление и углубление полученных знаний и навыков, а также формирование культуры умственного труда и самостоятельности в поиске и приобретении новых знаний. Основными видами самостоятельной работы студентов считаются подготовка к занятиям, осмысление учебной информации, сообщаемой преподавателем на лекциях и семинарских занятиях, своевременная доработка конспектов лекций, подбор, изучение, анализ и конспектирование рекомендованной литературы, подготовка к экзаменам и зачетам, выполнение заданий, написание рефератов, выполнение контрольных, курсовых и дипломных работ, участие в научно-исследовательской работе, систематическое ознакомление с материалами периодической печати, поиск и анализ дополнительной информации по учебным дисциплинам. Безусловно, достаточно обширный перечень видов активности, представленный выше,

подразумевает, прежде всего, оптимальную организацию свободного времени самим студентом, его мотивацию (и личностную, и внешнюю), а также навыки работы с научной информацией. Без помощи преподавателя, без грамотной организации самостоятельная работа студентов будет осуществляться бессистемно, как правило, только во время экзаменационной сессии, а то и вовсе выпадет из контекста обучения. Поэтому, на наш взгляд, необходимо руководство этим видом активности студентов, координация их усилий и контроль над результатами таких усилий. Преподаватели кафедры предлагают студентам помощь в планировании самостоятельной работы над материалами курсов, разрабатывают вопросы для самоконтроля, включают в состав экзаменационного материала темы, специально отведенные для самостоятельного изучения. Тем не менее опрос преподавателей кафедры показал, что подавляющее большинство сотрудников (87% от общего количества) испытывают значительные трудности при организации данного вида активности студентов.

Особое внимание, как уже подчеркивалось выше, уделяется такому элементу подготовки будущих профессионалов в области социальной работы, как формирование высокого уровня психологической готовности к социальной деятельности, которая, в свою очередь, характеризуется наличием целого комплекса специфических умений. При этом не вызывает сомнения тот факт, что воспитать человека с современным мышлением, способного успешно самореализовываться в жизни, могут только педагоги, обладающие высоким профессионализмом. Причем в это понятие включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические знания и умения, но и личностный потенциал преподавателя, система его профессиональных ценностей, личностных убеждений и установок.

Без сомнения, применение инновационных технологий в сфере подготовки будущих специалистов по социальной работе предоставляет широкие возможности для формирования конкурентоспособных специалистов. Причем понятие конкурентоспособности можно рассматривать в двух аспектах. Если определять этот термин в рамках востребованности на рынке труда, то образовательное учреждение, прежде всего, должно ориентироваться на запрос потенциальных работодателей (в нашем случае с тесной привязкой к региональному аспекту). При этом в последнее время в научной литературе понятие конкурентоспособности стало использоваться не совсем в привычном значении. В акмеологических, социально-педагогических, социально-психологических и т.п. исследованиях все чаще звучит идея о необходимости расширения (или уточнения, на наш взгляд) данного понятия до пределов личностного образования. Конкурентоспособность личности проявляется, прежде всего, в уровне востребованности обществом конкретного человека на основе его умственных и физических способностей. В любом случае в качестве фундаментального условия становления конкурентоспособности рассматривается переход личности на более высокий уровень самосознания через саморазвитие с достижением творческой самореализации и неповторимости личности. Конкурентоспособность личности понимается как ее способность к состязательности, проявление жизненной активности, жизнеустойчивости личности и определяется как ее индивидуально-личностным компонентом, так и профессиональным, выступая необходимым слагаемым успешной жизнереализации личности [3].

На наш взгляд, обучение в вузе предоставляет реальную возможность увеличить свой творческий потенциал жизнереализации за счет развития собственной конкурентоспособности. Но при этом необходимо, по нашему мнению, создавать условия для оптимизации протекания данного процесса. Значительную роль должны играть сами преподаватели как главные субъекты повышения качества образования. Преподаватели выступают важнейшими представителями системы профессионального образования, предлагающими студентам возможности для самореализации творческого потенциала.

Отдельное внимание заслуживает, на наш взгляд, проблема управления качеством образования. Этот вопрос возник в отечественной научной литературе неслучайно. По мнению Э. М. Короткова, качество образования — это комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания. При этом можно выделить три группы характеристик: качество потенциала достижения цели образования, качество процесса формирования профессионализма и качество результата образования [5].

Думается, первый параметр — качество цели — определяется в большей степени государством, формирующим образовательную политику в целом, и конкретным вузом, реализующим ее на практике. Если проецировать возможность управления качеством образования на уровень кафедры как структурного подразделения высшего учебного заведения, то более уместно говорить о втором и третьем параметрах.

Так, управление качеством процесса формирования профессионализма в первую очередь обеспечивается руководством кафедры и самими преподавателями, поскольку выбор методов трансляции знаний, форм текущего, промежуточного и итогового контроля, выбор педагогических технологий в целом определяется на местах. Безусловно, многое здесь зависит от уровня подготовленности и компетентности самих преподавателей, их мотивации к педагогической деятельности в вузе, что, в свою очередь, предполагает обсуждение возможностей управления качеством на уровне достижения целей образовательных систем.

При анализе такого параметра, как качество результата процесса обучения, необходимо

остановиться на следующих моментах. На наш взгляд, традиционная оценка качества обучения по «конечному» результату на процедуре защиты дипломной работы и в ходе итогового государственного экзамена не в полной мере соответствует истинному положению дел. Так, например, при серьезном, добросовестном руководстве дипломными работами научный труд студента, скорее всего, будет оценен достаточно высоко. И напротив, при поверхностной работе научного руководителя даже грамотный студент может не знать о серьезных методических просчетах, связанных со спецификой написания и оформления дипломного сочинения и тем более процедуры публичной защиты.

Анализ организации образовательного процесса на кафедре социальной работы КФ ПетрГУ позволил выработать ряд рекомендаций, направленных на оптимизацию данного вида деятельности. На наш взгляд, необходимо корректировать тематическое планирование дисциплин специальности с целью усиления ориентированных на практику курсов, дополнения содержания лекций и семинаров дисциплин общепрофессионального, специального циклов и дисциплин специализации практическими занятиями, предполагающими апробирование полученных знаний. Для достижения этой задачи возможно привлечение ведущих специалистов социальных агентств к разработке ситуационных задач — материалов для теоретических курсов. Также предлагается уделять особое внимание формированию высокого уровня психологической готовности к социальной деятельности, используя разработки отечественных и зарубежных специалистов в этой сфере. Для достижения данной задачи необходимо обучать студентов навыкам психической саморегуляции, профилактики дистрессов и профессионального выгорания.

В современном обществе образование начинает позиционироваться как достаточно сложный многокомпонентный культурный процесс, в котором весьма актуальной является проблема профессиональной культуры и компетентности педагогов. Выполняя важнейшую педагогическую и культурологическую миссию, преподаватели вузов являются проводниками современных научных, социально-экономических и политических идей, формируют этические и социальные нормы среди молодежи. В связи с этим становится особо актуальной проблема выбора методов и форм передачи знаний, способов контроля качества обучения. Значительную роль в оптимизации вузовских образовательных стратегий и тактик играет, по нашему мнению, кафедра, призванная быть идеологом, организатором учебного и воспитательного процесса, инициатором научной деятельности студентов.

1. Авдеева Е.Ю., Иванова О.В. Культурная компетентность социального работника как условие его профессионализма // Диалог культур: Молодежь в пространстве межкультурных и этнокультурных коммуникаций: сборник научных статей / Под. научн. ред. А.Ю. Чукурова. — СПб.: СПбАУЭ, 2007. — С. 267-275.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. — 2005, № 4. — С. 119-127.
3. Андреев В.И. Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 470 с.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. — М.: АПКиПРО, 2003. — 101 с.
5. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. — М.: Академичский Проект: Мир, 2006. — 320 с.
6. Резник С.Д. Управление кафедрой. — М.: ИНФРА-М, 2005. —634 с.

АКАЖАНОВА АЛМА ТАУРБЕКОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Казахского государственного женского педагогического института, г. Алматы, Республика Казахстан

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются психолого-педагогические особенности несовершеннолетних выпускников специальных учреждений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пенитенциарная деятельность, несовершеннолетние, система соответствующих учреждений, ресоциализация, реадаптация, девиантные группы.

Гуманизация общества, в целом, и уголовно-исполнительная система, в частности, диктуют необходимость преобразовательных мер в пенитенциарных учреждениях. Современная пенитенциарная деятельность зарубежных цивилизованных государств, о необходимости следовать примеру которых мы так много говорим, также опирается на теорию исправления. Министр юстиции США Р.Кларк в своей работе «Преступность в США» [6] писал: «Современные исправительные учреждения должны ставить перед собой цель социального восстановления». В систему работы тюрем был введен целый ряд программ индивидуальной и групповой психотерапии. Исправительные меры стали представлять собой попытки переделать, а не сломать характер осужденных. Но ни одно государство, даже если на тот период и располагало колоссальными социально-экономическими ресурсами, не смогло в короткие сроки преобразовать свои пенитенциарные учреждения. К примеру, Англия к решению этой задачи приступила в 20-е годы, Бельгия — в 40-е, Франция, Италия и Германия — еще в середине XIX века. Но на сегодня нельзя сказать, что тюремная система в этих странах в идеальном состоянии, хотя большие позитивные изменения у них наблюдаются.

В 1981 году вышла книга Кеннет Вуден «Они плачут, когда другие смеются» (о несовершеннолетних заключенных Америки) [5], где автор на достоверных фактических материалах сумел показать, насколько бесчеловечна система, где законы о социальном статусе — это прямая дорога в мир преступности, а воспитательное воздействие на несовершеннолетних в американских тюрьмах — это всего лишь иллюзия, узаконенное издевательство над детьми. Прикрываясь фразами о гуманности, различными рассуждениями о внимательном изучении личности осужденного, борьбу с преступностью среди несовершеннолетних ведут жестоко, и чаще бесчеловечными способами.

На сегодня в Республике Казахстан в целях обеспечения правильного и единообразного применения Уголовного и Уголовно-процессуального законодательства особое внимание стало уделяться практическому претворению в жизнь проекта «Ювенальная юстиция в Казахстане» [7], осуществляемому совместно с представителями государственных органов и учебных учреждений. Работа экспериментальных баз пилотных проектов (Ауэзовский р-н, Карасайский р-н) дает положительные результаты по созданию и приведению в действие специализированной системы правосудия для несовершеннолетних. Особое значение придается при этом психолого-педагогической службе с данной категорией лиц.

За последние годы значение психолого-педагогической науки применительно к различным научным направлениям значительно возросло. Появилась и успешно развивается такая отрасль науки, как пенитенциарная педагогика. Проблемы образования и воспитания в условиях специальных учреждений стали предметом научного исследования.

Психическая жизнь несовершеннолетних осужденных отличается большим разнообразием и сложностью. Чтобы исправить и перевоспитать несовершеннолетнего правонарушителя, мало знать его отрицательные качества. Здесь следует учитывать своеобразие и развитие некоторых личностных черт, характерных для данного возраста, особенности организации нервной системы несовершеннолетнего, оказывающие существенное влияние на психологические особенности личности, а следовательно, и на их проявления в преступном деянии. Различные компоненты данной системы занимают далеко не равное место в его духовном мире: одни представляют собой временные либо случайные психические процессы и состояния, другие являются основными качествами его духовного облика.

Опыт работы Российских ученых (Антонян Ю. М. [1], Глоточкин А. Д. [3], Пирожков В. Ф. [8], Долгова А. И. [4], Ушатиков А. И., Казак Б. Б. [9] и др.) с воспитанниками пенитенциарных учреждений показал, что воспитатели практически не учитывают состояние их нервной системы и психики. Между тем именно у несовершеннолетних эти особенности требуют самого пристального внимания. Система соответствующих учреждений должна строиться с учетом индивидуальных, присущих различным типам несовершеннолетних правонарушителей особенностям. Теоретически обоснованная классификация может помочь социально-психологическому планированию специальных превентивных мер в целях улучшения работ по ресоциализации и реадаптации несовершеннолетних к условиям специальных учреждений. Такие качества, как вспыльчивость, аффективность, упрямство, инфантилизм, грубость и мн.др., теснейшим образом связаны с состоянием нервной системы. Нервная система подростков, находящихся в специальных учреждениях, отличается повышенной чувствительностью патогенного характера, которая при сильном переутомлении может привести к различным функциональным расстройствам. В связи с диспропорцией между половым созреванием и социальной зрелостью им трудно контролировать половые инстинкты [9]. Поэтому воспитанники таких учреждений по сравнению со сверстниками имеют заметные отклонения в психическом развитии.

У многих несовершеннолетних осужденных сформировался свой взгляд на мир, своя жизненная «философия», в основном зависящая от социального положения и индивидуальной среды. Анализ данных колоний (ЛА 155/4 пос. Жаугашты, ЛА 155/6 несовершеннолетних г. Алматы) свидетельствует, что они выходцы из неблагополучных неполных семей, жизненный уровень которых ниже среднего, имеют неполное среднее образование, а некоторые и вовсе не обучались в школе.

Следует учитывать, что в возрасте 14-17 лет у человека перестраивается мышление, представление и взгляды, свойственные детскому возрасту, заменяются более зрелыми, самостоятельными суждениями, новыми оценками окружающих людей и условий; усиливается стремление к самоутверждению. При этом возникают противоречия между только что формирующимися новыми духовными чертами и мотивацией, носящей характер детского озорства. Отсюда раздвоенность, противоречивость утверждений и выводов, неустойчивость поведения, проявления акцентуированности характера, быстрая сменяемость направленности и других психологических особенностей.

Основными мотивами совершения преступления могут быть:

- хвастовство перед соклассниками, друзьями с демонстрацией своей смелости;
- корыстное отношение к предмету притязания, ради которого несовершеннолетний совершает противоправное действие;
- подчиненность влиянию более опытных взрослых с криминальным прошлым;
- ограниченность положительных родственных и дружеских связей;
- неадекватность самооценки и уровня притязаний и т.д.

Оказалось, что у большинства опрошенных преобладают низменные потребности, узость интересов, низкий уровень интеллекта, неправильное понимание цели жизни, нежелание учиться и специфическая неспособность к обучению (дисграфия, дислексия и т.д.). Многие не умеют правильно оценивать свои поступки, определить собственные недостатки. По их мнению, «они ничего особенного не совершили», в связи с чем и наказание, назначенное по отношению к ним, «чересчур тяжелое и даже несправедливое». У части подростков, совершивших преступление, преобладают индивидуальные интересы и то, что может их развлечь, доставить непосредственное удовольствие, или же «групповая солидарность». Так, например, несовершеннолетние, убежденные в справедливости уголовного наказания, все же принимают участие в групповых преступлениях только по той основной причине, чтобы их не считали «трусами».

Вряд ли можно судить о личности осужденного сегодня, не выявив, какой она была «вчера», не зная условий, способствующих формированию криминальных интересов, извращенных потребностей, асоциальных установок и черт характера.

Исследования Шелдон и Элеонора Глюк [9] 500 подростков-рецидивистов и контрольной группы несудимых показали, что имеющие судимость (по сравнению с контрольной группой ребят) были лишены любви родных и близких и немногие из них доброжелательно относились к своим родителям. Такие родители, «воспитывая» своих детей, чаще прибегали к телесным наказаниям. Рано созревшие несовершеннолетние правонарушители становятся виктимными в отношении сексуального внимания со стороны взрослых и часто подвергаются сексуальным домогательствам (личные дела по женской колонии ЛА 155/4, поселок Жаугашты, Алматинской области). На детей и подростков оказывают влияние различные модели поведения как взрослых, так и сверстников. Зачастую дезадаптированные подростки, подражая лидерам делинквентных групп, в качестве моделей копируют антисоциальные проявления поведения. Например, Аслан носит золотую цепочку на шее и употребляет наркотики только потому, что Руслан, имеющий высокий статус лидера, носит подобную вещь и совершает противоправные деяния.

Результаты исследования Фаррингтона показали, что значительное число несовершеннолетних, ставших на криминальный путь, имели родителей, осужденных за нарушение норм закона еще до того, как их дети достигли юношеского возраста.

Подтверждением служат судьбы 3 детей (колония для несовершеннолетних ЛА 155/6, г. Алматы), осужденных за убийство. Они совершили

преступления, аналогичные преступлениям своих отцов. Один из них имел точную для себя установку, что когда-нибудь тоже убьет человека.

Но автор напоминает, что не каждый отец с криминальным поведением становится для своего сына примером соответствующего подражания. Обследование отцов, страдающих алкоголизмом и имевших криминальное прошлое, показало, что у более половины этих людей сыновья совершали криминальные действия. Тем не менее существуют факторы, способствующие уменьшению вероятности копирования антисоциального поведения взрослых. Этим фактором может служить любовь и понимание родителей, осознающих свою вину и сумевших построить хорошие взаимоотношения с детьми.

Поскольку несовершеннолетние живут и действуют в ситуациях, как правило, заданных взрослыми, то роль последних велика. Алкогольная зависимость родителей и их сексуальная распущенность приводят детей не только к физиологическим аномалиям, но серьезно влияют на психику, глубоко травмируют ее, искажая представление о супружеской верности, чести и взаимоотношениях между мужчиной и женщиной.

Пример из истории жизни и личного дела подростка, совершившего убийство (ст. 96 УК РК). Отец алкоголик, находясь в сильном опьянении, сжигает свою квартиру. Семья перебирается в подвал, где на глазах у 12-ти-летнего мальчика от рака болезни умирает мать. От него отворачиваются дворовые дети, учителя и одноклассники, считают его опасным, т.к. он свою агрессию на судьбу выражал нецензурной бранью, а кризисный период проходил в полном отвержении и одиночестве, что подтолкнуло его к дружбе с более «опытными» с субкультурной нормой. Общие интересы, одинаковый социальный уровень и «крутой» лидер — вот тот социум, который «помог» ему самоутвердиться действиями асоциального характера: оскорбления, драки, воровство, школьные системные прогулы. Его девиз «Я не такой, как все, но вы (общество) должны принять меня таким, какой я есть!»

Каковы же основные причины такого поведения?

В данном конкретном случае — это отвержение, недостаток любви близких, вызвавших для привлечения внимания различные асоциальные способы поведения: постоянные драки, нецензурную брань, воровство и обман и т.д. Это крик души подростка: взрослые, посмотрите на меня, какой я, обратите на меня свое внимание. По-видимому, у отвергаемых несовершеннолетних открытая агрессивность развивается в основном в тех случаях, когда отсутствуют четкие внутренние стандарты, служащие им ориентиром для усвоения социально одобряемых форм поведения.

Таким образом, не родительская холодность и безразличие сами по себе обусловливают развитие антисоциальных тенденций, а родительское отвержение в сочетании с другими негативными влияниями.

Попадая в девиантные группы, их члены чувствуют свою уверенность и значимость, взаимная поддержка укрепляет их союз, и опасности, которых они страшатся, могут быть теперь преодолены. Неудивительно, что довольно большая часть агрессивных действий несовершеннолетними совершается именно в группах. Общение и предпринимаемые совместно продуманные действия укрепляют их общие интересы, установки и усиливают антисоциальные наклонности. Одобрение агрессивных деяний, получаемых от других членов группы, вновь ведет к подобным повторным действиям. Для поддержания собственного достоинства лидеры настаивают на том, чтобы члены группы держали себя «круто» и «достойно», доказывая свою приверженность групповому кодексу.

Для большинства несовершеннолетних преступников характерно окрашивание, выставление напоказ своих отрицательных качеств и некоторая бравада ими. Они примиренчески относятся к таким чертам своего характера, как отсутствие целеустремленности, подверженности отрицательному влиянию других, неуравновешенность, привычка к праздному образу жизни, пристрастие к спиртному, наркотикам и т.д. В основе таких проявлений лежит незрелое сознание несовершеннолетних, неустойчивость их нравственных воззрений.

Воспитатели колонии, психологи с учетом таких особенностей должны проводить воспитательную и профилактическую работу таким образом, чтобы добиться осознания пагубности совершенных подростками преступлений, учитывая их личностные и возрастные особенности.

Вряд ли можно судить о личности осужденного сегодня, не выявив, какой она была «вчера», не зная условий и причин, способствующих формированию криминальных интересов, извращенных потребностей, асоциальных установок и черт характера. Так, например, для воспитанников подросткового возраста характерны некоторые особенности, среди которых особо выделяются повышенная возбудимость, эмоциональность, неуравновешенность, не всегда совпадающая с реальными физическими и психическими возможностями.

Стремление к взрослости — основное личностное новообразование — проявляется в завышенной самооценке и может быть объяснением своеобразной компенсаторной реакции подростка на недооценку его личности взрослыми. А такие негативные черты поведения, как нарочитая грубость, развязность, негативизм, ярко выраженное нежелание подчиняться требованиям взрослых, употребление алкогольных, наркотических и других психотропных веществ, — это внешне выраженное стремление ко взрослости самостоятельного человека.

Подросток не желает, чтобы к нему относились как к ребенку, и требует отношения к себе как к взрослому. Многим воспитанникам колонии свойственна неадекватная самооценка, связанная с недоразвитием интеллектуальных способностей и упущениями

семейно-школьного воспитания. Несоответствие уровня притязания рождает так называемых неудачников, стремящихся к поведенческой автономии. Ограничения родственных и дружеских отношений приводят к существенным сдвигам в эмоциональной сфере. По исследованиям В. Ф. Пирожкова [8], особо заметны инфантильные юноши и подростки. Характерная их черта — беспечность, поверхностность суждений, безразличное отношение к учебе и режиму, недоразвитость чувства ответственности, неустойчивость внимания, нетребовательность к себе и другим, нравственный инфантилизм.

Перечисленные особенности характерны и для воспитанников колони ЛА155/6 и «Социального учреждения для подростков с девиантным поведением» (результаты бесед, наблюдений и диагностической работы).

В отличие от социологов педагоги-психологи рассматривают окружающую среду только как источник стимулов. Здесь важен факт реакции индивида на давление, исходящее от его окружения. Определив это, а также основные этапы жизнедеятельности осужденного, воспитатель, психолог, социальный педагог могут этап за этапом установить, где и как подросток впервые оступился, какие причины и мотивы способствовали тому, что он встал на преступный путь. Исходя из этих данных, можно определить: с какими сложившимися взглядами, чертами характера, привычками, необходимо вести целенаправленную психолого-педагогическую работу, а какие положительные качества нужно развивать и укреплять.

В арсенале психолого-педагогических средств имеются разнообразные приемы и методы: изучение биографических данных, индивидуальные беседы, систематические наблюдения, естественный эксперимент, изучение через коллектив, тестовые и тренинговые методики, личный контакт, переписка с близкими осужденного и т.д. Изучение личностных особенностей и их влияние на его поведение поможет глубже разобраться в каждом из осужденных для успешного решения задач, стоящих перед ювенальной юстицией пенитенциарных учреждений Республики Казахстан.

1. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. — М.: Российское право, 1992.
2. Гета М.Р. Альтернативы наказанию. — Усть-Каменогорск: «Медиа-Альянс», 2004.
3. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Исправительно-трудовая колония. — М.,1975.
4. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. — М.: Юридическая литература, 1981.
5. Кеннет Вуден. Они плачут, когда другие смеются. — М.:Прогресс, 1997
6. Кларк Р. Преступность в США. — М.: Прогресс, 1977.
7. Материалы национального проекта «Ювенальная юстиция в Казахстане». — Алматы, 2003
8. Пирожков В.Ф., Криминальная психология. — М., 1998.
9. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии. — Рязань: Узорочье, 2002.

МОЛДАХАНОВА ШЫНАР СЕРИКХАНОВНА
аспирант кафедры психологии Казахского Государственного Женского педагогического института, г. Алматы, Республика Казахстан

О СООТНОШЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО В ГЕНЕЗИСЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены соотношение биологического и социального в генезисе девиантного поведения подростков. На основе анализа исследований по данной проблеме выделены кризисные явления в организме психике, и взаимоотношениях подростка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: девиантное поведение, биологическое, социальное, трудновоспитуемость, кризисы, коррекция.

Признание того факта, что преступность как социальное явление имеет, прежде всего, социальную обусловленность, отнюдь не обозначает игнорирования индивидных свойств личности при изучении генезиса преступного поведения. Выявление роли и места психобиологических предпосылок, особенностей организма и психики в антиобщественном поведении затруднено тем, что в психологии в настоящее время не решена до конца проблема соотношения биологического и социального в личности. Эти вопросы при рассмотрении самых различных сторон личности, от природы способностей до природы отклоняющегося поведения, составляют предмет весьма острой, многолетней дискуссии ученых.

Дуалистический, альтернативный подход к пониманию соотношения биологического и социального в личности привел к выделению в психологическом знании двух взаимоисключающих подходов: социологизаторской и биологизаторской концепций, в которых природа различных психологических свойств и явлений, в том числе и природа асоциального, преступного поведения, объяснялась либо за счет неких врожденных, наследственных факторов и механизмов, либо только за счет социальных условий существования индивида.

Эта важнейшая методологическая проблема психологии занимает центральное место в работах ведущих психологов постсоветского пространства, таких как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов и другие. Их заслугой является переход от дуалистического понимания природы личности, по выражению Б. Г. Ананьева, к монистическому пониманию человека, за которым стоит единство истории и природы в развитии человека.

Однако наметившийся монистический подход определяет лишь общие принципы рассмотрения биологического и социального в личности, отнюдь не давая непосредственного прямого ответа на важные вопросы превентивной теории и практики: какие индивидные особенности, с какого периода, в каком сочетании с другими условиями жизнедеятельности, воспитания, обучения способны привести к тем или иным отклонениям в сознании и поведении ребенка и взрослого человека? В результате сложности, многомерности, взаимообусловленности связей социального и природного в личности данные вопросы представляют для исследователя весьма сложно разрешаемую проблему. Попытку сопоставить соотношение биологического и социального на разных иерархических уровнях структуры личности в процессе онтогенеза в свое время предпринял К. К. Платонов, показав, что соотношение этих факторов неодинаково на различных подструктурах. Если на нижней биологической подструктуре, куда автор включил такие особенности индивида, как пол, соматику, телесную организацию, тип нервной системы, патологии и задатки, то есть все то, что человек получает при рождении, биологические факторы — наследственные и врожденные — выступают ведущими, то высшая подструктура, представленная направленностью, важнейшей личностной социально-нравственной характеристикой человека, включающей его ведущие мотивы и ценностные ориентации, в основном, обусловлена социальными факторами: средой и воспитанием [10].

Косвенное опосредствованное влияние социального фактора на особенности биологической подструктуры не менее очевидно, как и косвенное опосредствованное влияние биологического на подструктуру направленности. Хотя пол, тип и структура нервной системы, патологии и задатки — природные свойства индивида, но это не значит, что на них никак не отражаются социальные факторы, например, образ жизни, определяющий состояние здоровья и психики матери во время беременности, условия протекания родов и беременности. Сегодня, к сожалению, известны такие явления, как

«воскресные дети», «дети карнавала», то есть дети, зачатые пьяными родителями и появляющиеся на свет с различными патологиями нервной системы, затрудняющими их социальную адаптацию. Так, по данным, приведенным Ф. Г. Угловым, наблюдения за 1500 женщинами-роженицами показали, что различные отклонения в организме детей наблюдаются у 2% непьющих матерей; У 9% умеренно пьющих и у 74% матерей, злоупотребляющих спиртными напитками.

Эти факты свидетельствуют о том, что даже биологическая подструктура, где речь идет о сугубо врожденных и наследственных свойствах индивида, не свободна полностью от влияния среды, воздействующей на него опосредованно, через организм матери.

Достаточно сложным оказывается также взаимодействие биологического и социального факторов на высшей подструктуре направленности, проявляющейся, прежде всего, в личностных качествах и поведении человека, в характере его социальной активности, где доминирующее, ведущее место отводится социальным, прижизненным факторам, воспитанию, обучению, среде.

Однако было бы неправильно вообще игнорировать роль биологических факторов в формировании социальных качеств личности.

Индивидные качества детей и подростков при отсутствии дополнительной медико-педагогической коррекции способны оказывать свое негативное влияние на социальную ситуацию развития, а соответственно, и на процесс социального развития личности.

Выявление так называемых психобиологических предпосылок асоциального поведения, тех неблагоприятных свойств психики и организма, которые затрудняют социальную адаптацию индивида, является отнюдь не самоцелью, а имеет свой смысл, прежде всего в связи с превентивной практикой, так как позволяет строить воспитательно-профилактическую деятельность системы органов ранней профилактики с учетом всех, в том числе и индивидных факторов, обусловливающих отклонения в поведении и сознании личности. Отсюда понятен тот интерес, который проявляют к данному вопросу представители различных отраслей психологии, криминологии, медицины, исследующие проблему отклоняющегося поведения и преступности.

Г. А. Аванесов, останавливаясь на данной проблеме, отмечает определенные трудности в ее исследовании, связанные с тем, что «все биологическое в личности в большей или меньшей степени социализировано. Это делает задачу изучения влияния биологических факторов чрезвычайно трудной, однако реально решаемой» [4, с. 211]. Речь отнюдь не идет о специальных генах, фатально обусловливающих преступное поведение, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической требуют также и медицинской коррекции.

Так, в частности, Г. А. Аванесов среди таких предпосылок рассматривает следующие:

1. Патология биологических потребностей, что, в частности, нередко служит причиной половых преступлений, сексуальных извращений.

2. Состояние нервно-психического здоровья, нервно-психические заболевания, психопатии, неврастении, пограничные состояния, повышающие возбудимость нервной системы, обусловливающие неадекватную реакцию и затрудняющие социальный контроль за действиями.

3. Влияние наследственных заболеваний, а особенно наследственности, отягощенной алкоголизмом, которой страдает до 40% умственно отсталых детей.

4. Влияние психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, изменение химического состава окружающей среды, использование новых видов энергии, которые приводят как к различным психосоматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям, так и служат дополнительным криминальным фактором [1, с. 226-30].

Итак, в зависимости от характера профилактических мер можно выделить следующие относительно самостоятельные группы неблагоприятно характеризующихся индивидных особенностей подростков, которые в случае отсутствия специальных корректирующих воздействий могут обусловить различные асоциальные отклонения несовершеннолетних:

1. Прежде всего, к такого рода неблагоприятным индивидным особенностям следует отнести некоторые кризисные явления, характеризующие психофизиологическое развитие в подростковом возрасте, которые обусловливают известную трудновоспитуемость подростка. Эти кризисные явления подросткового возраста вполне могут быть преодолены в системе общих учебно-воспитательных учреждений при условии, если учебно-воспитательный процесс и взаимоотношения взрослых, учителей, родителей, воспитателей с подростком будут строиться с учетом специфических особенностей этого возраста.

2. Социальную адаптацию детей и подростков могут затруднять различные нервно-психические заболевания, отклонения, а также акцентуации.

3. Отставание в умственном развитии, олигофрения, обусловленная, как известно, органической отягощенностью врожденного, наследственного характера, либо наступившая в результате черепно-мозговых травм и заболеваний центральной нервной системы, перенесенных в возрасте до 2-3 лет [9, с. 24]. Социальная адаптация детей с отставанием в умственном развитии, равно как и профилактика асоциальных отклонений у этих детей, должны осуществляться по особым программам во вспомогательных учебно-воспитательных учреждениях.

4. Различные физические недостатки, дефекты речи, внешняя непривлекательность, недостатки конституционно-соматического характера, которые могут негативно проявлять себя через систему межличностных отношений ребенка, подростка в коллективе одноклассников, в среде сверстников.

5. Сюда можно отнести юношескую гиперсексуальность, несублимированную в социально-активные формы деятельности, закрепившуюся на уровне дурных привычек, потребность в алкоголе, курении, наркотиках.

Таким образом, очевидно, что психобиологические предпосылки асоциального поведения несовершеннолетних представлены весьма разнообразным кругом явлений, требующих своевременного различения, выявления и диагностики, а также, в свою очередь, своевременного дифференцированного и адекватного применения мер воспитательно-профилактического характера. Для более полной и глубокой характеристики психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних подробнее остановимся на рассмотрении тех неблагоприятных индивидных особенностей, которые способны затруднять социальную адаптацию детей и подростков, обусловливать их трудновоспитуемость, слабую адаптированность в системе основных социализирующих институтов.

Под трудновоспитуемостью, прежде всего, понимают сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено самыми разнообразными причинами, связанными с усвоением некоторых социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

В первую очередь остановимся на тех предпосылках трудновоспитуемости, которые представляют кризисные явления психофизиологического развития подростка.

Скачкообразное, резкое появление качественно новых свойств психики ребенка, в свою очередь, требует от взрослых, родителей и учителей как перестройки характера отношений, общения с ребенком, так и изменений системы воспитательных мер и воздействий. Так, Л. С. Выготский выделяет кризисы новорождения, одного года, трех, семи, тринадцати лет [3]. Из всех переживаемых ребенком кризисных периодов наиболее трудным как для самих ребят, так и для тех, кто непосредственно занимается их воспитанием (родителей, учителей) является кризис подросткового переходного возраста, В этот период перехода от детскости к взрослости происходят серьезные изменения как в организме, психике ребенка, так и в характере взаимоотношений подростка с окружающими. Поэтому далеко не случайно, что подростковый возраст является объектом пристального внимания отечественной возрастной и педагогической психологии. Этой проблеме посвящено достаточно большое количество исследований и публикаций, и среди них работы Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков” (1967), А. П. Краковского «О подростках» (1970), В. А. Крутецкого, Н. С. Лукина «Психология подростка» (1965), коллективная монография «Подросток», выполненная коллективом ведущих психологов, медиков под общей редакцией А. Г. Хрипковой (1982), «Сложный мир подростка» С. А. Беличевой (1984), «Учителю о психологии и физиологии подростка» Д. В. Колесова и Ф. М. Мягкова (1986) и др.

На основе анализа многочисленной психологической, медицинской, педагогической литературы о подростковом возрасте к возрастным психофизиологическим предпосылкам трудновоспитуемости и асоциального поведения несовершеннолетних можно отнести следующие кризисные явления в организме, психике и взаимоотношениях подростка:

1. Ускоренное и неравномерное развитие организма подростка в период полового созревания.

2. Изменения в характере взаимоотношений со взрослыми, родителями, учителями, выражающиеся в повышенной конфликтности подростка, что, в свою очередь, объясняется следующими причинами:

- чувство взрослости, реакция эмансипации, высвобождения от влияния взрослого;
- повышенная критичность по отношению ко взрослым при одновременном повышении внимания к мнению сверстников.

3. Изменения в характере взаимоотношений со сверстниками, как с представителями своего, так и противоположного пола:

- активное формирование потребности общения со сверстниками обостряет стремление к самоутверждению, что в определенных неблагоприятных условиях может проявляться в различных формах асоциального поведения;
- половое созревание, протекающее в подростковом возрасте, вызывает весьма серьезные проблемы в сфере взаимоотношения полов в этот период (первая влюбленность, повышенный интерес к вопросам интимной жизни человека, в ряде случаев — юношеская гиперсексуальность), что также может служить толчком к асоциальным проявлениям в сфере сексуальной жизни подростка.

Кризисность, известная трудновоспитуемость подросткового возраста может быть преодолена, если при этом учебно-воспитательный процесс, воспитательные усилия взрослых будут строиться с учетом возрастных психофизиологических закономерностей, тех сложных процессов и изменений, которые переживает подросток.

Важно также отметить, что преодоление кризисных явлений подросткового возраста, связанных с перестройкой отношений подростка, а также его бурным и неравномерным физиологическим развитием, может и должно благоприятно решаться в условиях семейного и общественного воспитания, что составляет одну из важных задач общей ранней профилактики асоциального поведения несовершеннолетних.

До сих пор мы рассматривали возрастные психофизиологические особенности, характеризующие нормальное развитие в этом возрасте, не касаясь при этом различных психических патологий и аномалий, которые затрудняют социальную адаптацию подростка и составляют непосредственно психобиологические предпосылки асоциального поведения.

В первую очередь к числу этих предпосылок, судя по исследованиям последних лет, следует отнести различные нервно-психические заболевания и отклонения, довольно часто встречающиеся у подростков-нарушителей.

Так, по данным Н. И. Фелинской, у 44,1% несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в детских комнатах милиции, наблюдали различные психические аномалии: олигофрению, психозы, психопатии, неврозы, психофизический инфантилизм, признаки органического поражения головного мозга [6, с. 40-43].

По данным А. Е. Личко, делинквентное поведение, проявляющееся в прогулах, мелком воровстве, драках, хулиганстве, отмечается у 40% подростков, наблюдавшихся по поводу нервно-психических нарушений без психоза, главным образом, при психопатиях, акцентуациях характера [4]. Исследование 151 подростка, учащихся спецшколы для несовершеннолетних нарушителей, проведенное И. Ф. Мягковым и Ю. В. Юровым, у 68% исследуемых выявило различные нервно-психические отклонения: неврозы и невротические проявления после перенесенных органических поражений мозга, задержки психического развития, патохарактерологические изменения, психопатии, легкие степени олигофрении, энурез и др. [2].

Все эти факты свидетельствуют о необходимости не только педагогической коррекции поведения несовершеннолетних, но и мер по применению медикаментозного вмешательства и лечения этих подростков.

Однако медикаментозное вмешательство далеко не всегда способно привести к желаемым результатам, поскольку оно не может устранить всех причин, вызывающих нервно-психические расстройства, среди которых первое место занимают все-таки причины социального характера, различные психотравмирующие ситуации, которые переживает «трудный» в школе и дома, а также наследственная алкогольная отягощенность, приводящая к патологическому отставанию в интеллектуальном и психофизиологическом развитии детей.

Так, в вышеупомянутом исследовании И. Ф. Мягкова и Ю. В. Юрова указывается, что психические патологии тесно связаны с неблагоприятными конфликтными отношениями в семье. Авторами отмечен достаточно высокий коэффициент корреляции (0,43) между агрессивным поведением родителей «старших братьев в семье» с проявлением эффективности, склонности к дракам, дерзким нарушениям дисциплины у подростков с эпилептоидными чертами характера. Тогда как при благоприятной семейной обстановке эта связь менее отчетлива (коэффициент корреляции 0,16) [2, с. 106].

Таким образом, даже когда речь идет о психобиологических предпосылках отклоняющегося поведения, в частности, о нервно-психических болезнях и патологиях, мы видим, что и здесь важную роль играет социальный фактор, особенности ближайшего окружения индивида.

Таким образом, профилактика правонарушений среди этой категории детей и подростков, прежде всего, предполагает решение проблемы их социальной адаптации, подготовки к полезной профессиональной деятельности в условиях специального обучения, а также создание условий для усвоения необходимых норм морали и права, позволяющих самостоятельно осуществлять соответствующую социально-бытовую ориентировку в несложных жизненных ситуациях.

Причины, приводящие к психическим расстройствам, акцентуациям характера, связывают как с органическим повреждением мозга (рождение в асфиксии, черепно-мозговые травмы, тяжелые интоксикации и т.д.), так и с социальными факторами, на первом месте среди которых стоят условия семейного воспитания. Чаще всего эти факторы настолько тесно связаны, что вызывают серьезные затруднения у исследователей при определении первопричинности отклоняющегося поведения подростков.

Поэтому эффективная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних предполагает комплекс мероприятий как социально-педагогического, так и медико-педагогического характера, направленных на оздоровление среды, на лечение и коррекцию поведения несовершеннолетних правонарушителей.

Педагогическая коррекция поведения акцентуированных подростков требует строго индивидуального подхода, в основе которого лежат специфические особенности данной акцентуации. Так, скажем, гипертимный, расторможенный подросток требует особых мер педагогической коррекции, в которых наибольшее внимание оказывается социально-организованному выходу неуемной энергии, шумливости, подвижности этих ребят путем вовлечения их в занятия спортом, активные виды деятельности, требующие повышенного расхода мышечной энергии. Напротив, шизоидный тип, склонный к углубленным, часто непродуктивным интеллектуальным занятиям, страдающий коммуникативными расстройствами, затрудняющими его взаимодействие с окружающими, нуждается в расширении системы взаимоотношений со сверстниками на основе своих излюбленных занятий. Если в воспитательной работе игнорировать особенности личности акцентуированных детей и подростков, вместо индивидуального подхода применять авторитарные методы, неизбежны нервные срывы и асоциальные проявления.

Заканчивая рассмотрение проблемы психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних, мы должны сделать следующие выводы:

1. Отрицая биологизаторский подход в объяснении причин преступности как социального явления и вместе с тем исходя из монистических представлений о природе человека, мы не должны игнорировать неблагоприятные индивидные факторы, так или иначе влияющие на усвоение

индивидом социальных программ. В частности, в качестве психобиологических предпосылок асоциального поведения несовершеннолетних могут выступать различные нервно-психические патологии и отклонения, акцентуации характера, отставание в умственном развитии, затрудняющие социальную адаптацию детей и подростков. Кроме того, трудновоспитуемость подростков в значительной степени может обусловливаться кризисным характером психофизиологического развития переходного возраста, когда происходят бурные изменения как в организме и психике, так и в отношениях подростков с окружающими, взрослыми, сверстниками, представителями противоположного пола. Без знания индивидуальных психобиологических, а также психофизиологических особенностей подросткового возраста невозможно достаточно успешно вести как обучение и воспитание детей и подростков, так и эффективно осуществлять воспитательно-профилактическую деятельность по предупреждению правонарушений несовершеннолетних.

2. Анализ психобиологических предпосылок асоциального поведения показывает, что эффективная ранняя профилактика правонарушений несовершеннолетних может быть обеспечена лишь путем применения широких комплексных мер социально-педагогического, организационно-административного и медико-педагогического характера и, в свою очередь, требует наличия достаточно широкой сети специальных учебно-воспитательных и лечебно-воспитательных реабилитационных детских учреждений, рассчитанных на детей с различными отклонениями в психическом развитии. В зависимости от характера этих отклонений, в одном случае, наряду с мерами воспитательного профилактического характера необходима медицинская помощь врачей-психиатров и невропатологов либо помещение в специальные санаторно-лесные школы-интернаты, выполняющие функции медико-педагогической реабилитации. В другом случае, когда речь идет об отставании в умственном развитии, возникает необходимость своевременного перевода детей в режим специального обучения, где целенаправленно, с учетом интеллектуальных возможностей осуществляется социальная адаптация олигофренов.

3. В воспитательной работе как с нормальными подростками, так и со страдающими различными отклонениями важным условием эффективной воспитательно-профилактической деятельности является повышение уровня психолого-педагогических знаний воспитателей, родителей, что позволит избавиться от педагогических ошибок, которые особенно часто совершаются из-за незнания либо непонимания возрастных психофизиологических ошибок “трудного”, “кризисного” подросткового возраста.

4. Необходимость научно обоснованной воспитательно-профилактической работы с детьми и подростками с отклоняющимся поведением ставит на повестку дня создание специальных центров социальной реабилитации, повсеместно действующих консультационных пунктов, психологических служб, оказывающих органам профилактики помощь в диагностике, определении характера трудновоспитуемости, состояния нервно-психического здоровья, уровня интеллектуального развития, в определении наиболее оптимальных коррекционно-реабилитационных программ.

5. Указывая на комплексный характер воспитательно-профилактических мер, на необходимость дальнейшей педагогизации и психологизации деятельности органов профилактики, своевременного привлечения медицинской помощи, расширения сети специальных учебно-воспитательных учреждений, рассчитанных на детей с различными нервно-психическими отклонениями и патологиями, мы должны подчеркнуть, что ведущая роль в предупреждении правонарушений отводится мерам общего социально-педагогического характера, то есть совершенствованию системы образования и воспитания подрастающего поколения, оздоровлению ближайшего окружения детей и подростков и, прежде всего, условий их семейного воспитания.

1. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. — Ереван, 1980.
2. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьника. — М., 1999.
3. Выготский Л.Я. Вопросы детской психологии. — С-Пб.: Союз, 1997.
4. Гейделина Г. Н. О сотрудничестве специалистов приюта в реабилитационной работе с детьми: [Соц. приют «Теплый дом» г. Кемерова] / Г.Н.Гейделина // Первые итоги. — М., 1997. — С. 70-75.
5. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: традиционный или инновационный путь? / А.В.Гордеева // Школа. — 1998. — N 6. — С. 7-10.
6. Зенкин В.И. Организация ранней диагностики и превентивной коррекции девиантных форм поведения у несовершеннолетних / В.И.Зенкин // Первые итоги. — 1997. — С. 61-66.
7. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. — М., 1991.
8. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. — М., 1990.
9. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. — М., 1999.
10. Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста (Справочник практического психолога). — М., 2004.
11. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. (Справочник практического психолога). — М., 2005.
12. Равич-Щербо, Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. — М., 1999.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
Санкт-Петербургского
государственного института
психологии и социальной работы
2007 № 2 (8)

Верстка: Радченко Н.В.

Корректор: Крутова Е.Ю.

Адрес редакции:
199178, Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13-а, к. 204
Формат 60х90 1/8. Печ.л. 20,6. Тираж 500 экз. Зак.
Отпечатано в типографии