

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 10 № 2

Москва



2013



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Малюфеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Черноризов А.М.

Шкуратов В.А.

Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Деркач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Менджеричка Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Белянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

Все члены редакционной коллегии входят в редакционный совет.

Ответственный секретарь – Тельнова О.В.

Редактор английской части – Крутелева Л.Ю.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05

E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,

г. Москва, 129366

Тел./ факс (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с Редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ	5
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ	
Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО)	7
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Звездина Г.П., Приймак Е.Н. Служба в армии в системе ценностных ориентаций юношей призывного возраста	32
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Джалалов С.С., Рудакова И.А. Методы и приемы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе	41
МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ	
Гапченко Е.А. Проблема психологического ресурса замещающей семьи	52
Прокофьева Н.В. Особенности морально-нравственной рефлексии современного взрослого	61
СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИИ	71





НАШИ АВТОРЫ



Фельдштейн Давид Иосифович

вице-президент Российской академии образования,
действительный член РАО, доктор психологических
наук, профессор

Служебный адрес: ул. Погодинская, д. 8,
г. Москва, 119121

Служебный тел./факс: +7 (499) 245-16-41, 246-81-77

E-mail: vadimil@mail333.com



Звездина Галина Павловна

доцент кафедры общей психологии и психологии раз-
вития факультета психологии Южного федерального
университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail: galzvezdina@yandex.ru



Приймак Елена Николаевна

психолог войсковой части

Служебный адрес: войсковая часть 65246,
г. Ростов-на-Дону, 344000

E-mail: primake13@mail.ru



Джалалов Сергей Сергеевич

аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)

Служебный адрес: ул. Просвещения, 132,
г. Новочеркасск, Ростовская обл., 346428

Служебный телефон: +7 (8635) 25–59–04

E-mail: weider_131@mail.ru



Рудакова Ирина Алексеевна

профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук

Служебный адрес: ул. Ставропольская, 149,
г. Краснодар, 350058

Служебный телефон: +7 (861) 219–95–01

E-mail: irina_rudak@mail.ru



Гапченко Елена Александровна

педагог-психолог Областного центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции

Служебный адрес: ул. Малюгиной, 214,
г. Ростов-на-Дону, 344010

Служебный телефон: +7 (863) 264–17–92

E-mail: glpsy@rambler.ru



Прокофьева Наталья Владимировна

психолог-консультант ООО «Консалтинговая компания Проксима»

Служебный адрес: ул. Южнобутовская, 65,
г. Москва, 117042

Служебный телефон: +7 (916) 645-65-67

E-mail: natalia@psy-studio.ru



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Фельдштейн Д.И.

Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО)

В статье рассматривается качество современной подготовки и аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям. Идет речь о квалификации научных работников и перспективе их роста в научном сообществе. Приводится анализ диссертационных исследований, указываются методологические недочеты, отсутствие проблемности исследований и практическая нецелесообразность. Предлагается комплекс мер по формированию нового научного плацдарма.

Ключевые слова: *качество, аттестация, диссертационный совет, квалификация.*

Сегодня актуальны слова знаменитого педагога Фридриха Фребеля, который утверждал, что «существует время, когда образование становится в центр общественного интереса».

Мы живем именно в такое время, время не просто изменений и обычных перемен, а глубоких исторически значимых *преобразований*, когда на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших *человеческих* качеств, *человеческого* потенциала.

А это определяет особую роль образования, призванного по своему прямому назначению (в широком понимании) обеспечивать вооружение человека необходимыми знаниями в выборе путей действия в сложившейся сложной ситуации, научать его пониманию, осмыслению действительности, полагающему активизацию его общего развития (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического и т. д.), развития/роста его способностей и потребностей.

Однако изменился не только мир, в котором живет человек, но и *сам человек*, он объективно живет в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни.



И здесь, по справедливому мнению нобелевского лауреата Ильи Романовича Пригожина, «мы сталкиваемся с вопросами, которые требуют, прежде всего, работы... социологов, психологов, историков», педагогов (это заявляет знаменитый химик). И во весь рост встала проблема образования человека в новом пространстве-времени его существования.

Появление и обострение проблем образования связано не только с новыми требованиями, предъявляемыми сегодня к образовательному процессу, к уровню знаний человека, не всегда адекватных реальной ситуации, в частности, с точки зрения его прагматически понимаемой экономической (а не общей – производственной, технологической, социальной в широком понимании, человеческой) отдачи, не только с реально фиксируемой потерей уровня образованности, низким качеством знаний, умений, навыков учащихся и даже не только с действительно недопустимыми упущениями в нравственном воспитании и умственном развитии растущих людей, но и, главное, с потерей культурного потенциала и интеллектуального капитала общества, рост которых становится необходимостью дальнейшего активного движения Человека.

Подлинными корнями этих проблем кроются в беспомощности и неэффективности сохраняющейся системы образования в современной ситуации глобальных преобразований цивилизационного масштаба (производственных, технических, социокультурных), когда на фоне увеличивающегося числа так называемых образовательных услуг все меньше становится образованных людей и, что особенно важно, не выполняется общественно значимая задача, выступающая не лозунгом, а жесткой необходимостью прогрессивного развития общества, – задача обеспечения условий для **самореализации человека** в новых условиях его жизни, в решении проблем современного общества.

Между тем еще 58 лет назад, в 1954 г., Лоуренс Кьюби в статье «Забывтый человек в образовании» заявлял, что «конечная цель образования – помочь индивиду стать человеком в той полной мере, в какой он только способен», способен с учетом его объективно возросших возможностей, в том числе исторически ограниченных и исторически разграниченных. В сложной современной ситуации общество нуждается, как подчеркивал Абрахам Маслоу, в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений. При этом самосовершенствование человека, его развитие, рост способности и потребности самореализоваться объективно становятся главной целью человека и общества в XXI в. Причем, если в 70–80-е гг. XX в. в условиях фиксации повышенной динамичности развития общества ставился вопрос (см., в частности, в журнале «Курьер ЮНЕСКО» за апрель 1978 г. статью Шарля Хюммеля (Швейцария)) о том, что умение адаптироваться к изменениям *станет* более значимым и важным, чем обладание конкретными навыками и знаниями, то



теперь (при сохраняющейся динамичности развития) активно возрастающая адаптация (всегда необходимая и актуализирующаяся в ситуации значимых изменений) и призыв к ее активизации не могут считаться адекватно отражающими ситуацию, в которой во все большей степени формируется проблема *развертывания преобразовательной* деятельности, активизации человека, способности его подняться над ситуацией, *способности решать стратегические задачи движения общества и своего роста-развития*. Это требует не только конкретных навыков, но и соответствующего уровня образования человека. В связи с обострением проблемы образования в современной ситуации развития общества возникает ряд важных задач, выполнение которых является необходимым условием ее разрешения, в том числе разработка и новых теоретических концепций, и стратегии его организации.

Одна из задач – получение четкого представления о реальной действительности, в которой находится современный человек.

К сожалению, несмотря на многочисленные работы, посвященные исследованию особенностей современного человеческого сообщества, раскрывающие происходящие изменения во всех сферах развития (экономической, социальной, демографической, политической и др.), включая преобразования, изменяющие характеристики его движения, выявляющие всю глубину происходящих подвижек, заставляя ученых говорить о переходе на исторически новую стадию, мы все еще не в полной мере осмысливаем значимость, смыслодержательную сущность нынешнего этапа развития общества.

При этом не только наименее осмысленной, но и, как это ни парадоксально, наименее обсуждаемой является проблема развития самого человека, его особенностей, новых возможностей, способностей, потребностей. А ведь, как утверждал «отец кибернетики» Норберт Винер, «мы изменили свое окружение так радикально, что теперь должны изменить себя, чтобы жить в этом новом окружении». Но, несмотря на то, что немало пишется о реальном изменении такого окружения, в том числе о действии на человека информационного пространства, о роли социальных и интеллектуальных сетей в его развитии, о той или иной степени воздействия информационных потоков на его сознание и поведение, следует признать, что оценка этих конкретных факторов достаточно условна и в целом проблема трансформаций, которые претерпевает феномен Человека, далеко не проработана.

Нам чрезвычайно важно понять, что человек, человечество находятся сейчас в более сложном, многохарактерно, качественно изменяющемся, в том числе многополярном и разнородном, мире, где принципиально изменилось социокультурное, информационно-психологическое пространство жизнедеятельности, постоянно испытывающее людей на прочность.



Но как еще за сто лет до наших дней писал Игорь Северянин:

Мы живем, точно в сне неразгаданном,
На одной из удобных планет...
Много есть, чего вовсе не надо нам,
А того, что нам хочется, нет.

А хочется и надо нам узнать, понять, каков сегодня человек, что надо ему, чтобы он мог активно и продуктивно действовать в сложной современной ситуации и при этом совершенствоваться, самореализовываться.

Человек сейчас оказался не только и не просто в сложной ситуации многоплановых, многоуровневых преобразований, а уже в исторически *новом пространстве-времени*, обусловленном общей динамикой объективного развития общества. Речь идет о своего рода историческом рубеже, открывшем новое пространство и определившем новое время функционирования человека. Сегодня на основе произошедших и происходящих изменений человек за одну минуту, благодаря Интернету и телевидению, может перепрыгнуть многочисленные географические и политические границы, побывать на разных континентах Земли, на дне океанов и в космосе, что порождает, помимо всего прочего, и ломку привычных процессов мыслительной деятельности, и разрыв устоявшихся связей, взаимозависимостей, и интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость. В целом в результате таких преобразований изменяются восприятие человека, его сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера. Весьма тревожно, что эти изменения достаточно выпукло проявляются не только в смысле появления новых возможностей, усиления энергетического ресурса человека, но и в части нарастающих недостатков – эгоизма, жестокости, потери нравственных ориентиров, стремления к благополучию любой ценой, приводя к многочисленным стрессам. Показательно, в частности, что сегодня в мире, по материалам ООН, насчитывается 450 млн. людей с нарушенным психическим и физическим развитием. Число таких жителей Земли, согласно подсчетам Всемирной организации здравоохранения, достигает уже 13 %.

Переломить катастрофически усиливающиеся негативные тенденции в различных сферах развития человека в состоянии только общество, активно и продуктивно рефлексирующее по поводу всех происходящих событий, общество, способное к самоорганизации, что требует, как подчеркнул Владимир Владимирович Путин, выступая в мае этого года на общем собрании Российской академии наук, «серьезной интеллектуальной работы над проектами развития, над проектами будущего».

Конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в *глубоком осмыслении реальной действительности, в способности*



вырабатывать четкую, научно обоснованную действенную стратегию – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческого сообщества. И в этом плане проблемы организации образования становятся важнейшим компонентом развития общества, обеспечивая цель подготовки реального субъекта этого развития.

В этой ситуации нам важно понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания.

Не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым ей требованиям.

Совершенно очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития и общества, и человека, и именно в этом контексте определения целей и задач образования. Построенное в свое время на основе растущей дифференциации способов постижения мира и отраслей научного знания образование, хорошо работавшее в прежние времена, не способно далее в должной мере готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание нового, собственного пути. «В сущности, почти чудо, – говорил Альберт Эйнштейн, – что нынешние методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность человека» [12, с. 138]. Общие и специальные знания и навыки, приобретаемые сейчас учащимися, должны не только обеспечивать соответствующий современному историческому состоянию уровень их развития, готовность к продуктивной деятельности, но и укреплять способности к своему совершенствованию, духовному и творческому росту, творческому решению проблем и потребности в этом и, что особенно значимо сегодня, умения формулировать вопросы и определять ближайшие и перспективные задачи, находить в условиях неопределенности способы, пути их эффективного решения.

В связи с этим возрастает роль психолого-педагогических наук, призванных выдвигать, обосновывать стратегические концепции, доктрины, действительно значимые в выстраивании и решении задач образования, соответствующего новой ситуации и целям развития современного человека. И здесь остро необходим честный, объективный и глубокий анализ этой создавшейся ныне ситуации.

Пора осознать, что мы стали сейчас не **свидетелями**, а **участниками** поворотного пункта развития истории человечества. Известный психолог Абрахам Маслоу точно отметил, что «есть существенная разница между тем, что было вчера, и тем, что есть сегодня, и это не смена пристрастий или настроений экспертов. Это эмпирически разоблаченная действительность». В нашей действительности состояние жизни самих людей характеризуется



глобальным кризисом, обусловленным действием не только экологического, экономического, антропологического кризиса, но и кризиса нравственности, кризиса власти и доверия к ней. Этот системно проявляющийся кризис поставил человечество на грань выживания, хотя происходит он в условиях поиска и выращивания новых альтернативных форм жизни, развития новых технологий и производственных структур, изменения отношений между знанием и практическим действием. По сути, современный Социум как система изменился во всех своих параметрах. И перед нашими науками стоит сейчас первостепенная задача – осмыслить существующую реальность, понять, что собой представляет современный человек, современное пространство человеческой жизни.

Реально произошедшие в этом пространстве бифуркационные взрывы, изменившие основания организации и функционирования общества, разрушившие многие сущностно значимые конструкты его построения, определяют и качественные изменения человека, обладающего ныне новым типом мышления, новым типом сознания и самосознания. При этом, как заметил Ёсихиро Фрэнсис Фукуяма, чаще «идеал ориентируется на доминанту прав членов сообщества над их обязанностями», что имеет далеко идущие последствия, т. к. «на первый план выдвигаются, навязываются в качестве нормы жизни материальное благополучие, развлечения, раскованность, а в основе всего этого – бездушное отношение к окружающим, имеющее четкую аксиоматическую базу, декларирующую: во-первых, все разрешено; во-вторых, ты никому не обязан; в-третьих, все обязаны тебе... а это работает на разрушение личности, “разжижение” интеллекта, воли» [7, Т. 3, с. 1768].

И все же острота положения, в котором оказалось человеческое сообщество при переходе к исторически новому, еще в полной мере непонятому и по-разному называемому состоянию – антропогенной цивилизации, информационной цивилизации и т. д., – все более интенсивно не только разделяет, но и **объединяет людей**, имеющих, по сути, общую судьбу.

Одним словом, в мире происходят ныне значимые трансформации во всех сферах жизни человека, происходят динамичные социокультурные процессы, ставящие его в острую позицию поиска, вопрошания: «Как быть, чтобы быть, и не просто быть, а быть на должном уровне?»

И здесь в серьезной опасности оказался российский социум, по обоснованному заявлению Даниила Гранина, «нравственный климат в котором невыносим» [5], в том числе и из-за провозглашенного в 90-е гг. идеологического плюрализма, превратившегося в заданных формах по сути в идеологический хаос, с одной стороны, и выдвижения «западного столбика» ценностей в качестве общечеловеческого идеала – с другой. Между тем даже англо-американские ученые, в частности С.Ф. Хантингтон в книге «Столкновение цивилизаций и передел мирового порядка» (Лондон, 1998), доказывают, что этот «столбик»



«не может претендовать на роль общечеловеческого». Тем более что нельзя просто ассимилировать западные образцы не только потому, что это грозит потерей нашего суверенитета, но и потому, что сам Запад ныне переживает глубокий, исторически обусловленный кризис.

Весь мир сегодня, к сожалению, живет в сломанных пространствах – политических, экономических, культурных, по-разному воспринимаемых разными людьми, разные поколения которых практически находятся в острой ситуации, в разных пространственно-временных рамках миропонимания.

Вместе с тем, говоря словами уже упомянутого Ильи Пригожина, «изменения, которые происходят ныне в мире, вселяют надежду на создание в будущем более интегрированной, более целостной картины» **пространства жизни человека** в современное нам время. Это время полагает особую роль растущего поколения людей, соответствующее их образование и культурный потенциал, а также преемственность поколений в сохранении и накоплении этого потенциала.

Правда, как в шутку заметил один французский психолог, нынешнее поколение молодых людей как будто ничем не отличается от того, которое ушло в прошлое... Они тоже вырастают. Также идут в лицей. Также выкуривают свою первую сигарету. Также уходят из дома. Также женятся. Также рожают детей. Только делают это в обратной последовательности... Сначала рожают. Потом женятся. Затем уходят из дома и т. д. Да, это так, но и вовсе не так. Время современного исторического перехода разделяет людей разных поколений в значительно большей степени, чем прежде. И тема межпоколенческих отношений звучит сейчас особенно остро. Современное поколение растущих людей и поколение, соорудившее современный мир, реально находятся в разных пространственно-временных измерениях, по-разному организуя «свое» время.

Время – ткань, из которой состоит жизнь, заявлял Бенджамин Франклин. Наше настоящее время – это *снятие* текущего исторического времени. По словам Августина, «если бы ничто не проходило, не было бы прошлого времени; если бы ничего не приходило, не было бы будущего времени; если бы ничего не было, не было бы настоящего времени» (О граде Божьем). И настоящее время жизни человека – это не просто другое время, а другое понимание, другое использование времени. А наши представления о времени – это, как справедливо утверждает иностранный член нашей Академии, французский психолог Серж Московичи, социальные представления. По сути, все развитие современной цивилизации – это постоянное увеличение динамичности времени, совершенствование способов его использования. То, что в двух словах емко и цинично обозначил Макс Вебер: «Время – деньги». К сожалению, ценность денег привела к обесцениванию основных жизненных ценностей – нравственности, справедливости, духовно обедняя наше время.



Время – это вектор направленности процессов, событий, явлений, по-разному воспринимаемых и переживаемых человеком. В основе категории времени лежат ритм, темп социальной жизни, ее насыщенность. Не случайны ставшие общепринятыми изречения: «Этот человек опередил свое время» или: «Он отстает от своего времени». А по словам Г. Ландау, «ждут своего времени только те, для кого оно никогда не наступит».

Что такое день иль век
Перед тем, что бесконечно?
Хоть не вечен человек,
То, что вечно, – человечно, –

писал Афанасий Фет.

Время человека – это особый феномен, включающий историческую, социальную, физическую, биологическую, психологическую составляющие в их системной целостности. И важнейшим моментом в функционировании времени человека, быстрота течения которого в различные периоды различна, является *отношение* к нему людей, полагающее потребность в его организации как на общественном, так и на индивидуальном уровне, необходимость такой организации и способность к ней.

В данном случае сейчас перед нами во весь рост встает проблема структурирования как времени, так и пространства образования человека.

Я специально выделяю здесь время и пространство потому, что (при любой их оценке) они объективно являются значимым фактором в организации жизнедеятельности человека. Речь идет о степени и характере насыщенности времени, его естественно осуществляемых и целенаправленно структурируемых ритмах в пространстве (пространствах) функционирования человека, т. е. обо всем том, что приобретает особый смысл при понимании структуры и содержания всей вертикали онтогенеза и поэтому осмыслении пространственно-временного континуума организации образования и разных ступеней его системной организации, особенно в условиях необходимости его преобразования в новом *преобразованном* мире и в условиях новых ритмов движения общества.

Проводимые же ныне «капельные исследования» не дают четкой картины современного нам мира во всей широте и глубине его понимания, где человек не просто живет сегодня в определенном времени-пространстве, а реально постепенно *выходит* в совершенно новое, принципиально другое время-пространство. Причем «вползает» в него, не имея ориентиров и необходимой научно обеспечиваемой подготовки, более того, слабо учитывая реальность такого перехода.

Особенности, специфику воздействия этого открывшегося человеку времени-пространства, где изменились ритмы жизни, темпы передвижения,



структура и характер взаимодействия людей, пытаются понять, рассмотреть философы и экономисты, социологи и культурологи. Но, скажем честно, в меньшей степени – психологи и педагоги. А именно нам необходимо в первую очередь увидеть, понять, раскрыть характер изменений человека, с тем, чтобы наметить, выстроить траекторию его развития в нынешнем зыбком времени-пространстве неопределенности.

Следующая важная задача, стоящая перед нами в контексте обсуждения и решения проблем образования, – раскрытие особенностей функционирования в современной ситуации растущего человека, определение характеристик современного пространства-времени Детства. Пространство-время Детства – это объективная дистанция становления человека, особые условия и необходимый способ существования-развития ребенка, когда он, социализируясь и индивидуализируясь, постепенно все более глубоко входит в Социум. Механизмом и формой этого вхождения выступает детская субкультура, которая дает возможности для самореализации ребенка, поэтапного опробования им себя, выступая вектором, управляющим дальнейшим развитием человека.

Показательно, что именно в сохранении Детства, детской интуиции на протяжении всей жизни П.А. Флоренский (1999) усматривал тайну человеческой гениальности, в основе которой лежит объективное – целостное, глубокое и реальное восприятие мира.

Как отмечал мудрец Д.Б. Эльконин, «детская культура – это самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней».

Эльконину вторил Ю.М. Лотман, утверждая, что именно детская субкультура с ее зоной вариативного развития способна выработать поисковый механизм развития культуры в целом, т. к. в ней существует потенциал предчувствия, предвосхищения траектории развития, высвечивая точки роста общечеловеческой культуры. И одним из важнейших моментов развития детской субкультуры, развития Детства является *отношение* к нему Общества. Оно предполагает не только заботу, покровительство, снисхождение, но и внутреннюю установку на понимание ребенка как носителя будущего, видение в нем Человека. Отсюда, как отмечал Д.Б. Эльконин, каждый шаг эмансипации детей от взрослых ведет к углублению их связи с жизнью Общества.

«Детей нет, есть люди», – образно сформулировал эту позицию выдающийся педагог Януш Корчак, разделивший, как известно, трагическую судьбу детей, зверски уничтоженных гитлеровскими выродками. В августе нынешнего года исполнилось 70 лет великому подвигу этого истинного детоводителя, дважды отказавшегося от возможности самому спастись и вошедшего в газовую камеру с двумя малышами на руках, которым он, чтобы им не было страшно, рассказывал сказку. Воистину он смертью смерть поправал.



Значимость *отношения к Детству* особенно четко высветилась именно сейчас, когда принципиально изменилось не только Общество, но и Детство, являя зримые подвижки в развитии ребенка, который входит во все более широкое пространство, успешно перепрыгивая через многие прежние нормы. Важно выяснить, как современный ребенок воспринимает мир, каковы его способности присваивать необходимую информацию, значимые жизненные нормы, как развиваются его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, рассмотрев Детство в сегодняшнем мире. Тем более что, как отмечалось на заседании Совета Федерации, «проблемы в сфере детства... нарастают быстрее, чем мы их решаем». И в определении состояния Детства важно рассмотрение всех его реальных характеристик начиная с его реального физического состояния. Что касается последнего, то пугающе выглядят здесь демографические данные. На наших глазах происходит «неуклонное сокращение численности детей... со скоростью 3 % в год» [8, с. 4–5]. В результате число детей в возрасте до 17 лет за последнее десятилетие с 31,6 млн в 2002 г. сократилось у нас до 25 млн к нынешнему году, включая 14 млн школьников.

Достаточно сложная ситуация сложилась и со здоровьем детей. Оно, по данным директора Научного центра здоровья детей РАМН академика А.А. Баранова, ухудшилось по сравнению с 80-ми гг. прошлого века примерно на 17–20 %. Не говоря о хронических заболеваниях и функциональных отклонениях, заметим лишь, что резко возрос уровень невротизации детей, 48,2 % которых имеют пограничные проявления клинических форм психических нарушений. К моменту поступления в 1-й класс доля психически здоровых детей составляет всего 39 % [2, с. 7]. Между тем в период с 2005 по 2010 гг., по данным аудитора Счетной палаты РФ профессора С.А. Агапцева, при общем сокращении школ на 19,7 %, а численности школьников на 12,7 % на 8,3 % уменьшилось количество коррекционных школ.

Еще хуже обстоит дело с социальным здоровьем растущих людей, которые нуждаются в любви взрослого как «питательной среде» своего психического развития [11, с. 371], а получают сейчас меньше необходимого им внимания взрослых, в том числе и родителей, меньше ласки. Изменившиеся взаимосвязи Взрослого Мира и Детства особенно остро проявляются как в понимании ребенка, так и в реальном отношении к нему. Так, ужасающие размеры приобрели различные формы насилия взрослых по отношению к детям. Установлено, что в социально опасных условиях сегодня живут 700 тыс. российских ребят – потенциальных жертв насилия. При этом 40 % детей, по данным Уполномоченного по правам ребенка в городе Москве Е. Бунимовича, утверждают, что родители редко проявляют к ним должное внимание. Более того, в 2011 г., например, в отношении детей совершено почти 90 тыс. тяжких преступлений [8, с. 5].

В стране появилось и распространяется такое страшное явление, как педофилия, которая за последние 10 лет в некоторых регионах возросла в 3–5 раз.



Все явственнее проявляется неискренность взрослого в отношениях с ребенком. Усложнились отношения между взрослыми и детьми. Показательно, что в ходе обследования подростков, проведенного в 73 регионах Российской Федерации, на вопрос, почему они плохо ведут себя, плохо учатся, был получен однозначный ответ: «Мы ненавидим положение, когда дома говорится и видится одно, в школе – другое, в TV – третье» [8, с. 14].

Далеко не случайно, как установлено в ряде психологических исследований, умеют сегодня, например, сострадать другим детям мальчики лишь в возрасте до 8 лет, девочки до 9–10 лет. А сорадоваться могут мальчики примерно до 7 лет, девочки же практически не умеют этого делать.

Приведенные факты зримо свидетельствуют об ослаблении обязанностей общества и государства по отношению к Детству, которое оказалось в значительной степени беспризорным. Достаточно упомянуть, что и число реальных беспризорников достигает сегодня в России (по официальным данным) 1 млн 300 тыс. детей [5].

Все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательная услуга», превращающий образование из высочайшей обязанности общества и важнейшей его ценности в «услугу».

Между тем воспитательная функция образования является особенностью именно нашей российской системы. Не случайно американский психолог У. Бронфенбреннер в книге «Два мира детства» (М., 1976) заметил, что в английском языке даже не существует эквивалента термину «воспитание».

К сожалению, сегодня в нашем Социуме не работают устоявшиеся, привычные механизмы социализации и воспитания детей, которые были весьма действенны в недалеком прошлом. Наблюдается потеря общественного контроля и причастности, потеря ответственности взрослых за детей. Будучи не в состоянии действовать ныне методом запретов, мы до сих пор не смогли насытить Детское сообщество позитивными установками, не смогли вооружить растущих людей умениями выбора, не смогли предложить детям адекватные их потребностям формы конструктивной деятельности.

Отрадно, что министр образования и науки РФ Дмитрий Викторович Ливанов заявил в интервью газете «Первое сентября», что «есть все основания рассчитывать на то, что воспитательный компонент в наших школах будет усиливаться» [4, с. 2]. Очень хочется на это надеяться.

Я затронул лишь малую толику проблем, связанных с характеристикой некоторых моментов состояния Детства в Обществе – характеристикой далеко не полной, однако свидетельствующей о явном неблагополучии и произошедшей дисгармонизации *отношений Общества и Детства*. Совершенно очевидна необходимость дальнейшего анализа и глубокого научного осмысления реального положения Детства в Обществе.



Следующий блок проблем, который требует особого нашего внимания, связан с тщательным изучением особенностей состояния и самого *процесса развития Детства*, реально происходящего в современном измененном мире. Это обусловлено как изменениями ребенка, объективно определяемыми общей ситуацией, так и *характером саморазвития Детства в его историческом движении*.

Уже начиная с преддошкольного возраста современный ребенок попадает совсем в иное пространство, чем его сверстник 20-летней давности. Это ныне не просто другой мир, но другое восприятие им этого мира, его пространства. Широко открытое, благодаря Интернету и телевидению, практически все пространство «общечеловеческой жизни», возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах, общий прессинг огромного объема недифференцированной информации приводят нередко к стрессовым состояниям, а растущая потребность в получении готовой продукции ведет к сбоям в творческом развитии детей.

Имеющиеся данные фиксируют реально существующие сбои, напряжения в психическом, психофизиологическом, нейропсихическом развитии ребенка, проявляющиеся на всех стадиях, во всех периодах Детства.

Так, развертываемое в настоящее время изучение детей позволяет исследователям отмечать произошедшие подвижки уже на младенческом этапе Детства.

Еще более четко и выражено представлены сейчас данные об изменениях, которые происходят с ребенком-дошкольником. Благодаря глубоким исследованиям, проведенным в свое время Д.Б. Элькониним, М.И. Лисиной, А.В. Запорожцем, было установлено, что для детей дошкольного возраста определяющим выступает развитие мотивационно-потребностной сферы, что обеспечивается развертыванием их общения. При этом, например, известно, что наиболее эффективным видом общения для дошкольников является разновозрастное общение, в котором в естественной форме традиционные виды детских деятельностей и культурные нормы передаются от старших детей к младшим. Однако в жизни современного ребенка это общение практически отсутствует, ибо преобладают однодетные семьи, разновозрастные группы детских садов, отсутствуют дворы и пр.

Полученные материалы о коммуникативной способности в общении со сверстником свидетельствуют о недостаточной социальной компетентности 25 % старших дошкольников, об их неспособности решать простейшие конфликты. При этом более 30 % детей 4–6 лет демонстрируют агрессивный тип поведения, который является для них нормативным.

Значимые потери отмечаются и в других сферах психического развития дошкольника, что связано также и с субъективными факторами. Так,



несмотря на многочисленные протесты наших психологов, в стране произошла подмена ведущего типа деятельности ребенка этого возраста с игровой на функционирующую форму образовательной, что противоречит самой сущности возрастного психологического развития. В дошкольные детские учреждения повсеместно вводятся обучающие программы с **привлечением** игровых действий, тогда как следует расширять, дополнять, развивать **игровую деятельность** дошколят, **вводя в нее образовательные компоненты**. Как следствие этого отмечается значительное снижение уровня сюжетно-ролевой игры дошкольника. У большинства детей 3–6 лет она остается на уровне предметных действий. Но примитивная неразвитая игра не выполняет в психическом развитии ребенка функцию ведущей деятельности, в результате новообразования, связанные с игрой (воображение, произвольность, образное мышление и др.), остаются у дошколят несформированными. Недостатки в организации игрового пространства привели к тому, что современные дети старшего дошкольного возраста способны меньше управлять собой, чем их сверстники 20 лет тому назад. По сути, у них не формируется способность к произвольным действиям, значительно ослабевают и взаимоотношения детей.

Потери в психическом развитии дошкольника сказываются и на последующих этапах онтогенеза.

Как показывают, например, полученные за 15 лет данные (с 1997 по 2012 гг.), существенно (почти в 2 раза) увеличилось число детей 6, 7, 8, 9, 10 лет с нарушениями речевого развития (от 40 до 60 %, варьируясь в разных регионах). А до 50 % младших школьников переходят в основную школу с несформированностью навыка письма, что выступает, кстати, зримым показателем «сбоя» в развитии «линейного» мышления. У все большего числа российских детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Мониторинг читательской грамотности школьников, проведенный в рамках международного исследования PISA, показал, что, если в 2000 г. наши 15-летние подростки заняли 27-е место среди детей из 32 стран; в 2003 г. – 32–34-е места среди детей из 40 стран; в 2006 г. – 37–40-е места из 57 стран, то в 2009 г. среди 65 развитых и развивающихся стран наши 15-летние вышли лишь на 42-е место, показав при этом значительное ухудшение по мере взросления – от начальной школы к основной.

Наиболее значимые изменения произошли на подростковом этапе психического развития. В частности, активизация здесь процесса социализации, развертывание общения и возросшая потребность предъявить себя миру блокируются отсутствием соответствующих структур, адекватных потребностям и возможностям растущего человека. Отсюда неустроенность, повышенная тревожность, выход на новые, в том числе неформальные, объединения, поиск другого через Интернет.



Одним словом, проблема подростка стоит сейчас очень жестко. И самое неприятное, что она в должной мере не раскрыта в своей сущности. И это несмотря на то, что именно в данный возрастной период формируется жизненная, социальная позиция растущего человека, входящего в юность, во взрослость. Период, в котором особенно зримо видны наши промахи в образовании, воспитании, что проявляется во многих фиксируемых фактах. В частности, в таком специфическом тревожном случае, когда один старшеклассник выложил в социальной сети следующий пост: «Если завтра начнется война – я немедленно сдам в плен», чем вызвал массу восторженных откликов. Что перед нами – эпатаж? Возможно. Однако, по данным различных социологических опросов, более половины опрошенных старшеклассников готовы уехать из России при первой же возможности. То есть речь идет о нравственных установках, которые формируются не только нашумевшим телесериалом «Школа», но и многочисленными публикациями СМИ, недопустимыми сценами, демонстрируемыми Интернетом и телевидением. Как справедливо заметил Вуди Аллен, «у нас мусор же не выбрасывают, его перерабатывают в телевизионные шоу».

Положение осложняется создавшимся резким разрывом межпоколенческого характера. По словам П. Бюхера, Г.Г. Крюгера и М. Дюбуа, исследовавших ребенка начала нашего XXI столетия, «дети в определенной степени стали преследовать свои цели, невзирая на указания педагогов и родителей. Одновременно возросла не только возможность выбора и автономного действия, но и необходимость принятия решений, которому сопутствуют риск, стрессы, неопределенность, постоянная неуверенность и утрата традиционных форм групповой поддержки семьи и окружения». Растущие люди – дети, подростки – перестают быть ведомыми. В образовательном пространстве это связано еще, в частности, и с тем, что учителя общеобразовательных школ начали резко отставать от своих учеников, которые живут в компьютерном мире, тогда как учителя лишь обучаются в нем жить, и вынуждены технологически догонять воспитанников.

Критически изменилось и *отношение общества к педагогической деятельности*, при всех громких словах, произносимых с высоких трибун. Не секрет, что в педагогические вузы многие молодые люди идут не «по призванию», а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные заведения. В результате, по данным Д.В. Ливанова, «только пять процентов студентов педвузов видят себя в будущем учителями» [10]. И лучшие выпускники педагогических вузов не идут работать по специальности, что создает так называемый двойной негативный отбор педагогических кадров. В итоге школьный учитель из наставника, воспитателя все активнее превращается в служащего, предоставляющего детям пресловутые образовательные услуги. А ведь еще Отто фон Бисмарк точно и емко заметил, что «войны выигрывают не генералы, а школьные учителя», подчеркивая определяющую роль педагога в обеспечении жизнестойкости



государства и общества. Притом, что старая гвардия учителей, которые полностью отдаются делу обучения – воспитания детей, уходит, дело может двигаться к необратимой деградации педагогического труда.

Структурируя пространство современного Детства, мы обязаны вычленять те факторы, которые оказывают особо активное воздействие на происходящие в нем изменения. Среди этих факторов и фактов, определяющих создавшееся состояние Детства, особое место занимает принципиально сущностно изменившееся информационное пространство, *изменившееся* как по характеру, содержанию, объему, так и по степени воздействия на развитие растущего человека. И наиболее выражено его структурообразующее начало проявляется через Интернет – мощное средство видения, постижения мира, открывшее человеку новое пространство осваиваемого им мира и одновременно несущее в мир человека не только прогресс открытия, но и «прессинг» информации, прессинг, сложно структурированный в своем действии, который растущий человек не способен осмыслить должным образом. Между тем, важно отметить, что Интернет объективно во все большей степени «охватывает», прежде всего, растущее поколение. И если, по данным исследовательской группы ЦИРКОН, каждый день выходят в Интернет 37 % взрослых людей и никогда не выходят 46 %, то 93 % (!) подростков постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут посредством Интернета – общаются в нем с друзьями, обмениваются информацией, путешествуют по компьютерной сети.

В итоге происходят значительные изменения в развитии ребенка, в его психике, в *восприятии* им мира. Он в ходе общения в Интернете со сверстниками и взрослыми «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что прессингует процесс мышления растущего человека, формируя, в частности, так называемое «клиповое» мышление.

Представляется, что среди многих причин нежелания значительной части сегодняшних школьников учиться выступает и возможность быстрого получения знаний (а по сути информации) через Интернет.

Как заметил один из известных специалистов в области информатизации Мануэль Кастельс, анализируя создавшуюся ситуацию, современная электронно-коммуникационная система отличается способностью **конструировать реальную виртуальность**, достоверно имитируя действительность на экранах видеотехники. В результате люди начинают считать электронные образцы действительности более истинными, нежели те, что видят в повседневном окружении [см. 6, с. 265]. «Опасность, – пишет Сидни Дж. Харрис, – не в том, что компьютер однажды начнет мыслить, как человек, а в том, что человек однажды начнет мыслить, как компьютер».

И перед нами, психологами, педагогами, стоит актуальная задача изучения особенностей, характера реального воздействия компьютера, TV и Интернета на растущего человека, его сознание и поведение, характера возникающих



рисков при этом, тем более что существуют немалые риски в связи с быстрым и повсеместным их распространением. Это, прежде всего, не просто риски ухода детей из реального мира в виртуальный, но риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллинг», «троллинг»), риски попадания в интернет-зависимость и риски, связанные с заполненностью Интернета массой сайтов, пропагандирующих анорексию, наркотики, экстремизм, национализм. Появились тысячи сайтов, не только призывающих детей к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе.

А число сайтов сети Интернет, содержащих материалы с детской порнографией, по сведениям МВД РФ в 2012 г., увеличилось почти на треть. Причем количество самих таких интернет-материалов увеличилось в 25 раз (!). Надо ли удивляться тому, что в результате мы имеем резко изменившуюся личностную направленность детей. Например, если в 1993 г. 58 % подростков отличались альтруистическим настроем, то в нынешнем, 2012 г., такой тип направленности отмечен только у 16 %, т. е. уменьшился в 3,6 раза. У растущих людей преобладают ныне прагматические установки, в том числе нацеленность на достойный уровень существования, стремление жить в стране, говоря словами академика РАО А.Г. Асмолова, «понятного завтра». Правда, жить они хотят по формуле «цель оправдывает средства», что является следствием той атмосферы социального отчуждения, которая окружает ребенка и в дошкольном, и в школьном возрастах.

Социальные сети, блоги, «живые журналы», чаты, где дети «зависают» часами, неформальные сообщества, телевизионные сериалы и специфическая музыка, которые они смотрят и слушают, – все это и формирует соответствующее отношение к действительности, соответствующее миропонимание, из которых складываются соответствующие модели поведения.

И далеко не случайно в поведении современных школьников во фрустрационных ситуациях со взрослыми преобладают интропунитивные реакции самозащитного типа на фоне трех ведущих симптомокомплексов: «тревоги по отношению к взрослым», «враждебности по отношению к взрослым» и «астенизации» (ослабленности).

Вряд ли надо далее углубляться в вопросы реального влияния информационного пространства на развитие современного человека, тем более что этому посвящены тысячи и тысячи страниц научных изданий. Одним словом, проблема информационного пространства, прежде всего, Интернета, становится одной из наиболее острых в сфере образования. Величайшее достижение человечества в реальной ситуации его распространения приносит не только огромную пользу, но и ощутимый вред, особенно для растущих людей. Создавший мощную машину Человек оказался неготовым к реальному продуктивному управлению ею. Отсюда актуализируется



задача формирования культуры отношения к Интернету. Но именно здесь у нас существует серьезный провал, т. к. не имеется не только достаточного числа наблюдений, полученных по специально разработанным программам, но и соответствующих эмпирических данных и теоретических обобщений. Отсутствуют общепринятые концепции реально функциональной нагрузки Интернета в образовании и общая *теория воздействия* и действия Интернета на развитие мышления и сознание человека, а также научные основания активизации его использования в позитивном росте-развитии человека. Между тем именно создание теории воздействия во всей сложности соответствующей организации информационного пространства выступает сейчас одной из важнейших психолого-педагогических задач.

Изучение реальных процессов действия «интернетной» информации, специфика освоения человеком последней, в частности, в соотношении с текстовой (книжной) информацией, характеристики восприятия ее и т. д. являются объективно необходимыми и актуальными в построении основ современного образования, где Интернету в этом плане должна быть отведена соответствующая роль в позитивном выстраивании знаний в организации структур образования.

Совершенно очевидно, что современные условия не просто изменений, а перехода общества в новое историческое состояние, обуславливающее объективные изменения в развитии человека, прежде всего, растущего человека, не могут не требовать и объективно требуют принципиально новой организации такой важнейшей сферы, как система образования, ответственная за подготовку человека к жизни, за формирование его культурного потенциала. Речь идет не о каких-то поправках, не о внесении чего-то нового, а о **преобразовании образования**, о формировании новых принципов, условий, форм его организации – предметно-содержательных, структурных, смысловых. Так, одной из важнейших линий выступает необходимость внесения принципиальных изменений в сложившееся его содержание, которое во многих случаях оказывается невостребованным, как в школьной, так и в послешкольной жизни детей. В нынешнем времени-пространстве требуется образование, ориентированное вовсе не на способы вложить как можно больше фактов в головы как можно большего количества детей, израсходовав на это минимум времени и усилий. Ибо факты «устаревают с бешеной скоростью... как быстро устаревают и техники» (А. Маслоу), а многие знания, полученные детьми, устаревают еще до того, как они выйдут из школы и смогут ими воспользоваться, что препятствует формированию необходимого уровня мотивации учебной деятельности, пониманию ими важнейших вещей, необходимых культурному человеку. В результате в отличие от учеников XIX и середины XX вв. наши дети, прежде всего, подросткового возраста, уже не считают, что «ученье – свет, а неученье – тьма», т. к. образование перестало



быть проводником из невежества к высокой культуре и благополучию. Оно уже и не выполняет функцию «социального лифта», и не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию растущих людей. Как заметил академик РАО В.П. Зинченко, «система нашего школьного образования многое “проходила” и переживала – “школу действия”, “школу труда”, “школу знания”, “школу сотрудничества”, при отсутствии, к сожалению, “школы бытия” и “школы смысла”» [1, с. 7].

Естественно, проблема изменения структуры, форм, методов, содержания образования является чрезвычайно сложной. Она требует рассмотрения и решения многих принципиально новых вопросов, включая поиск путей согласования необходимого современному растущему человеку объема знаний и формирования способности не только к их присвоению, но и к творческому отношению к ним при участии в их дальнейшей разработке. Перед нами, по сути, целый комплекс проблем, к решению которых мы даже еще не смогли приступить. Поэтому сейчас очень важно определить возможную расстановку всех сил, задействованных в образовательном пространстве, обеспечить целенаправленность их действий.

Я лишь коротко затронул ряд важнейших проблем, связанных с необходимостью изучения пространства-времени реально измененного Детства и образования растущего человека. Следует заметить, что многочисленные изменения, которые фиксируются в развитии современного ребенка, в его характеристиках, в процессе становления на дистанции онтогенеза, далеко не достаточно осмыслены, теоретически не обобщены. Обусловленные историческими преобразованиями, которые произошли в развитии общества, они должны рассматриваться именно в контексте этих преобразований. Между тем в проводимых ныне психолого-педагогических исследованиях ребенок, как правило, рассматривается «здесь и теперь», в узкоконкретной, в лучшем случае (реже) конкретно-исторической обстановке, без инъектирования его в динамику исторического процесса, что в современном мире глобальных перемен весьма ущербно.

Следует отметить, что данная острая проблема касается не только России.

Так, в разработанной Европейским союзом Стратегии образования в интересах устойчивого развития перед педагогами ставится задача к 2014 г. «перейти от простой передачи знаний, умений и навыков, необходимых детям для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия».

В целом образование нашего времени приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, имея целью подготовку человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных



установок, человека, которому нравятся перемены, который готов смело встретить совершенно непредвиденные ситуации – ведь он вышел уже во внеземное космическое пространство. А это требует другого уровня миропонимания, развитого эвристического мышления, формирования ответственности, при которой утилитарные ценности выступают не как цель, а как инструмент формирования новых духовных ценностей – милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга.

Такое образование, встраиваемое в современное историко-культурное пространство нашего времени, должно быть *ориентировано* не только на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений, но и, при сохранении всего этого, на образование как формирование активного, действенного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, – образование, полагающее перманентный рост человека, способного к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей, как познавательных, так и коммуникативных и организационных.

По телевизору недавно шла передача «Культурная революция». Художники, писатели, музыканты спорили о предназначении искусства. И вдруг один из участников заявил: «У нас нет заказа на Человека... на профессионала есть, а на Человека нет!» Данная позиция еще актуальнее для системы образования. По утверждению одного из самых успешных людей современности Билла Гейтса, есть три фактора, которые определяют ценность, значимость, конкурентоспособность человека: это, во-первых, его знания; во-вторых, доступ к технологии, которая связывает его с теми, кто обладает необходимыми знаниями, и, в-третьих, среда, которая мотивирует человека на развитие.

Ориентация на развитие объективно задаваемого нового Человека, способного активно действовать в XXI в., предполагает построение новой стратегии его образования – образования, которое способствует его социализации в самом широком ее понимании – не только как присвоения социального мира, но и как вписанности в этот мир в качестве *активного деятеля*. А это полагает, как отмечалось, изменения оснований и принципов организации образования. В частности, это требует введения новых структурно-содержательных компонентов в него, изменения системы отношений внутри образовательного пространства и расширения сферы процесса обучения детей, форм и типов последнего: вывода детей за стены класса; изменения их места в учебно-воспитательном пространстве, на что целенаправлены, кстати, построение проектного, эвристического обучения, технологии коллективной мыследеятельности, деловые игры и пр.; создания внешкольных структур,



новых образовательных форм, включая кардинальную перестройку дополнительного образования как сферы образования открытого. В этом плане интересны предложения французского ученого Жака Гонне, обосновавшего необходимость создания системы медиаобразования детей, которое даст возможность с опережением реагировать на изменения в информационном пространстве через их собственное информационное творчество, выступающее способом и самореализации растущего человека, и одновременно «наведения мостов» со Взрослым Миром. Но не менее интересны, хотя и менее известны, ибо мы все время ищем пророков не в своем отечестве, разработки нашего российского исследователя Сергея Борисовича Цымбаленко, который обобщил в диссертации по психологии материалы подростково-юношеского творчества в информационно-психологическом пространстве, осуществляемом лагерем «Орленок» совместно с рядом телевизионных каналов.

Однако, рассматривая эмпирические находки, способствующие преобразованию системы образования, понимая необходимость сочетания теоретико-методологической разработки его оснований и учета практического опыта такой деятельности, нам нельзя идти по пути формального объединения усилий научных работников и педагогов-практиков, чтобы не повторить анекдотичную историю, связанную с именами Айседоры Дункан и Бернарда Шоу.

Рассказывали, что знаменитая балерина Айседора Дункан будто бы сказала как-то Бернарду Шоу: «Не стоит ли нам подумать, каким бы мог быть у нас ребенок – с вашим умом и моей красотой». «Да, да, конечно, – отвечал великий писатель, – но не стоит ли заранее обдумать также и то, что случится, если ребенок унаследует мою красоту и ваш ум».

Поэтому необходимо умелое сочетание научного прогнозирования и опытно-экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез в целях продуктивного развития образования – его содержания и форм, соответствующих жизни человека в новом времени-пространстве XXI в.

За спиной современного человека две тысячи лет новой эры и сорок тысяч лет до нашей эры, если мы начнем отсчет с *Homo sapiens*, и 6 тысяч лет цивилизации – время накопления знаний и социальных практик, технических и технологических преобразований, постоянно изменяющих его возможности, потребности, способности, личностный потенциал. Грандиозные исторически значимые изменения в конце XX – начале XXI вв. поставили ныне огромную общественно значимую задачу самоопределения человека в новом мире, обеспечения условий его активного саморазвития, дальнейшего самосовершенствования на качественно новых основаниях образования, предполагающего серьезную государственную защиту растущих людей от инфантилизма, безграмотности, безнравственности, т. е. от расчеловечивания.

Знаменательно, что в июне нынешнего года Владимир Владимирович Путин подписал Указ «О Национальной стратегии действий в интересах



детей на 2012–2017 годы», направленный на обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни каждого ребенка, среды, главным капиталом в которой становится человек, повышение уровня развития которого обеспечит повышение уровня культуры всего общества. Отсюда очевидно, что важнейшей задачей сегодня является мобилизация сил всех наук: антропологии и этнологии, педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и др., изучающих человека в его познании в ситуации исторически нового пространства-времени и раскрытии реальных его возможностей, потребностей, способностей. Проблема выработки стратегии образования человека, безусловно, является жестко актуальной и выступает в качестве главной в системе Российской академии образования, призванной на базе комплексных психолого-педагогических построений раскрывать идейно-мировоззренческие и теоретико-методологические основы организации образования, при этом не только и не просто в плане приобретения определенной совокупности знаний, но и в плане формирования отношения к знаниям в целом, отношения к миру, к другим, к себе формирования потребности в расширении знаний и способностей, – образования, обеспечивающего определение и утверждение его места в современном времени-пространстве. Новые задачи требуют не только новых проектов, но и оценки и переоценки позитивного фонда накопленных данных в практике организации и развития российского образования. Не случайно РАО проводит сейчас научный аудит всех институтов с тем, чтобы отличить перспективные исследования от пустозвонства, предотвратить падение исследовательской активности, ликвидировать вакуум теоретических идей.

Следует отметить, что при всех имеющихся в нашей деятельности недоработках в целом научными коллективами Академии сделано немало. Так, продуктивная работа проведена педагогами, дидактами, методистами по определению основ отбора и структурирования содержания общего среднего образования. Получены важные материалы, способствующие модернизации профессионального образования. Разработаны вариативные модели познания различных видов искусства. В области педагогической психологии и психологии развития, помимо многих других наработок, определены психодидактические основания построения развивающих образовательных технологий, проектирования и экспертизы эффективности образовательной среды. В сфере возрастной физиологии целенаправленно изучается, в частности, процесс формирования интегративной деятельности мозга как основы познавательного развития ребенка. В плане использования информационных и коммуникационных технологий выявлены пути предотвращения возможных негативных их последствий (подробный отчет о деятельности институтов и членов Академии имеется на сайте РАО, давая возможность всесторонне оценить результаты проведенной работы).



Вместе с тем хочу обратить внимание на то, что в ближайшее время нам предстоит выполнить целый ряд перспективных фундаментальных исследований в русле намеченных Президиумом РАО, после детального обсуждения с членами Академии, руководителями институтов, ведущими научными работниками, по 12 направлениям, включающим более 70 проектов и свыше 200 тем, предполагающим осмысление, как современной ситуации, так и антропогенных изменений человека, обоснование прогнозов развития образования и социализации растущих людей, методологических проработок инновационных схем, моделей обучения и воспитания с учетом общецивилизационных трендов. Научными кураторами этих исследований выступают видные ученые, часть из которых руководят академическими учреждениями, а некоторые выполняют эту работу как члены Академии, не будучи ее штатными сотрудниками.

Разумеется, все эти направления, проекты, темы в своем реальном выполнении еще будут уточняться, расширяться, углубляться, поскольку речь идет не просто о новом шаге, новом планировании на следующие ближайшие годы, не просто о стремлении улучшить качественные показатели в его организации и даже не о введении чего-то нового. На повестке дня, во-первых, рассмотрение проблем, связанных с объективной необходимостью изучения особенностей преобразования современного растущего человека в реально преобразованном мире, *в новой исторической ситуации функционирования*, когда он (человек) оказался в условиях высокодинамичных процессов таких изменений, в состоянии их хаотичности и неопределенности, затрудняющих выделение тенденций движения и перспективных линий развития, когда усложняются, в частности (но что очень важно), связи и характер межпоколенческого взаимодействия – воспитуемых и воспитателей, педагогов и учеников, по-разному вписывающихся в сложный мир объективно структурируемых пространств новых знаний и информационных полей. Во-вторых, и это главное, решение проблемы структурирования новой системы образования, ориентированной на четко выделенные цели, задачи, сформулированные соответствующие принципы организации, полагающие новое понимание этой сферы жизнедеятельности человека при удержании всего значимого, действенного в его культурном воспроизводстве, достигнутого в историческом развитии российского общества.

Не случайно этими проблемами сейчас занимаются большие группы ученых, например Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования, Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, а также многие другие коллективы, осуществляющие перспективные поиски. Но ведущая роль в этих поисках должна принадлежать именно нашей Академии, обязанной по своему статусу заниматься разработкой проблем, концепций и теорий образования.



В пространстве нашего поля деятельности, сфокусированного в программе выделенных 12-ти основных направлений, обсуждаемых в структурах РАО, полагающих научную рефлексию нашего сообщества на социальные, психологические, психофизиологические изменения растущих людей и характер развития общества, а также стратегию действия по разработке новых теоретических оснований и принципов организации образования, можно вычленил несколько главных сфер предстоящей созидательной работы.

Первая сфера состоит в том, чтобы в содружестве с философами, историками, социологами попытаться раскрыть по возможности хотя бы главные характеристики и параметры изменений современного общества как этапа исторического развития в контексте роли Культуры, выступающей способом воспроизводства общества и Образования как образующего основания культурного потенциала его и человека. Здесь нам предстоит определить направленность целей, потребностей, возможностей образования человека XXI в. при реальной значимости компетенций в соответствующих сферах деятельности. При этом рассмотреть методологические и теоретические вопросы прогнозирования развития человека и общества, исходя из того, что прогноз начинается там и тогда, где и когда определены параметры ожидаемого развития.

Вторая сфера связана с глубинным познанием современного растущего человека, его новых возможностей, особенностей восприятия им мира, характера развития его мыслительности. При этом мы не можем далее обходиться точечными, локальными исследованиями разных сторон реальных изменений, во множестве зафиксированных разными исследователями в разных ситуациях, при разных подходах, при применении разных, порой случайно выбранных, а часто устаревших методик.

На основании проработок в русле намеченных направлений, осмысления проектов, анализа выполняемых тем, целенаправленно задаваемого рассмотрения и обобщения получаемых данных нам важно выработать цельную стратегию познания современного Детства, глубокого научно обоснованного, пролонгированного исследования основных параметров его развития при вычленинии характеристик, необходимых для осмысления всех главных особенностей, на учет которых должны быть ориентированы поиски необходимых целей, задач, принципов и условий образования.

Третья сфера полагает концентрирование наших усилий на глубинной оценке структурно-содержательных, реально представленных особенностей функционирующей системы современного образования, выявлении ее структур, форм, тенденций ориентации на развитие общества, его будущее, а также провальных мест, недостатков, где особенно остро проявляется отставание, несоответствие, т. е. на анализе того, что мы имеем, как это действует и где идет сбой в системе современного образования.



Четвертая сфера направлена на то, чтобы выстроить научно обоснованную программу *разработки новых принципов организации образования* при определении характера значимых знаний, их объема с ориентацией на формирование потребности в их расширении, в углублении форм их подачи и способности к этому, при научении детей приобретать и накапливать знания, осуществлять их выбор. Задача состоит в том, чтобы, помимо жизненно необходимых в современной ситуации знаний, повышать культурный потенциал каждого растущего человека как условие накопления интеллектуального капитала общества и условие его дальнейшего культурно-исторического развития.

И наконец, **пятую сферу** составит сложный комплекс работ по осмыслению и разработке системы исследований соотнесения действия ориентированной и хаотически приобретаемой информации и их «знаниевого выбора» в СМИ и знаний, приобретаемых в рамках целенаправленно организуемых, выстроенных и научно обоснованных форм обучения – от дошкольного до вузовского уровня, далее, по выявлению того, как информация СМИ (в том числе шумовая) может перерасти в выстраиваемые знаниевые структуры, с тем, чтобы на базе развития интегрального мышления организовать обучение с учетом необходимости активного использования выбора из общего потока информации значимых материалов и формирования программы обучения с широким использованием ИКТ при сохранении устойчивости и активности действия в качестве основной опорной текстовой (книжной) информации как необходимого условия оптимального развития интеллекта и мыслительных способностей учащихся.

Выстраивая всю эту многоплановую деятельность, деятельность исключительно трудную, мы сознаем, что переходность современной эпохи ставит психолого-педагогические науки в чрезвычайно сложную ситуацию из-за отсутствия общенациональной идеи, несформированности в обществе целей образования, идеалов образованного человека. При общем понимании того, что новый человек (не какой-то там ницшеанский сверхчеловек, а растущий человек нашего времени) должен быть конструктивным и креативным, т. к. именно ему предстоит конструировать новую реальность и одновременно он должен быть человеком высокой культуры, по выражению Даниила Андреева, «человеком облагороженного образа» [9, с. 18], нам необходимо соответственно вырабатывать концептуально-теоретические схемы нового содержания образования и новые методы, формы, средства действенного побуждения детей, подростков, юношества к расширению знаний, росту творческих способностей и претворению последних в жизнь, активизируя их самостроительство. В этом плане важна организация широких научных дискуссий для открытого сопоставления и соревнования идей по наиболее острым и сложным вопросам, что позволит, как реально повысить общий уровень нашего профессионализма по всем



линиям – в методологии, в теории, в области эксперимента, так и обеспечить консолидацию сил не на словах, а на деле.

Хочу напомнить весьма актуальное в наши дни мнение В.И. Вернадского. «Меня, – писал великий мыслитель, – не смущает, что те лица, в глуби духовной силы которых совершается сейчас огромная, невидимая пока работа, как будто не участвуют в жизни. На виду большей частью не они, а другие люди, действия которых не обузданы духовной работой. Но все это исчезнет, когда вскроется тот невидимый во внешних проявлениях процесс, который является духовным результатом мирового человеческого сознания. Он зреет, время его придет, и последнее властное слово скажет он, а темные силы, всплывшие сейчас на поверхность, опять упадут на дно...» (О русской интеллигенции и образовании // Открытия и судьбы. М., 1993).

Уверен, что это прекрасное провиденье вскоре свершится!

Литература

1. Аффект и интеллект в образовании. – М., 1995.
2. Больных детей становится больше // Учительская газета. – № 34 от 21 августа 2012 г.
3. Вернадский В.И. О русской интеллигенции и образовании // Открытия и судьбы. – М., 1993.
4. Газета «Первое сентября». – № 12 от 23 июня 2012.
5. Гранин Д. Нравственный климат в нашей стране невыносим // Учительская газета. – № 35 от 28 августа 2012 г.
6. Жизнь в системе коммуникации. – М., 2010.
7. Национальная идея России: в 6 т. – М.: Научный эксперт, 2012.
8. Педагогика. – 2012. – № 5.
9. Приложение к журналу «Эксперт». – 2000. – № 1–2.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
11. Эйнштейн А. Физика и реальность. – М.: Наука, 1965.

**Звездина Г.П., Приймак Е.Н.**

Служба в армии в системе ценностных ориентаций юношей призывного возраста

Цель статьи – рассмотреть проблему трансформации ценностных ориентаций у юношей призывного возраста в условиях изменяющегося общества. Авторы показывают место службы в армии в системе ценностных ориентаций современных юношей. Раскрывая изменения, происходящие в обществе, в статье делается акцент на трансформациях, которые затронули армию, и тех психологических проблемах, с которыми она столкнулась. Эмпирическая часть исследования представляет анализ результатов многочисленных диагностических исследований и мониторингов по изучению отношения молодых людей к службе в Вооруженных силах России, изучению ценностных ориентаций и духовно-нравственных основ юношей, которые определяют их жизненную позицию. На основании анализа эмпирических исследований показано, что процесс самоидентификации молодежи не может проходить без процессов осмысления и смыслообразования, на что нужно обращать пристальное внимание, особенно в условиях перехода современной армии на профессиональную основу.

Ключевые слова: служба в армии, проблемы армии, готовность к службе, ценностные ориентации, самоидентификация молодежи, трансформация ценностей.

Современный цивилизованный мир переживает глубинные трансформации, которые не обошли стороной и Россию. Происходящие изменения затронули все сферы человеческого бытия: вместе с кардинальными реформами в социально-политической и экономической области происходят кардинальные перемены и в армии. Ученые – социологи, психологи, политологи и другие специалисты, занимающиеся изучением тенденций и закономерностей в развитии общественного и индивидуального сознания, которые происходят на этапе смены эпох, отмечают необходимость переоценки значимости многих фундаментальных ценностей, в том числе касающихся службы в Вооруженных Силах.

Армия тесно связана с основными сферами жизни общества. Функционирование и развитие армии определяется, прежде всего, уровнем материального производства, состоянием военно-промышленного комплекса, от которого зависит обеспечение ее техникой и вооружением, количественный



и качественный состав военнослужащих. Немаловажным является национальная и конфессиональная структуры армии, их влияние на личный состав армии, характер взаимоотношений между военнослужащими, морально-политическое единство армии и общества, морально-психологический климат в рядах Вооруженных сил. На состояние армии также влияют социальные и экономические процессы, происходящие в обществе, духовная жизнь, развитие культуры и науки.

Современная российская армия, на протяжении последних десятилетий претерпевающая существенные изменения под влиянием общественно-политических и социально-экономических факторов, столкнулась с рядом проблем:

- социальная аномия, когда отвергаются прежние духовные ценности и отсутствуют новые, что представляет опасность, как для общества в целом, так и для армии, в частности;
- сокращение призывных ресурсов, переход комплектования армии по смешанному принципу, когда основу структуры военнослужащих составляют военнослужащие по призыву и появились контрактники, пришедшие в армию на добровольной основе;
- снижение положительной мотивации молодежи на прохождение военной службы по призыву;
- снижения готовности юношей к службе в Вооруженных Силах, проявляющееся в ухудшении адаптации молодых воинов в первые месяцы службы на фоне повышенных информационных, физических и нервно-психических нагрузок, увеличении процента возврата военнослужащих из войск по нервно-психическим заболеваниям (Н.Н. Каменсков, 1987; С.А. Нужин, 1997);
- противоречие между относительной свободой общества и полной несвободой солдат, естественными правами и свободами личности и их неконституционным отчуждением в армии;
- ранний призывной возраст юношей и наметившаяся тенденция к удлинению периода детства, что зачастую определяет неготовность юношества к службе в армии.

Служба в армии как вид деятельности представляет собой систему взаимосвязанных действий, осуществляемых для достижения общественно значимых целей, основанных на реальном и потенциально возможном использовании оружия, боевой техники и других средств. По своим основным характеристикам военная служба отличается тем, что ей присущи ярко выраженный боевой характер, повышенная морально-психологическая и физическая нагрузка, требующая особой физической подготовки и эмоционально-волевой устойчивости, интеллектуальной подготовки по использованию современных инженерно-технических средств и телекоммуникационных технологий.



Организационная, правовая и психологическая неопределенность, вызванная переходным периодом в армии, ведет к тому, что не только снижается уровень дисциплинированности воинов, но, прежде всего, теряется личностно-ценностный смысл службы в армии. Согласно социологическим и психологическим исследованиям широкое распространение среди молодежи получили антиармейские настроения. У нынешних призывников и молодых солдат интерес к службе резко упал. Более чем в 3 раза возросло число тех, кто рассматривает военную службу как повинность. Все больше становится молодых людей, которые безразлично относятся к выполнению своего долга по защите Отечества.

По данным исследований Федеральной службы государственной статистики, имеют желание и готовы служить в армии чуть более половины опрошенных юношей (52 %). Больше всего таковых оказалось среди учащихся профессиональных училищ – 60 %, а меньше всего – среди студентов (40 %). Почти 90 % опрошенных юношей положительно относятся к службе по контракту. Больше половины респондентов (60 %) уклонились бы от службы в армии, будь у них такая возможность, и потратили бы это время на работу или учебу. Юношей, физически и психологически не готовых к службе в армии, становится все больше.

Анализ результатов многочисленных исследований убеждает, что в постсоветское время в молодежной среде произошли сложные процессы, свидетельствующие о переоценке культурных ценностей предыдущих поколений, нарушении преемственности в передаче социокультурного опыта. Гораздо большее значение в ценностной иерархии современной молодежи стали занимать материальные ценности. Жизненный успех и самореализация все больше связываются в сознании молодежи с материальным благополучием и достижением определенных статусных позиций в обществе. Материальный достаток и высокий статус в сознании общества и молодежи становятся неотъемлемыми атрибутами маскулинности [3, 8].

Для современной молодежи в целом характерно изменение направленности жизненных ориентаций от социальной (коллективистской) составляющей к индивидуальной. Материальное благосостояние стало цениться молодыми людьми гораздо выше свободы, ценность оплаты труда стала превалировать над ценностью интересной работы. Тяготение к индивидуалистской ценностной системе больше присущей западной культуре: установка на автономность личности, рациональность, уважение к частной собственности признаются значимыми современной молодежью России. В первую очередь, молодежь предпочитает заботиться о материальном достатке. Для большинства молодежи труд как средство самоутверждения, самореализации потерял смысл. В своем стремлении к хорошему заработку и высоким доходам многие молодые люди утрачивают нравственные ориентиры и нередко вступают в противоречие с правовыми нормами.



Ценности всегда несут в себе нравственные представления индивида о том, что является правильным, положительным или желательным, они – осознанный или интуитивный нравственный выбор того, что для человека является важным и стоящим.

Особое место в ценностной сфере занимают ценности труда, и многие психологи считают именно их базовыми координатами всей ценностной сферы человека. В контексте многих социальных наук ценности труда рассматриваются как чрезвычайно важный фактор человеческой истории, обусловивший не только экономическое развитие, но и расцвет и закат целых цивилизаций. Прагматическое отношение молодежи к труду как основе материального благополучия часто приводит к внутрличностному кризису, неспособности прогнозирования собственного будущего и самореализации.

При определении ценности армейской службы молодые люди в большей степени также апеллируют к экономическим выгодам и индивидуальным ценностям. Как показывает исследование Р. Емцова и М. Локшина, бывшие призывники теряют от 5 до 15 % своих годовых доходов в течение жизни. Приобретенные же в армии военные навыки и специальности зачастую не отвечают потребностям гражданской жизни [4]. Служба в армии вступает в противоречие с жизненными планами молодежи, затрудняет реализацию значимых индивидуальных ценностей. В связи с этим ценности военной службы теряют свою актуальность в сознании молодежи, приобретают второстепенный характер, формируются установки на ее активное избегание, к которым общество относится весьма лояльно. Как следствие снижения положительной мотивации на прохождение службы по призыву увеличилась активность молодежи в вопросе ее избегания.

А.В. Смирнов, проводивший изучение установок допризывной молодежи, отмечает, что с высказыванием, утверждающим, что «каждый мужчина должен пройти военную службу в армии, даже если это не отвечает его личным интересам», согласились 26,6 % школьников. Другой точки зрения, т. е. считающих, что «военная служба – личное дело человека, каждый сам должен решать, служить ему или не служить», придерживаются значительно больше старшеклассников – 59 %. Около 12 % старшеклассников вообще затруднились ответить на этот вопрос. Около 3 % из числа опрошенных обозначили собственную позицию в отношении военной службы, не согласившись ни с одной из предложенных точек зрения. Исследователь отмечает, что взгляды школьников по данному вопросу разделяют и студенты. Среди них доля согласных с обязательным прохождением военной службы составляет 18,6 % доля сторонников комплектования Вооруженных Сил на добровольных началах составляет 60 %. Около 5 % студентов отметили собственную позицию, по сути являющуюся конкретизацией первых двух точек зрения, 16,6 % затруднились с ответом [9].



То есть доля юношей, считающим службу в армии обязательной, в студенческой среде еще меньше, чем в среде старшеклассников.

Свои особенности и проблемы имеет и реализация контрактного принципа службы в Вооруженных силах. Переход к комплектованию армии на контрактную основу предполагает кардинальные изменения не только структуры армии, но и содержания многих понятий, в том числе и понятия «воинского долга». На сегодняшний день одной из основных проблем в реформировании Вооруженных Сил являются возникшие противоречия между моральным долгом воина и его правовым статусом. Морально-психологический фактор всегда имел большое значение для боеспособности войск. Об этом убедительно говорит опыт отечественной и мировой истории. Однако сегодня, в современной российской действительности проблема морально-психологического состояния войск приобретает особую остроту.

Воинская обязанность гражданина перед государством и обществом как нравственная категория и поступление на службу по контракту как категория рыночная предполагают совершенно разные морально-нравственные и правовые основы исполнения воинского долга. Важность и необходимость переноса ориентиров воспитания военнослужащих на формирование гражданственности обусловлена и тем, что армия по контракту будет уступать армии по призыву по ряду политических и социальных позиций. В первую очередь, в ослаблении связи армии с обществом. По мнению специалистов, воинская служба по призыву является важным фактором социальной мобильности и межэтнического общения населения, «школой жизни». Контрактная армия по своему характеру является кастовой, корпоративной, что объективно снизит уровень доверия граждан к армии, с одной стороны, и чувство личной ответственности за защиту Отечества – с другой. Эта нетождественность армии и общества обуславливает необходимость постоянных усилий, направленных на интеграцию вооруженных сил с гражданским обществом [7].

Нравственное обоснование, идеологическое «подкрепление» для выполнения военного долга резко ослаблено с введением контрактной службы. Тем самым сильно возрастает роль правового регулирования, которое только начинает налаживаться, и материального стимулирования, которое сегодня не может быть гарантировано, бюджетно обеспечено.

Зарубежный опыт реформирования вооруженных сил, выявление неблагоприятных изменений в армии также свидетельствуют о том, что повышая «технический», узкопрофессиональный уровень военнослужащих, часто не решаются проблемы социально-психологические, в том числе вопросы дисциплины. Так, американские эксперты считают, что основным фактором, обеспечивающим снижение числа дисциплинарных нарушений, является то, что высокая дисциплина поддерживается, прежде всего, административно-правовыми методами, а уже потом осознанием военнослужащими своего долга [11].



В условиях девальвации ценностей в современном обществе национальные духовные ценности, которые всегда, независимо от политической конъюнктуры являлись цементирующими в обществе, в армии – чувство патриотизма, готовность служить Отечеству, верность воинскому долгу, гордость за принадлежность к Вооруженным Силам России утрачивают свою значимость и регулирующую функцию.

Известно, что в переходный период обостряются многие противоречия и болезни. Переход российской армии на смешанный тип несения службы активизирует многие социально-психологические проблемы и конфликты, которые существовали и раньше, пусть даже в зачаточном виде. На сегодняшний день можно констатировать обострение таких «традиционных» для армий многих стран (хотя и в разной степени) явлений, как дедовщина, протекционизм, межнациональные конфликты (национальная, расовая, земляческая групповщина), злоупотребление служебным положением, отклоняющееся поведение (алкоголизм, наркомания, гомосексуализм). Исследователи в качестве причин обострения этих проблем называют характерные для переходного общества:

- «размывание» нормативно-ценностной системы, регулирующей поведение людей;
- ослабление социального контроля;
- обострение социальных интересов, неизбежно приводящее к объединению по социальным, территориальным, этническим, клановым и т. п. интегрирующим признакам.

Основное условие для решения или хотя бы смягчения этих проблем – формирование новой устойчивой системы ценностей, моральных и правовых норм поведения. Военная реформа в состоянии решать их в той мере, в какой это будет способствовать процессу нормативно-правовой стабилизации общества [7].

Целенаправленная работа по формированию ценностных ориентаций молодежи должна учитывать как трансформационные процессы, происходящие в обществе, так и механизмы трансформации ценностно-смысловой сферы личности. Согласно существующему определению, «трансформация ценностных ориентаций личности заключается в преобразовании внутренней основы существующей системы ценностей, характеризующимися качественными изменениями ее системообразующих элементов на основе политических интересов власти и общества с учетом особенностей менталитета и традиционной культуры какие бы изменения не происходили» [8].

Д.А. Леонтьев раскрывает механизмы трансформации смысловой сферы личности через процесс превращения, в результате которого «исходная система отношений сворачивается, редуцируются и выпадают опосредующие звенья и промежуточные зависимости, обнаруживаются одни характеристики



предмета, функционально значимые в данной превращенной форме, и стираются другие, не имеющие значения для соответствующих аспектов его функционирования. Все эти трансформации определяются не чем иным, как свойствам субстрата, в котором получает воплощение исходное предметное содержание» [5].

Нормативно-ценностные системы, которые задаются существующим уровнем культуры, порождаются общественной практикой и социальным опытом. Динамика нормативно-ценностной системы «предстает развитием от осмысления на уровне личностного смысла к формированию социального значения вплоть до полной институализации программы социальной деятельности, лежащей в ее основе» [10]. Г.Л. Тульчинский отмечает, что, выявляя соотношения индивидуально-личностного и социального, можно указать на их взаимообусловленность и взаимопроникновение. «Однако нельзя не признать очевидного факта: источником, средством, “механизмом” динамики осмысления и смыслообразования выступает личность. Именно она – то поле, на котором разворачивается эта динамика, и именно ее энергетика порождает эту динамику, потенцируя бытие» [10].

Ценностно-смысловые структуры сознания при всех обстоятельствах и изменениях остаются присущими внутреннему миру личности. В силу этого ценностные ориентации и установки могут быть рассмотрены как важнейший инструмент саморегуляции личности. Ценностные ориентации лежат в основе поиска идентичности личности со своим внутренним «Я». Поэтому они представляют собой гибкую и постоянно корректируемую связь между личностью и обществом, творящим сознанием субъекта и его ответственным личностным выбором [2].

Важной составляющей воспитания подрастающего поколения являются духовно-нравственные основы и ценности. Усваивая поведенческие стандарты доминирующих социальных отношений, молодой человек может определить границы своей внешней идентификации лишь в рамках культуры, унифицирующей его духовные потребности, выводя их в основном в рекреативную сферу. Подобная внешняя идентификация носит конформистский характер и формирует установку на квазипотребление духовных ценностей. Обретение же индивидом осознанных убеждений и ценностных ориентации, определяющих его социальную роль, есть процесс самоидентификации. Суть самоидентификации заключается в понимании себя как целостности в процессе определения границ собственной культурной идентичности. Процесс самоидентификации не может проходить без процессов осмысления и смыслообразования. И.В. Абакумова, конкретизируя механизмы смыслообразования, отмечает принципиальную значимость жизненных смыслов как атрибут жизненного мира, с одной стороны, а с другой – устойчивую стержневую систему смыслов его субъективного мира. «Замыкание



смысловой компоненты субъектного опыта человека, смысловой матрицы его сознания на жизненных ценностях жизненного мира человека переводят их в ранг личностных смыслов, обратным образом влияющих на породившую их устойчивую смысловую структуру» [1].

Укрепление духовно-нравственных основ Вооруженных сил, опора на исторический опыт, сочетание реальностей настоящего и перспектив будущего в развитии нации и государства позволят молодым людям прийти к социокультурной и гражданской идентичности и будут способствовать формированию, прежде всего, нравственных целей и ценностей.

Нравственная цель вызывает огромную мобилизацию сил на долгое время – на перспективу творческой деятельности и самореализации. Конкретные цели таким свойством не обладают, после их достижения быстро наступает спад активности, чреватый депрессией и скукой. В принятии жизненно важных решений надо отвести место явлению, которое можно назвать социально-психологическим реализмом, способностью определить соответствие своего «Я» тому социальному пространству, которое предполагает жизненная ситуация. Именно «смысловая стержневая структура личности, составляя ее базовое «Я», и реализуют смысловую регуляцию жизнедеятельности человека» [2].

Переход армии на профессиональную основу требует особого подхода к организации социальной среды для военнослужащих, которая отличается своей субкультурой, совокупностью специфических ценностей и норм, регулирующих поведение человека, опорой на его личностный потенциал. Подготовка и обучение новичков – это виды «военной социализации», усвоения соответствующих ценностей и норм, среди которых важное место должны занимать ценности гуманизма и патриотизма, ценности свободного демократического общества и изменение «имиджа» армии в сознании военнослужащих и всего населения.

Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологи. – М.: КРЕДО, 2008. – 368 с.
2. Ванаква Г.В. Жизнестойкость как осознанный выбор современной молодежи // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 234–239.
3. Думчене А.О., Даукилас С.О. сочетании прагматических и гуманистических ценностей студентов // Социологические исследования. – 2007. – № 5.
4. Емцов Р., Локшин М. Экономическое бремя призыва на военную службу в России: результаты микроэкономического анализа // Вопросы экономики. – 2006. – № 1.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.



6. Локова М.Ю. Структурная трансформация ценностных ориентаций молодежи в модернизирующемся российском социуме (социально-философский аспект): автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 2007.
7. Наумова Н.Ф., Сычева Б.С. Общественное мнение о социальных проблемах армии России // Социологические исследования. – 1993. – № 12. – С. 73–83.
8. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицианов. – М., 1998.
9. Смирнов А.В. Установки допризывной молодежи на прохождение военной службы по призыву (по материалам Ивановской области) // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия «Соц. Науки». – 2011. – № 4 (24). – С. 60–67.
10. Тульчинский Г.Л. Смысл и гуманитарное знание / Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) // Материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М.: Смысл, 2005. – 280 с.
11. John T. Bennett Think tank calls budget cuts an opportunity to reform military. – URL: <http://www.usnews.com/news/blogs/dotmil/2012/05/25/think-tank-calls-budget-cuts-an-opportunity-to-reform-military> (дата посещения 05.05.2013).

**Джалалов С.С., Рудакова И.А.****Методы и приемы обучения смысловому чтению обучающихся
в учебнике на ценностно-смысловой основе**

В статье показано, что основное назначение смыслового чтения – раскрытие смысла учебного текста учебной книги. Для его постижения обучающийся должен пройти определенные фазы деятельности и выполнить основные смыслодействия, среди которых наиболее значимы: смысловое восприятие, смысловая идентификация, смысловое обобщение, смысловой анализ текста и смысловая рефлексия. Выявлены и описаны адекватные смыслодействиям методы и приемы обучения, направленные на инициацию смыслообразования обучающихся в учебном процессе.

Ключевые слова: *смысловое единство, коммуникативный смысл, смыслодействия, смысловое восприятие, смысловая идентификация, смысловое обобщение, смысловой анализ, смысловая рефлексия, учебный текст, учебная книга.*

Актуальность темы исследования обусловлена, во-первых, активным обращением нового психолого-педагогического направления – смысловой дидактики (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, К.Ю. Колесина, Л.Ц. Кагермазова, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко и др.) – к переосмыслению ее основных категорий, среди которых значительное место отводится дидактическому средству – учебной книге. Ее ценностное назначение заключается в том, чтобы способствовать «включению» механизмов смыслообразования обучающихся в учебном процессе.

Педагогический аспект проблемы заключается в обучении смысловому чтению как специфическому виду учебной деятельности. Достаточно активно в данном направлении развиваются исследования на примере младших школьников. Однако, как показывает педагогическая практика и экспериментальные психологические исследования, в подростковом возрасте, с одной стороны, возникают проблемы адекватности осмысления учебного текста в учебной книге, с другой – утрачивается эмоционально-чувственное восприятие содержания учебного текста, что негативно сказывается на смысловом развитии личности (И.В. Абакумова, А.А. Адаскина, Н.И. Жинкин и др.).

В связи с этим очевидна постановка исследовательской задачи, связанной с поиском методов обучения смысловому чтению в контексте смыслоцентрированного подхода, что и является целью нашей работы.



Объект исследования – смысловое чтение как специфический вид деятельности.

Предмет исследования – методы и приемы обучения смысловому чтению в учебнике на ценностно-смысловой основе.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть теоретические основы смыслового чтения как условия инициации смыслообразования обучающихся в учебном процессе;
- 2) выявить и описать в системе смыслодействий адекватные методы обучения смысловому чтению.

Смысловое чтение отличается от любого другого чтения тем, что обучающийся постигает ценностно-смысловое содержание текста учебной книги. Из краткого определения понятия «смысловое чтение» следует, что его структурными компонентами являются, с одной стороны, текст, с другой – субъект чтения. Результат их взаимодействия – раскрытие личностного смысла.

Учебную книгу можно рассматривать как текст. А.А. Сабинаина пишет: «Учебный текст создается по законам учебного процесса – от известного к новому, при этом текст отличается дедуктивным характером изложения, может сопровождаться примерами-иллюстрациями, вопросами для усвоения и закрепления полученных во время чтения знаний. Учебный текст, как правило, не сжат и может включать в себя эмоционально воздействующие элементы (метафоры, гиперболы, сравнения), позволяющие снимать напряжение» [20, с. 223].

Учебный текст представляет собой продукт письменной речевой деятельности автора, автора-составителя учебника. Письменная речь отличается от устной тем, что в самой форме речевой деятельности находят определенное отражение условия и цель общения, например, между автором учебной книги и обучающимся.

В этой связи можно говорить о смысле текста. Смыслы есть только в рефлексии, только в движении, в потоке коммуникации с человеком и текстом, они являют себя через самих себя, переживаются не через «отражение внетекстовой действительности», а через переживание же, пробуждаемое рефлексией в душе реципиента [5]. Смысл текста – это «та конфигурация связей и отношений между различными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [цит. по 5, с. 132]. Смысл текста синтезируется реципиентом путем воссоздания многих его граней или распредечивается.

В тексте также заключен коммуникативный смысл, фиксирующий отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации. Потому понимание коммуникативного смысла заключается в соединении степени совпадения смысла, вкладываемого в учебный текст, как автором, так и обучающимся.



В.А. Ковшиков, В.П. Пухов вводят понятие смысловое единство текста. Содержательно понятие включает в себя, с одной стороны, смысловые связи между всеми последовательными, законченными в смысловом отношении фрагментами текста (подтемами, субподтемами, микротемами, «семантико-синтаксическими целыми» – ССЦ). С другой стороны, основная мысль текста составляет второй «смысловый план» развернутого речевого высказывания [9].

Характеризуя учебный текст с позиций смысла, коммуникативного смысла и смыслового единства, мы тем самым формулируем основные требования к обучению смысловому чтению.

Смысловое чтение со стороны текста предполагает коммуникативное взаимодействие педагога и обучающегося на предмет извлечения смысла учебного текста. Причем коммуникативное поле образовано смысловым единством, в котором все фрагменты связей подчинены основной идее.

Рассмотрим теперь наполнение содержания понятия «смысловое чтение» со стороны субъекта.

И.Г. Попова (2007) поясняет, что постижение смысла явления или процесса теснейшим образом связано с проявлением человеческой активности, деятельностью [16]. Для раскрытия содержания активности личности в психологии вводится понятие «личностный потенциал», под которым понимается «система индивидуально-психологических особенностей, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [11, с. 56].

Успешность учебной коммуникации часто напрямую зависит от того, ложится ли учебная информация на «подготовленную почву» или нет. Об этом, в частности, пишет В.П. Яссман: «Процесс восприятия, понимания учебной информации опосредован той системой представлений, которая сложилась у студента на данный момент. Она определяет отношение студента к предмету обсуждения. Она определяет уровень и глубину понимания материала... от сложившейся системы представлений зависит уровень интерпретации студентами учебной информации, ее правильное многостороннее понимание» [21, с. 2].

При таком подходе учебный текст и учебный дискурс выступают как взаимодействие (совпадение или противоречие) разных представлений о знании, «диалог разных картин мира», «переключки и переплетение разных культур» [2, 3].

Каждая личность обладает особенностями личностных смыслов, актуализируемых через предметно-схемные коды внутренней речи, особенностями используемого лексикона (словаря), грамматики речевых высказываний, особенностями просодии (мелодико-интонационного и эмоционально-выразительного оформления речи) и т. д.



Своеобразие внутренней речи субъекта речевой деятельности также во многом определяется спецификой ее смыслового строения. В условиях внутренней речи всегда возникает свой особый, «внутренний диалект». Каждое слово постепенно приобретает новые оттенки, смысловые нюансы, что приводит к рождению индивидуальных значений слов, понятных только в плане внутренней речи.

Многие исследователи (Л.С. Выготский, АН. Соколов, Н.И. Жинкин и др.) подчеркивали особое значение внутриречевого звена в реализации письменной речи, исходя, в частности, из ее максимальной развернутости.

Огромную роль играет внутренняя речь в речевых процессах чтения. Н.И. Жинкин отмечает, что «во внутренней речи текст сжимается в концепт (представление), содержащий смысловую сгусток всего текстового отрезка. Концепт хранится в долговременной памяти и может быть восстановлен в словах, не совпадающих буквально с воспринятыми, но таких, в которых интегрирован тот же смысл, который содержался в лексическом интеграле полученного высказывания» [8, с. 85].

Из сказанного следует, во-первых, значение внутренней речи в процессе порождения и восприятия всех видов устной речи, т. е. активно участвует в акте коммуникации. Д.А. Леонтьев пишет: «На основе психологической структуры одного и того же слова могут складываться разные активные динамические системы смыслов, которые выступают в качестве опорных элементов понимания, усиливая вариативный характер понимания текста. При извлечении смысла из вербальных значений субъект привлекает внелингвистическую информацию, к которой относятся образы предметной реальности, а также действия с ней. Следовательно, во-вторых, «от характеристики смысла как бытийного и ненаблюдаемого образования имеется ход к проблеме Смысла жизни (бытия), который полностью не выразим в значениях» [цит. по 2, с. 23]. И в-третьих, смысловое значение, связанное со знанием всех вариантов правильного употребления слова в разных контекстах, может ускользать, что подчеркивает значимость проблемы обучения смысловому чтению [12].

Следующая логическая процедура заключается в рассмотрении содержания понятия «смысловое чтение как деятельность». Каждая деятельность отвечает определенной потребности субъекта и стремится к предмету этой потребности, т. е. деятельность чтения стремится к пониманию смысла читаемого; при этом активное отношение учащегося к чтению возможно только при наличии читательской мотивации [15].

Смысловое чтение определено как специфическая форма сознательной активности человека, направленная на понимание содержания и смысла читаемого.

Как происходит смысловая обработка текста? Н.В. Нижегородцева, Т.В. Волкова в рамках системогенетического подхода уточняют, что смысловая



обработка текста и превращение смыслового действия в речевой постулат относятся к исполнительским операциям деятельности второго уровня. К первому уровню относятся ориентировочно-исследовательские (просмотр текста, смысловое прогнозирование, планирование) действия [13].

Смысловая обработка текста при смысловом чтении как деятельности начинается процессом смыслового восприятия текста. Принципиальна для нас позиция А.А. Леонтьева, который связывал восприятие текста с психологическим термином «психология образа». Сущность восприятия текста заключается в создании у обучающегося динамического образа содержания текста, сотканного из опорных элементов – образов содержания слова. И далее отмечается «бессознательный характер синтеза образа содержания текста и возможность непосредственного использования в таком синтезе перцептивных характеристик» [14, с. 12].

В процессе восприятия текста происходит его свертывание и развертывание содержания, что служит критерием целостности текста [17].

Д.А. Леонтьев продолжает мысль о том, что знание особенностей восприятия человеком тех или иных сторон действительности или же односторонней интерпретации им объективно неоднозначных событий и ситуаций, которые в свою очередь обусловлены сложившимся у него устойчивым образом мира, в частности, личностно-смысловыми трансформациями этого образа, позволяет «вычислить» жизненные смыслы для него тех или иных людей, ситуаций и обстоятельств и на этой основе предсказать его реальное поведение в подобных обстоятельствах [14].

Таким образом, смысловое восприятие текста – один из самых сложных видов мышления, в ходе которого знаки текста в превращаются в ментальные образы.

Смысловое восприятие – одна из стадий понимания наряду с идентификацией, смысловым обобщением (смысловой ориентировкой) и др.

Смысловая идентификация текста, по мнению Е.Н. Епишкиной (2009), – это преобразовательный процесс письменной последовательности элементов текста в опознание ситуации, события, явления – той картины мира, которую описал автор. Автором выделено две ступени смысловой идентификации, на каждой из которых осуществляется смысловая обработка текста. На первой ступени идентификации создается схемообраз – минимальная смысловая единица [8]. На второй ступени выделяются во взаимосвязях все схемообразы, благодаря которым создается динамика развития события во времени и пространстве. Эти две ступени формируют смысловую композицию и целостную образную картину текста, что обеспечивает его смысловую связность и единство читаемого текста.

Смысловое обобщение рассматривается как результат смыслообразующей деятельности. Если результатом логического мышления является дальнейшее



движение от абстрактного к конкретному, в образно-символическом мышлении мысль от абстрактного устремлена к смысловой конкретности, сущностно-смысловому обобщению. Л.Т. Потанина, А.Н. Гусев пишут, что построение обобщенной ориентировки формирует своеобразную «координатную сетку» воспроизведения [17].

Смысловый анализ текста предполагает установление последовательности событий, видение скрытого смысла (А.А. Леонтьев, Л.Ф. Климанова, О.В. Кубасова, Н.Г. Морозова).

Под рефлексией понимается сложный многофункциональный механизм, обуславливающий осознание, переосмысление и коррекцию целостного представления личности о себе (образ «Я»), а также своей деятельности и поведения [4]. Другими словами, рефлексия представляет собой процесс и результат самоанализа субъектом учебной деятельности своих сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, структур.

Обобщим сказанное. Во-первых, процесс «включения», «запуска» смыслообразования осуществляется во взаимосвязи смысловых структур языка и способов эмоционально-образной, чувственной деятельности. Во-вторых, процесс «включения», «запуска» смыслообразования соответствует смыслодеятельности, а именно следующим действиям-операциям:

- а) смысловому восприятию, смысловой идентификации,
- б) смысловому обобщению как результату смыслообразующей деятельности,
- в) смысловому анализу как выделению индивидуальных черт объекта изучения с последующим синтезом их в целостную структуру/картину,
- г) рефлексивной оценке деятельности (смысл).

Следует также подчеркнуть, что в исследовании С.В. Борисовой в основу формирования стратегий смыслового чтения был положен более общий критерий – фазы чтения (фазы предварительной ориентировки, планирования, осуществления и контроля). Характеризуя каждую фазу (смылоориентирующую, сенсорно-перцептивную, логико-семантическую, содержательно-смысловую), исследователь уточняет, что на каждой из фаз происходит развитие механизмов смыслового чтения, которые включают действия и операции; каждая фаза смыслового чтения должна быть ориентирована на получение результата смыслового чтения [7].

Поскольку все обозначенные смыслодействия остаются малоизученными, не рассматриваются процессы активизации представлений из жизненного опыта, позволяющие идентифицировать ситуации, явления, события, описываемые в тексте, не раскрываются особенности смыслового обобщения и смыслового анализа текста, то возникает проблема обучения смысловому чтению посредством использования потенциала дидактических методов и приемов в различных возрастных группах [6, 7].



Согласно проводимым в педагогической практике экспериментам, существует проблема адекватности осмысления учебного текста в учебной книге. В частности, И.Ф. Неволин обратил внимание на пропуски и ошибки значимых фрагментов содержания и специфику работы с текстом. Так, прежде чем начать поиск информации для ответа на поставленный вопрос (после воспроизведения основного содержания текста), одни испытуемые мысленно «пробегают» текст, повторно осмысливая его фрагменты в связи с содержанием вопроса (процесс рецепации), намечают возможные зоны поиска (процесс антиципации) и т. п., т. е. активно продолжают переработку информации, на что также требуется определенное время, другие сразу приступают к чтению [16].

А.А. Адаскина при изучении особенностей художественного восприятия детей и взрослых экспериментально обосновала, что в условиях традиционного школьного обучения большинство подростков утрачивают благоприятные задатки, свойственные младшим детям: их восприятие отличается потерей эмоциональности и внимания к чувственным признакам предмета. Их описания эмоционально и образно бедны. Вместе с тем обращается внимание на специальное обучение развития художественного восприятия [3].

В различных практиках накопленный богатейший опыт по обучению смысловому чтению.

Для развития у обучающихся адекватного смыслового восприятия смысла текста учебной книги необходимо использовать метод ключевых слов и ключевых денотатов, поскольку они являются индикаторами смысла, особыми метками [17], помогающими свертывать смысл. Выбор ключевых слов – это первый этап смыслового свертывания, смыслового сжатия содержания текста. Приемами смыслового восприятия учебного текста выступают: образно-эмоциональное запоминание, создание символических образов и др.

Для развития смысловой идентификации (узнавание) Е.Н. Епишкиной предложен метод зрительной сегментации письменного текста. Суть метода заключается в расширении и последующем сужении количества маргинальных схемообразов для создания образа содержания текста. Поскольку в схемообразе соединено языковое и образное опознание текста, то основными приемами формирования его смысловой идентификации являются, во-первых, фрагментарная сегментация текста по абзацам. Абзац в смысловом наполнении – это строфа, которая является смысловой конструкцией текста и отражает законченную картину фрагмента текста (Г.А. Солганик) [7]. При этом используются задания, предполагающие деление текста на абзацы – деление сплошного текста на части согласно основной идее, содержащейся в каждой из них, а также составление плана – сокращение информации текста до основных идей, записанных в форме плана, т. е. по пунктам.

Во-вторых, выделение сюжетной линии или смысловой композиции текста. Далее можно обратить внимание на приемы выделения деталей текста



посредством смыслового интонирования и паузирования. Одним из приемов идентификации также является образное представление текста: если текст показывает зависимость изменения каких-то параметров – мысленно вообразить график этой зависимости; если в тексте сравниваются различные замечания, величины – представить себе диаграмму; если излагается какое-либо явление, процесс – рассматривать их как чередующиеся кадры кинофильма и т. д.

Уменьшая количество маргинальных образов, сужая содержание текста до главных действующих лиц и их действий, производятся вербально-логические обобщения, выявляется смысловая композиция текста [8].

Наиболее эффективными и оптимальными средствами развития смыслового обобщения, выступающими в качестве ориентировочной основы действий осмысления, являются эталонные схемы семантических признаков, позволяющие представить в единстве и взаимодействии предметный, логический и интенционный планы текста. При этом рекомендуется использовать следующие методы: упражнение на дополнение – прием работы, основанный на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста; логическая перегруппировка/восстановление последовательности – перераспределения предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану; называние – прием работы, основанный на присвоении имени анализируемому материалу (картине, диаграмме, тексту и пр.); составление списка – прием работы, заключающийся в перечислении объектов или идей, связанных с определенной темой/ситуацией (выбор действующих лиц, изменения в описании природы, последовательность происходящих событий); множественный выбор – выбор правильного ответа из предложенных вариантов.

Для смыслового анализа текста важны приемы смысловой группировки учебного материала и выделение смысловых опорных пунктов, смыслового соотношения того, что усваивается в связи с чем-либо уже известным. Главный прием, который используется в учебниках, – это создание условий для сравнения. Сравнение текстов, принадлежащих разным родам литературы, разным стилям речи, жанрам, разному историческому времени, разным авторам. Сначала учебник предлагает сравнения разнородных явлений, очевидные противопоставления. Затем ведется работа по сопоставлению близких явлений и пониманию их особенностей, что предполагает более тщательное всматривание, пристальный сравнительный анализ. Отметим также значение перекодирования информации – прием работы, заключающийся в переносе информации из одной формы ее представления в другую, например, трансформация вербальной информации (текст, предложение, слово) в невербальную (картинка, жест, пр.); или наоборот, вопросно-ответные упражнения предполагают запрашивание и предоставление необходимой информации; восстановление / заполнение пропусков – прием работы со связным текстом,



в котором преднамеренно пропущено или перекрыто решеткой каждое n -е слово; предвосхищение/прогнозирование (прием антиципации) – прием работы, направленный на развитие умения предвосхищать содержание текста.

И.Ф. Неволин писал, что в учебной книге рефлексивная информация, т. е. фиксация в той или иной знаковой форме содержательного отношения автора к фактам и теории, переживаемому, анализируемому, постигаемому, излагаемому, трудностям читательского восприятия, понимания, запоминания может выступать как специфическое средство общения, приобщения читателя к духовному миру автора [14].

Рефлексивная информация может быть выражена в форме комментирующих, разъясняющих, направляющих, стимулирующих, эмоциогенно-оценочных и других знаковых компонентов, а также системой образов, сравнений, метафорических описаний. Все это усиливает контакт с читателем, интенсифицирует процесс чтения.

В качестве дидактических методов, направленных на инициацию смыслообразования в учебном процессе, разработанных в рамках смыслодидактического направления И.В. Абакумовой, П.Н. Ермаковым, Л.Ц. Кагермазовой, К.Ю. Колесиной, Н.Н. Мироненковой, И.А. Рудаковой, В.Т. Фоменко и др. [1, 18, 19]. Отметим методы, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся, диалоговые методы, методы, обеспечивающие самовыражение учащихся, методы психолого-дидактической поддержки учащихся. В данном контексте студенту могут быть предложены различные задания для самораскрытия и самовыражения: индивидуальные задания интроспективной направленности, задания на самооценку, задания, ориентированные на развитие Локуса контроля – «Я», хронотоп-задания, а также аддитивные, компенсующие, дизъюнктивные и конъюнктивные задания [2].

В исследованиях Л.С. Тер-Матиосовой, Н.Н. Мироненковой, В.В. Суфиянова, В.Я. Ступакова и др. [1, 18, 19] рассмотрены конкретные методы, обеспечивающие самораскрытие применительно к ценностно-смысловым барьерам, ценностно-смысловому выбору личности и др. В частности, рекомендуется использовать методы обучения, обеспечивающие условия увеличения ресурса смыслового развития обучающихся, позволяя им выйти на уровень актуализации глубинных ценностей и реальной оценки альтернатив. Это ситуации, которые классифицируются по особенностям смысло-технического воздействия и особенностям операциональной структуры выбора. Интерес представляют методы, направленные на «подключение и изменение структуры альтернатив» на начальном этапе учебного процесса с целью создания континуума смыслов (ситуативный и устойчивых, неосознаваемых и осознаваемых мотивов, установок) обучающихся и предоставления свободы выбора личностных предпочтений [18, 19].

Научная новизна и теоретико-практическая значимость исследования заключаются в следующем:



- 1) уточнено, что смысловое чтение приобретает специфику, обусловленную, с одной стороны, особенностями учебного текста учебной книги, с другой – особенностями смыслового развития субъекта обучения;
- 2) показано, что основными признаками учебного текста учебной книги как дидактического средства инициации смыслообразования обучающихся в учебном процессе выступают его коммуникативный смысл и смысловое единство;
- 3) выявлена специфика постижения смысла текста учебной книги со стороны субъекта чтения: личностные смыслы, внутренняя речь и образно-символическое восприятие и др.;
- 4) раскрыто содержание основных смыслодействий субъекта чтения по постижению смысла текста учебной книги: смысловое восприятие, идентификация, обобщение, анализ и рефлексия;
- 5) подчеркнута значимость дидактических методов и конкретных приемов обучению смысловому чтению в системе смыслодействий.

Литература

1. Абакумова И.В., Рудакова И.А. Дидактика: современные методы и технологии обучения: монография. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing Saarbrusken, 2012.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
3. Адашкина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 100–110.
4. Аникина В.Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях. – М., 2000.
5. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – М., 2001.
6. Борисова С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012.
7. Епишкина Е.Н. Педагогические условия формирования смысловой идентификации при чтении текста учащимися начальной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 166–172.
8. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
9. Ковшиков В.А., Пухов В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности: учебник для вузов. – М.: АСТ; Астрель, 2007.
10. Леонтьев А.А. Основы психоллингвистики. – М., 1997.



11. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Лентьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
13. Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 257–262.
14. Неволин И.Ф. Познавательное чтение – ведущая форма непрерывного образования / Новые методы и средства обучения. – М.: Знание, 1990. – № 3 (11). – С. 3–65.
15. Новиков А.И. Текст и смысловые доминанты / под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. – М.: Институт языкознания РАН, 2007.
16. Попова И.Г. Теоретические основы организации смыслопоискового обучения математике // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2007. www.omsk.edu (дата посещения ...).
17. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. – 2008. – Т. 2. – С. 30–35.
18. Рудакова И.А., Тер-Матюсова Л.С. Преодоление ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing Saarbrusken, 2011.
19. Рудакова И.А., Мироненкова Н.Н. Моделирование ситуаций ценностно-смыслового выбора учащихся. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing Saarbrusken, 2012.
20. Сабина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – № 97. – С. 222–225.
21. Detjen, Joachim 2001: Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen. Bonn, S. 183–197.
22. Frech, Siegfried 2006: Das Arbeitsblatt. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methodentraining II für den Politikunterricht. Themen und Materialien. Bonn, S. 69–84.
23. Яссман В.П. Психолингвистические аспекты понимания в процессе подготовки специалистов. – URL: <http://journal.sakhgu.ru/archive> (дата посещения 12.05.2013).



Гапченко Е.А.

Проблема психологического ресурса замещающей семьи

В статье рассматриваются актуальные вопросы в сфере психолого-педагогического сопровождения замещающих семей на этапе отбора и подготовки. Анализируется имеющийся в психологической практике исследовательский опыт по поиску и выделению личностных и семейных ресурсов потенциальных замещающих родителей. Также в статье представлены результаты эмпирического исследования социально-демографических и психологических характеристик граждан, выразивших желание принять в семью ребенка-сироту, и проведен сравнительный анализ этих характеристик, полученных в выборках одиноких и семейных кандидатов.

Ключевые слова: ребенок-сирота, приемный ребенок, замещающая семья, личностные ресурсы, семейные ресурсы.

Развитие общественной практики, трансформации социально-экономического характера, изменение социальной ситуации развития достаточно большого количества детей в последнее десятилетие актуализировали проблему исследования жизнеспособности, ресурсов и рисков замещающей семьи. На сегодняшний день в отечественной психологической практике существует значительное количество исследований, посвященных изучению особенностей детей-сирот, условий и факторов их адаптации в замещающей семье, выявлению критериев успешной замещающей заботы, но вместе с тем поиск значимых социально-психологических критериев, которые позволили бы эффективно решать вопрос подбора ресурсной замещающей семьи и прогнозировать качество замещающей заботы, продолжает оставаться актуальным.

Замещающая семья имеет свою специфику, которая выражается во включении в семейную систему ребенка, нуждающегося в восполнении недостатка любви и тепла со стороны взрослых, реабилитации после перенесенных психотравм, коррекции имеющихся нарушений в поведении, компенсации отставания в развитии от сверстников. Еще одной отличительной особенностью замещающей семьи является необходимость построения отношений «замещающий родитель – приемный ребенок» вне единого биологического контекста с учетом влияния отношения замещающих родителей к кровным родственникам приемного ребенка на его развитие. Решение этих задач



предполагает наличие значительного личностного и семейного потенциалов кандидатов в замещающие родители.

Государственная политика в области развития семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время ориентирована на упрощение процедуры оформления необходимых документов, материальное стимулирование, но вместе с тем утверждена программа обязательной подготовки граждан, желающих принять в свою семью на воспитание ребенка-сироту.

Имеющийся практический опыт сопровождения замещающих семей дает понимание того, что подготовка к приему ребенка решает лишь часть вопросов, связанных с приемом ребенка, и является вспомогательным компонентом, который может актуализироваться на различных этапах замещающего родительства. Даже имея опыт прохождения подготовки по программе «Школы принимающих родителей», сталкиваясь с реальностью адаптационного периода, замещающие родители испытывают воспитательскую неуверенность, растерянность, затрудняются соотнести наблюдаемое поведение приемного ребенка с имеющимися знаниями о нем (в случае, если родитель не имеет опыта воспитания приемного ребенка). «Ненормативность» поведения ребенка вступает в конфликт с имеющимся нормативным социальным опытом самого родителя.

Изучение личностных и семейных ресурсов кандидатов в замещающие родители создает условия для осознания того, какого ребенка или детей может принять семья, каков базис, на который они могут опираться в установлении отношений с ребенком-сиротой, а также в процессе его воспитания.

Целью данного исследования стало изучение психологического ресурса кандидатов в замещающие родители, в ходе которого решались следующие задачи:

- 1) сконструировать психологический портрет потенциального замещающего родителя;
- 2) изучить мотивы принятия решения о приеме ребенка на воспитание;
- 3) провести сравнительный анализ психологических характеристик кандидатов, состоящих в браке, и одиноких;
- 4) выявить запрос на психологическую помощь у потенциальных замещающих родителей.

Семьи обладают разными компенсаторными возможностями, которые отражены, по мнению В.Н. Ослон [3], в характере социальных связей семьи, ее системных особенностях и особенностях личности ее членов.

В результате исследования социально-психологических условий успешной адаптации приемного ребенка О.К. Миневич [2] определила в качестве оптимальных: социальный опыт самого ребенка, его психофизиологические характеристики, личностные особенности, как самого ребенка, так и замещающих родителей, а также качество супружеских отношений.



О.Г. Япарова [5], изучая социально-психологические детерминанты успешного приемного родительства, выделяет такие личностные характеристики приемных родителей, как открытость, гибкость установок, терпимость, открытость, самоконтроль и эмоциональная стабильность, сниженная агрессивность, спокойное отношение к неудачам, которые способствуют формированию эффективных взаимосвязей и взаимоотношений в приемной семье.

Т.Е. Котова [1], рассматривая социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству, выделила следующие личностные характеристики: подлинность и осознанность выбора стать родителем приемного ребенка, принятие ответственности за принимаемое решение, опыт проживания кризисных ситуаций, потребность в реализации себя в роли приемного родителя, осознание своей идентичности.

На основе научно-теоретического анализа были выявлены социально-психологические критерии оценки готовности кандидатов к приему ребенка на воспитание, что сделало возможным построение прогностического социально-психологического портрета потенциального замещающего родителя.

В качестве критериев были выделены (Д.С. Райкус, Р.К. Хьюз, В.Н. Ослон): мотивация к приему, согласованность мотивов приема у супругов, отношение членов семьи и ближайшего окружения к приему, стабильность и качество супружеских отношений, степень удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности кандидатов (семья, карьера, брак, семейные ценности), способность семьи справляться со стрессовой ситуацией, отношение к биологической семье будущего приемного ребенка, степень открытости семьи (способность принимать помощь, взаимодействовать с ближайшим окружением), степень готовности к сотрудничеству со службами сопровождения, степень личностной зрелости кандидатов (способность контролировать эмоции, критически оценивать свои сильные и слабые стороны, самоотношение), актуальное функциональное состояние кандидата, уровень агрессии (сформированность установок социального сотрудничества).

При отсутствии детей: наличие опыта воспитания чужих детей, имеющих различного рода проблемы (эмоциональные, поведенческие, физические).

При наличии кровных или усыновленных детей в семье: представление об особенностях семейных взаимоотношений у детей, особенности воспитания (эмпатия, уровень протекции в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей детей, количество и качество требований).

При наличии приемных детей в семье: родительские навыки (получение удовольствия от воспитания, эмпатия, способность индивидуально подходить к детям и реагировать соответствующим образом), степень удовлетворенности ребенка пребыванием в семье (система отношений к членам семьи, самоотношение, актуальное эмоциональное состояние, степень адаптации в социуме – детский сад, школа), наличие положительной динамики в развитии ребенка.



Выделенные критерии легли в основу проведенного исследования психологической готовности к приему ребенка на воспитание в семью среди граждан, желающих принять участие в семейном жизнеустройстве детей, оставшихся без попечения родителей. В исследовании приняли участие 70 человек (в течение 2011 г.). Анализ социально-демографических и психологических характеристик указанной группы отражает схожие тенденции, наблюдаемые в предыдущие годы (2009–2010 гг.). На основании этого можно считать приведенные ниже данные репрезентативными.

В изученной научной литературе обнаруживаются противоречивые выводы о ресурсах одиноких родителей-воспитателей. Так, в качестве рисков развития дисфункциональных детско-родительских отношений указываются преобладающий мотив преодоления одиночества, восполнение недостатка эмоционально тесных межличностных отношений, склонность к установлению симбиотических отношений с приемным ребенком и нерешенные проблемы сепарации. С другой стороны, по мнению В.Н. Ослон, неполная семья подходит для размещения в ней детей, недавно изъятых из семьи вследствие жестокого обращения, сексуального насилия. О.Г. Япарова в результате проведенного исследования социально-психологических детерминант успешного приемного родительства делает вывод о том, что такие социальные факторы, как тип семьи и брачных отношений, не являются значимыми при оценке успешности приема ребенка в семью. Данное противоречие вызвало исследовательский интерес.

На основе полученных результатов появилась возможность составить типизированный портрет одиноких и семейных кандидатов и предположить, что степень выраженности представленных критериев в этих двух выборках будет отличаться. В соответствии с замыслом исследования были сформированы выборки одиноких и семейных кандидатов в замещающие родители.

Выборку семейных кандидатов составили 51 человек, что является 60 % от общего числа респондентов, в которой по гендерному различию отмечено преобладание женщин – 57 %. Большой показатель обращения женщин обеспечивается за счет тех, кто выбирает кровную опеку и не привлекает к обследованию супругов.

Более половины кандидатов находятся в возрасте до 40 лет, характеризующимся относительной стабильностью, как материальной, так и личностной, наличием представления о расширяющихся жизненных перспективах и потребностью в самореализации. Кандидаты в возрасте до пятидесяти лет составили 28 %, и значительно снижается показатель кандидатов в возрасте свыше пятидесяти лет – 16 %. Городскими жителями является 22 % респондентов.

Образовательный ценз отражает преобладание респондентов с начальным профессиональным и средним образованием (78 %), что характеризует выборку семейных кандидатов как людей практико-ориентированных, для



которых важен процесс деятельности, чаще всего традиционной (ведение натурального хозяйства, совмещаемого с профессиональной трудовой деятельностью). Занятыми считаются 84 % кандидатов.

Для 35 % респондентов брак является повторным. На момент проведения исследования продолжительность брака до 10 лет зафиксирована у 66 % семей. Это супруги (в первичном, либо вторичном браке), испытывающие потребность в воспитании совместного ребенка, которая на данном жизненном этапе не удовлетворена. Как правило, в опыте супружеских пар имеется неудачная беременность (естественная или ЭКО) или медицинские противопоказания. Некоторые не имеют совместных детей по неустановленным медициной причинам. Не имеют детей 33 % кандидатов.

Те из семейных кандидатов, которые обладают опытом воспитания, реализовывали его только в отношении кровных детей, т. е. кандидатов с опытом воспитания приемных детей в течение 2011 г. не выявлено.

Сохраняется тенденция преобладания такой формы семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как кровная опека (34 % семей). По наблюдениям этот показатель достаточно стабилен. Показатель же количества усыновлений с каждым годом растет и занимает позицию равную с кровной опекой (также 34 % семей); простая опека составляет 21 % семей, что отражает некоторое снижение по сравнению с предыдущими периодами; та же тенденция наблюдается и с открытием приемных семей – 10 %. По всей видимости, низкий показатель желающих открыть приемную семью объясняется неготовностью кандидатов к вмешательству в жизнь семьи и контролю со стороны государства. Увеличение усыновителей отражает растущее количество супругов, которые испытывают проблемы, связанные с репродуктивным здоровьем.

В результате исследования было показано, что нервно-психическое состояние большинства кандидатов благоприятное, которое может позволить им достаточно эффективно справляться с психологическими и физическими нагрузками. Показатель тревожности 81 % респондентов соответствует низкому или среднему уровню.

В выборке семейных кандидатов отмечается разнообразие мотивационного комплекса. Количественная выраженность мотивов выборки кандидатов в замещающие родители позволяет проранжировать по степени выраженности следующие из них: потребность в исполнении родительских функций, желание сохранить условия семейного воспитания для несовершеннолетнего родственника, желание обеспечить ребенку-сироте условия семейного воспитания, стабилизация супружеских отношений, компенсация утраты кровного ребенка, поиск смысла жизни и желание улучшить материальное положение семьи (обладают равной выраженностью), возможность приобрести «друга» для кровного ребенка, альтруистический мотив, чувство долга,



желание исправить ошибки воспитания кровных детей и подготовить приемного ребенка к взрослой жизни. По мнению многих исследователей, мотив, в основе которого лежит желание исполнять родительские функции, обладает наибольшим энергетическим потенциалом.

Результаты анализа семейных социограмм кандидатов и сопоставление результатов с данными анкетирования и интервью демонстрируют отсутствие явных конфликтов между членами семьи, что выражается в присутствии автора в обоих вариантах социограммы и присутствии всех членов семьи. В 90 % случаев зафиксировано включение потенциального ребенка в семейную систему в варианте «идеальной» семьи.

Существенным компенсаторным ресурсом замещающей семьи в воспитании приемного ребенка, испытывающего потребность в безопасности, может стать доминирующая позиция родителей по отношению к детской подсистеме. Доминирование выражается в предсказуемости, последовательности родительской позиции, наличии четких и простых правил. Подобная вертикальная иерархия чаще фиксируется у семейных кандидатов (65 %), чем у одиноких (27 %). Последние предполагают более демократичные отношения, выражающиеся в линейном расположении членов с недостаточной ролевой дифференциацией.

Вместе с тем у 45 % кандидатов присутствует значительное ожидание, связанное с повышением качества жизни после приема ребенка в семью, а именно: повышение удовлетворенности от жизни (значительное отличие в изображении семейной системы в варианте «реальной» и «идеальной» семьи присутствует у 12 % кандидатов); признаки улучшения состояния членов семьи после приема ребенка, увеличение их значимости, повышение сплоченности между ними (увеличение размера кругов, изображающих членов семьи или самого автора, сокращение дистанций между членами семьи) ожидается у 31 % испытуемых.

Результаты ЦТО зафиксировали у 80 % кандидатов положительное отношение супругов друг к другу, положительное или положительно-нейтральное отношение к потенциальному ребенку – у 85 % кандидатов. Образ настоящего и будущего у подавляющего большинства респондентов позитивный. Однозначно положительное самоотношение характерно для 55 % респондентов. Значителен показатель кандидатов с нейтрально-негативным и негативным самоотношением – 18 %, соответствующий некоторым кандидатам, которые не могут иметь кровных детей по состоянию здоровья.

Анализ данных, полученных по выборке с помощью Hand-тест, зафиксировал наличие ответов по всем категориям теста, что отражает, с одной стороны, сложную и насыщенную психическую жизнь кандидатов, а с другой – имеющие место ответы категории Bas (невероятные и пугающие ответы) и Fail (отсутствие ответов на предъявляемые стимулы) в сочетании с показателем Des (описание



без побуждения к действию) повышают вероятность тенденции к уходу от реальности, личностной дезадаптации.

Категории ответов, отражающих тенденцию к социальной кооперации, сотрудничеству Com (коммуникация), Aff (эмоционально-положительное отношение) и Dep (зависимость, поиск поддержки) составили 36 % от общего числа ответов, что свидетельствует о направленности кандидатов, как на близкие эмоциональные взаимоотношения, так и социальные контакты на деловом уровне. Эти тенденции уравнивают агрессивно-директивные – Agg (угроза, нападение) и Dir (доминирование, руководство), и снижают вероятность открытого агрессивного поведения – показатель по выборке $I < 0$. Вместе с тем при рассмотрении индивидуальных показателей I следует отметить, что 10 % испытуемых имеют $I = 0$, что повышает вероятность проявления агрессивного поведения в значимых для кандидатов ситуациях в близком кругу, а у 20 % кандидатов зафиксирована реальная вероятность актуализации агрессивного поведения.

Показатели категории Act (действия, не требующие присутствия другого лица) и Pas (пассивные действия, не требующие присутствия другого лица), отражающие степень выраженности переживаний, связанных с предметной обезличенной средой испытуемого, находятся в пределах нормы. В данном случае понятие «норма» используется условно и отражает некоторое равновесие между тенденцией к снижению значимости социума в жизни испытуемого и тенденцией к повышенной социальной восприимчивости.

Выборка одиноких кандидатов формировалась следующим образом. Статусом неполной семьи обладают 40 % от общего числа семей. Показатель одиноких женщин в выборке неполных семей соответствует 90 %. Для дальнейшего анализа будет использована часть выборки неполных семей, из которой исключено 42 % респондентов, т. к. выбранная ими форма семейного жизнеустройства (кровная опека) инициирована временными изменениями в семейной ситуации (трудоустройство родителей в другом городе, переезд ребенка в более благоприятные южные климатические условия) или же резкими изменениями (смерть родителя).

Возрастной диапазон в изучаемой выборке по сравнению с семейными кандидатами имеет некоторый сдвиг, и основной контингент находится в возрасте от 34 до 45 лет (82 %). Образовательный ценз отражает равное соотношение кандидатов с начальным профессиональным и высшим образованием. Эти показатели отличаются от показателей по образовательному уровню семейных кандидатов, среди которых преобладают лица с начальным профессиональным образованием.

Треть женщин не имеют опыта воспитания детей, опыт воспитания, как кровных детей, так и приемных имеет 18 % женщин. Полученные данные отличаются от информации о семейных кандидатах, среди которых нет тех, кто



обладает подобным опытом. Следует заметить, что эта тенденция является характерной только для изучаемого периода. В предыдущие годы к опыту повторного приема ребенка обращались до 30 % замещающих родителей.

Несмотря на то, что 55 % респондентов в качестве формы семейного жизнеустройства выбирают простую опеку, как правило они ориентированы на длительную замещающую заботу. Выбор указанной формы объясняют желанием сохранить льготы, гарантированные государством для детей из данной категории семей. Процедуру усыновления выбирают только 18 % респондентов. Такой же показатель отражает желание кандидатов создать приемную семью на профессиональной основе (18 %).

Нервно-психическое состояние подавляющего большинства потенциальных замещающих родителей изучаемой выборки характеризуется как хорошее. Низким или средним уровнем тревожности обладают 73 % респондентов, что несколько отличается от результатов в выборке семейных кандидатов, где этот показатель выше.

Мотивационный комплекс данной выборки представлен потребностью в исполнении родительских функций, желание обеспечить ребенку-сироте условия семейного воспитания, желанием преодолеть чувство одиночества, поиском смысла жизни и желании самоутвердиться. Как видно из представленной информации мотивационный комплекс одиноких кандидатов не столь разнообразен, как у семейных и имеет как схожие, так отличные позиции.

Анализ данных, полученных по выборке с помощью Hand-тест, зафиксировал наличие ответов по всем категориям кроме Fail F Bas. Категории ответов Com и Aff, Dep составили 37 % от общего числа ответов, что незначительно отличается от показателя в выборке семейных кандидатов. Показатель агрессивно-директивных тенденций несколько ниже, чем в выборке семейных кандидатов. Низкая вероятность открытого агрессивного поведения прогнозируется у 91 % кандидатов ($I < 0$), что значительно отличается от семейных кандидатов (70 %).

Показатели категории Act и Pas, отражающие степень выраженности переживаний, связанных с предметной обезличенной средой испытуемого, находятся в пределах нормы, но по сравнению с показателями семейных кандидатов выше.

Данные, полученные с помощью Цветового теста отношений А.М. Эткинда, позволяют говорить о том, что позитивное отношение к потенциальному приемному ребенку имеют 73 % респондентов. Нейтрально-негативное отношение у 27 %. Негативного самоотношения у кандидатов данной выборки не зафиксировано. Позитивный образ настоящего – 91 %, позитивный образ будущего зафиксирован у 73 % испытуемых.

Результаты анализа семейных социограмм кандидатов показывает, что они, как правило, включают потенциального ребенка в семейную систему



в варианте «идеальной» семьи. Признаки адекватной семейной иерархии зафиксированы у 27 % испытуемых. Значительное отличие в изображении семейной системы в варианте «реальной» и «идеальной» семьи присутствует у 64 % кандидатов из выборки неполных семей. Эти различия могут проявляться не только в изображении предполагаемого мужа, детей (иногда кровных), но и умерших близких родственников (родителей). То есть образ идеальной семьи для одиноких кандидатов носит компенсаторный или же нереалистичный характер.

Анализ полученных эмпирических данных позволил сформировать программу психологического сопровождения кандидатов в замещающие родители.

Литература

1. Котова Т.Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Ярославль, 2011. – 27 с.
2. Миневич О.К. Социально-психологические условия адаптации детей в приемных семьях: дис.... канд. психол. наук. – Тамбов, 2009. – 200 с.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
4. Райкус Дж., Хьюз Р. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска. Практическое пособие: в 4 т. Т. IV. Размещение и стабильные условия жизни / Джудит С. Райкус, Рональд К. Хьюз [пер. В. Прохожего]. – М.: Эксмо, 2009. – 416 с.
5. Япарова О.Г. Социально-психологические детерминанты успешного приемного родительства: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Москва, 2009. – 20 с.



Прокофьева Н.В.

Особенности морально-нравственной рефлексии современного взрослого

Статья посвящена анализу такого сложного и многогранного феномена, как морально-нравственная рефлексия. В данной работе говорится об особой актуальности проблемы исследования морально-нравственного развития современной личности и о реальной потребности как науки, так и общества в новом психологическом осмыслении данного феномена; вкратце изложены взгляды на данную проблематику сформированные в рамках гуманистически ориентированных направлений в психологии; проводится параллель между морально-нравственной рефлексией и успешным личностным развитием; говорится о необходимости формирования нравственного сознания и ответственности за это, как личности, так и общества. В эмпирической части статьи приведены результаты первого этапа экспериментального исследования морально-нравственной рефлексии современного взрослого и намечены перспективы хода дальнейшего эксперимента.

Ключевые слова: морально-нравственное развитие, морально-нравственная рефлексия, морально-нравственная автономность, ответственность, саморефлексия, личностное развитие, самореализация.

Проблема исследования морально-нравственного развития личности приобретает особую актуальность в современном российском обществе. Старая система нравственных ценностей и идеалов оказалась отвергнутой, полностью разрушены традиции и социальные регуляторы, действовавшие в прошлом. Многие люди находятся в ситуации экзистенциального и идеологического вакуума, теряют смысл жизни, что ведет к необходимости поиска опоры внутри себя, к тому, чтобы самостоятельно направлять и регулировать свою жизнь. Возросла необходимость в личностной морально-нравственной автономности, которая предполагает самостоятельность выборов, принятия решения и совершения определенных действий на основании внутренних критериев с учетом собственных психологических особенностей.

Морально-нравственное развитие как компонент личностного развития – это путь человека длиною в жизнь. Этот сложный, многогранный процесс подразумевает как психологическое созревание, так и духовное становление.

Для современных психологов это достаточно очевидно. Но рефлексии значимости процесса о необходимости нравственного развития личности еще недостаточно для ответа на вопросы о том, что приводит современного человека к тотальной неудовлетворенности, невозможности быть полноценным творцом своей жизни и создавать то качество жизни, которое вдохновляет и ведет его к полному раскрытию себя в контексте современных жизненных



реалий. Возникает реальная потребность как науки, так и общества в новом психологическом осмыслении данной категории.

Несмотря на то, что в рамках общенациональной культуры невероятно усложнены механизмы передачи духовно-нравственных ценностей, затруднена здоровая социализация молодежи и нет социальных программ, помогающих взрослому человеку осознанию и следованию истинно своим ценностям, работ, посвященных данной проблематике, немного.

В связи с очевидно «усложненной реальностью» нового времени и скоростью, с которой изменяется современная окружающая действительность, встает необходимость исследования личностных качеств, которые помогают человеку эффективно выстраивать свою жизненную реальность, сохраняя при этом свою целостность и индивидуальность [6]. Многие современные психологи отмечают, что необходимыми элементами для этого являются стремление к личностному развитию (самореализации) и способность к морально-нравственной рефлексии. Взаимосвязь данных тенденций и обусловила наш научный интерес.

Реалии нашего сложного времени диктуют необходимость перевода морально-нравственных категорий из области идеального в реальное, осознаваемое каждым человеком поле своего развития [10]. Человек развивается нравственно поэтапно, постепенно постигая свои смыслы бытия, организуя свой кристалл жизненных ценностей и приоритетов, что и позволяет ему в полной мере нести ответственность за себя и свою жизнь. «На стадии усвоения нравственных норм через систему личностных ценностей человек, используя все механизмы порождения смыслов, приходит к «полаганию» смыслов, когда смысл постигаемого содержания раскрывается через особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [1, с. 49].

Способность к саморефлексии (умение оценить прошлое, анализировать настоящее и планировать будущее), способность к саморегуляции и здоровому волевому поведению, ответственное отношение к миру, к себе и окружению, критическая оценка и выбор своей системы ценностей, и способность на основе этого творчески и профессионально развиваться – все эти понятия современные психологи считают ключевыми в морально-нравственном становлении здоровой личности.

На основании теоретического анализа и обзора эмпирических исследований нами был очерчен круг эмпирически измеряемых конструктов разного уровня, имеющих отношение к морально-нравственной рефлексии и феномену саморазвития человека, которые отвечают логике нашего исследования, такие как: уровень морально-нравственной рефлексии, общий уровень значимости морально-нравственных категорий, уровень нравственной воспитанности и желательных ценностных отношений к себе, миру, людям, уровень развития



смысловой сферы (осмысленность, насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, наличие смысла жизни и жизненных целей), направленность ответственности в виде внутреннего или внешнего локуса контроля, общий уровень рефлексии, стремление к самореализации. Психометрические методики, измеряющие данные конструкторы, вошли в подготовленную нами тестовую батарею.

Исследуя понятие «морально-нравственная рефлексия», мы апеллируем к смысловому полю, которое существует в современном психологическом понимании данной проблематики, и опираемся на степень разработанности этой проблемы в контексте приемлемом для сегодняшнего дня, т. к. еще 20 лет назад эти категории имели совершенно другую информационную наполненность и интерпретировались совершенно иначе. Исследование вопроса морально-нравственных норм включает в себя две тенденции развития: первая – понимание человека как общественного индивида, подчиняющегося общественной морали; вторая (современный подход) – понимание человека как личности, устремленной к идеалу (самореализации, зрелости, индивидуации, целостности), а понимание морали как пути к внутреннему самосовершенствованию.

Вплоть до 60-х гг. на Западе и до середины 90-х гг. XX в. в России относительно личности исключалась свобода выбора, ответственность за морально-нравственное воспитание отдавалась обществу, а все моральные выборы человека должны были быть подчинены исключительно социальной полезности.

Впервые проблема морально-нравственного самоопределения с точки зрения свободного выбора человека возникла в рамках экзистенциально-гуманистического направления, основными представителями которого являются Д. Бьюдженталь, К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй. Ученые данного направления впервые заговорили о вопросах самоосуществления, акцентируя внимание на духовно-ценностной составляющей развития и реализации духовной компоненты внутреннего содержания личности.

В России рамках неклассической психологии данную проблему исследуют Б.Г. Братусь, Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, Д.А. Леонтьев, С.Л. Братченко. В рамках духовно-нравственной психологии – Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков, Ф.Е. Василюк.

Сформированное в рамках гуманистически ориентированных направлений представление о природе человека как о существе свободном, ответственном, имеющем двойственную материально-духовную природу, что не отрицает также его социальности, позволяет говорить о проблематике морально-нравственного самоопределения и вопросах самореализации как о двух взаимосвязанных и взаимно иницирующих категориях, предполагающих личностное развитие.



Таким образом, актуальность темы нашего исследования обусловлена возрастанием роли человека в определении вектора личностного развития и необходимости для этого морально-нравственной определенности и автономности.

Целью первичного этапа экспериментального исследования являлось разделение респондентов на 2 экспериментальные группы по уровню морально-нравственной рефлексии. Для этого нами были разработаны две анкеты: анкета № 1 – для изучения уровня морально-нравственной рефлексии; анкета № 2 – для изучения общего уровня значимости морально-нравственных категорий и выявление наиболее значимых морально-нравственных категорий для современного взрослого.

В начале исследования в анкетировании приняли добровольное участие 200 человек: 110 мужчин и 90 женщин в возрасте от 35 до 63 лет. Все испытуемые – русские, жители города Москвы, причисляющие себя либо к христианству (без уточнения духовного направления: православие, католицизм, протестантизм), либо не имеющие возможности четко отнести себя к какому-либо типу вероисповедания.

На первичном этапе исследования при обработке анкет 30 человек были исключены из списка респондентов, т. к. показали полную неосведомленность, отчужденность и не включенность в тематику предлагаемого материала. На следующем этапе в исследовании приняли участие 170 человек: 100 мужчин и 70 женщин.

Первым респондентам была предложена анкета, состоящая из 14 вопросов, направленных на выявление уровня морально-нравственной рефлексии. Результаты анкетирования обрабатывались при помощи количественного контент-анализа. Процедура проведения контент-анализа заключалась в обработке текста посредством поиска единиц анализа, отражающих подтверждение присутствия признака объекта, отражающегося в определенной характеристике респондентов, значимых для нашего исследования. Категории анализа были выделены дедуктивным методом из смыслового поля вопросов. Количество категорий совпадает с количеством вопросов анкеты. Каждая категория анализа соответствует конкретному вопросу анкеты. Подкатегории анализа были выведены при помощи индуктивного метода на основе исследуемых ответов респондентов. Сначала содержательные элементы текста были выделены, затем занесены в единый список и обобщены в подкатегории. Критерием оценки наличия той или иной категории выступало присутствие в тексте таких единиц анализа, как: слово, словосочетание, предложение, суждение, высказывание, чувство, фамилия. Также учитывалась полнота ответа на вопрос. Так, закрытые ответы, не предполагающие смыслового подтверждения, рассматривались нами как отсутствие категории анализа, не содержащие эмоционально-личностного отношения к проблематике заданной вопросом. На основании проведенного



анализа текста был составлен словарь-классификатор и кодировочная матрица контент-анализа. Процедура подсчета баллов производилась по заранее определенной методике шкалирования: за каждый вопрос анкеты респондент получал либо «+», либо «-», что предполагало наличие или отсутствие определенной категории контент-анализа в ответе респондента.

Вторым испытуемым была предложена анкета № 2, состоящая из 40 пунктов, включающих в себя морально-нравственные категории, которые респондент должен оценить по степени важности для себя от 0 до 10 баллов. Оценка баллов производилась суммированием числовых показателей по всем пунктам методики. Максимальное предполагаемое методикой количество баллов – 400, минимальное – 0. Чем больше баллов набрал респондент, тем выше для него уровень значимости морально-нравственных категорий.

Баллы, полученные по результатам двух исследований (анкета № 1 и анкета № 2), мы перевели в нормированные показатели (т. е. нормировали показатели каждого респондента к общей базе, привели их к единице). Таким образом, максимальное значение для каждого из исследований составляет единицу, а минимальное ноль. Далее мы объединили результаты по двум методикам, вычислив между ними среднее значение. Для цели суммирования исследования считаются равнозначными, т. е. весовой коэффициент каждого составляет 50 %, что позволяет находить результат методом простого среднего.

Проранжировав результаты участников от меньшего к большему значению в соответствии с гипотезами и задачами нашей работы, мы сформировали две группы респондентов с одинаковым количеством респондентов по 60 человек, исключив среднюю часть выборки (50 человек), т. е. респондентов с промежуточными значениями.

В первую группу вошли респонденты с наименьшим количеством баллов, со средним итоговым значением по результатам двух исследований от 0,31 до 0,45 (в дальнейшем группа № 1) – респонденты с низким уровнем морально-нравственной рефлексии).

Во вторую группу вошли респонденты с наибольшим количеством баллов, со средним итоговым значением от 0,70 до 0,85 (в дальнейшем группа № 2) – респонденты с высоким уровнем морально-нравственной рефлексии).

Результаты первого этапа экспериментального исследования

В результате обработки анкеты № 1 нами были выявлены 14 категорий контент-анализа:

- 1) оценка респондентом нравственности как необходимого личностного качества современного человека;
- 2) сформированное семантическое поле относительно понятия «нравственность»;
- 3) наличие позиции относительно морально-нравственного состояния современного общества;



- 4) обсуждение вопросов, касающихся морально-нравственной тематики с другими людьми;
- 5) личное отношение к теме причин нравственной деградации современной личности;
- 6) умение дать духовно-нравственную оценку личности другого человека;
- 7) ответственная позиция относительно своего уровня нравственного развития;
- 8) стремление к конкретным нравственным идеалам;
- 9) чтение литературы духовно-нравственной направленности;
- 10) любовь к классической музыке;
- 11) наличие в жизни конкретных нравственных поступков;
- 12) проявление интереса к тематике анкеты морально-нравственной направленности;
- 13) желание повышать уровень своей осведомленности о феномене морально-нравственного;
- 14) стремление к развитию уровня внутреннего морально-нравственного потенциала.

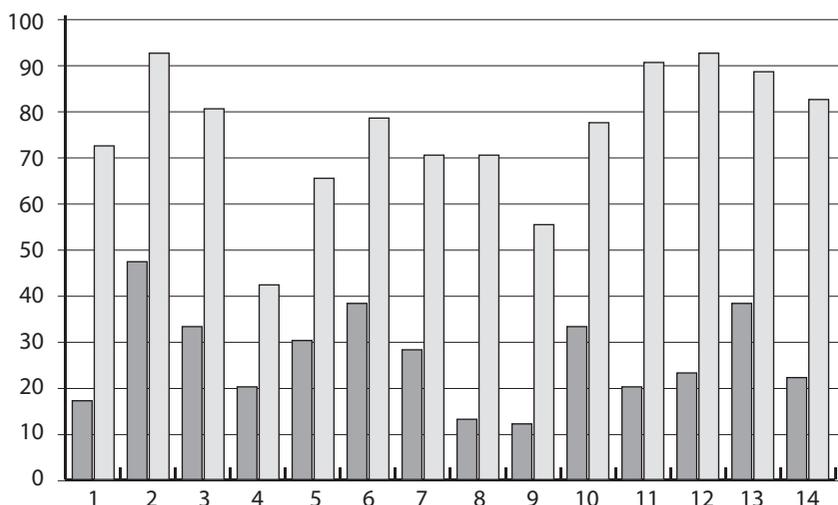
В дальнейшем описании результатов исследования по анкете № 1 мы опускаем промежуточные результаты, полученные по общей выборке (170 человек), и приводим данные по двум экспериментальным группам (по 60 человек в каждой), сформировавшихся по результатам обработки двух анкет, т. к. эта информация представляется нам наиболее интересной.

Отразим на диаграмме 1 присутствие в процентном выражении категорий контент-анализа для двух экспериментальных групп.

Таблица 1

Обобщенные результаты исследования по Анкете № 2

Респонденты	Кол-во человек в группе	Максим кол-во баллов по методике	Набрано баллов	% от общего количества возможных баллов
Общая выборка	170	68000	43117	63 %
Группа № 1	60	24000	12130	50,5 %
Группа № 2	60	24000	18690	77,8 %
Респонденты со средними показателями	50	24000	12297	51,2 %



■ группа №1 – низкий уровень морально-нравственной рефлексии	17	47	33	20	30	38	28	13	12	33	20	23	38	22
■ группа №2 – высокий уровень морально-нравственной рефлексии	72	92	80	42	65	78	70	70	55	77	90	92	88	82

Диаграмма 1. Присутствие в процентном выражении категорий контент-анализа для двух экспериментальных групп

Результаты, полученные по анкете № 2, позволили нам выявить общий уровень значимости для респондентов морально-нравственных категорий, а также обозначить наиболее значимые для современного взрослого морально-нравственные категории. Результаты данного исследования отражены в таблице 1.

Результаты исследования по каждому из 40 морально-нравственных качеств, для отдельных групп респондентов, представлены в сводной таблице 2.

По результатам данного исследования можно констатировать факт, что как респонденты общей выборки, так и респонденты двух экспериментальных групп указали категорию «смысл жизни» как наиболее важную.

По общей выборке также получили высокие баллы такие категории, как: «внутренняя гармония» и «счастье». Эти категории оказались наиболее важны также для двух экспериментальных групп.

В группе № 1 высокие баллы получили еще 2 категории: «уважение к старшим» и «забота».



Респонденты группы № 2 считают важным развивать морально-волевую сферу и особо выделяют такие категории, как: «уважение к людям», «духовное самосовершенствование» и «доброжелательность».

Таблица 2

Результаты исследования по каждому из 40 морально-нравственных качеств для отдельных групп респондентов

Респонденты	Морально-нравственные категории, оцененные респондентами как наиболее важные	Морально-нравственные категории оцененные респондентами как наименее важные
Общая выборка	Смысл жизни, внутренняя гармония, счастье.	Коллективизм, умеренность, патриотизм, альтруизм, долг, равенство людей.
Группа № 1	Смысл жизни, счастье, внутренняя гармония, уважение к старшим, забота.	Всепрощение, патриотизм, совесть.
Группа № 2	Внутренняя гармония, смысл жизни, развитие морально-волевой сферы, уважение к людям, духовное самосовершенствование, доброжелательность.	Коллективизм, равенство людей.

Участники общей выборки и группы № 2 поставили минимальное количество баллов таким категориям, как: «коллективизм» и «равенство людей».

По общей выборке низкие баллы также получили такие категории, как: «умеренность», «патриотизм», «альтруизм» и «долг».

Респонденты группы № 1 считают неважными для себя такие категории, как: «всепрощение», «патриотизм» и «совесть».

Таким образом, на первом этапе экспериментального исследования нами были разработаны две анкеты для изучения уровня морально-нравственной рефлексии респондентов. Полученные результаты позволили разделить респондентов на 2 экспериментальные группы с низкой (группа № 1) и высокой (группа № 2) степенью морально-нравственной рефлексии.

Наш научный интерес обусловлен исследованием взаимосвязи способности личности к морально-нравственной рефлексии, ее стремлением к личностному развитию, а также уровнем развития ее смысловой сферы, поэтому следующим этапом нашего экспериментального исследования мы планируем сравнение двух экспериментальных групп по следующим параметрам: актуальность потребности в самореализации (методика актуальности основных



потребностей «Парные сравнения» в модификации И.А. Акиндиновой); степень реализации потребности в саморазвитии («Диагностика реализации потребности в саморазвитии»); устойчивость желательных ценностных отношений к жизни, к людям, к себе (тест «Пословицы» С.М. Петровой); смыложизненные ориентации: осмысленность, насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, направленность локуса ответственности («Тест смыложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева); общий уровень рефлексивности («Определение уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова).

Литература

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Савин В.А. Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 46–59.
2. Алмаев Н.А. Применение контент-анализа в исследованиях личности: методические вопросы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 167 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. 4-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. – 448 с.
4. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 38–46.
5. Валиаментов Х.Х. Духовно-нравственное развитие личности в учебно-событийной деятельности: дисс.... канд. псих. Наук. – Казань, 2003.
6. Галажинский Э.В. Поиск методологических оснований изучения психологических детерминант самореализации личности. – URL: http://psy.tsu.ru/data/pdf/3_07.pdf (дата посещения 20.05.2013).
7. Гостев А.А., Борисова Н.В. Психологические идеи в творческом наследии И.А. Ильина: на путях создания психологии духовно-нравственной сферы человеческого бытия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999.
9. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 335 с.
10. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности. – URL: <http://www.institut.smysl.ru/article/spirit.php> (дата посещения 20.05.2013).
11. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. – М.: Смысл, 2008. – 133 с.



12. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed.by P.T.P.Wong, P.S.Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 1–15.
13. May R. Psychology and the Human Dilemma. Princeton: Van Nostrand, 1967. p. 168–181.
14. Тарасьян Н.А. Особенности духовности и самосознания современного российского юношества: дис.... д-ра психол. наук. – Ставрополь, 2012.
15. Штумпф С.П. Духовность как социокультурный феномен: аксиологическая направленность и перспективы развития: дис.... канд. психол. наук. – Иркутск, 2007.

Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2013

ТОМ 10 № 2



Сдано в набор 10.06.2013 Подписано в печать 17.06.13
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.8,28. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 16/13.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш И.В. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru