

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

Т. В. ДРОБЫШЕВА

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Ценностный подход



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2013

УДК 159.9

ББК 88

Д 75

*Все права защищены. Любое использование материалов
данной книги полностью или частично
без разрешения правообладателя запрещается*

Рецензенты

доктор психологических наук, профессор *Т. П. Емельянова*
доктор психологических наук, профессор *Н. Е. Харламенкова*

Дробышева Т. В.

Д 75 Экономическая социализация личности: ценностный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 312 с. (Перспективы психологии)

ISBN 978-5-9270-0275-7

УДК 159.9

ББК 88

В монографии представлены результаты теоретического, экспериментального и эмпирических исследований экономической социализации формирующейся личности. Значительное внимание уделяется теоретическим представлениям о содержании, структуре и факторах данного феномена. Обоснован ценностный подход к исследованию экономической социализации детей и подростков.

Анализируется динамика ценностных ориентаций формирующейся личности в условиях микросредового влияния. Организован специальный естественный социально-психологический формирующий эксперимент. Проанализированы положительные стороны и трудности его применения.

Показана динамика ценностных ориентаций личности младших школьников в разные исторические периоды развития российского общества. Установлены закономерности в характере и направленности общей и парциальной динамики ценностей. Функция ценностных ориентаций формирующейся личности в контексте ее экономической социализации раскрывается через анализ их связей с элементами экономических представлений, мотивами и стратегиями поведения школьников в игре, моделирующей ситуации взаимодействия экономических субъектов.

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2013

ISBN 978-5-9270-0275-7

СОДЕРЖАНИЕ

А. Л. Журавлев. Предисловие	7
Предисловие автора	10

Раздел I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Глава 1. ФЕНОМЕН «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ» КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	
Введение.....	17
1.1. Актуальность исследования экономической социализации формирующейся личности на разных этапах ее развития.....	19
1.2. Анализ соотношения понятия «экономическая социализация» с другими понятиями	27
1.3. Основные направления исследований экономической социализации за рубежом	33
1.4. Особенности разных подходов к изучению экономической социализации в отечественной науке	46
1.5. Структура и содержание экономической социализации формирующейся личности	55
1.6. Социально-психологические факторы экономической социализации формирующейся личности	63
Выводы по главе 1	71
Глава 2. СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ	
Введение.....	74
2.1. Системный подход к детерминации психики и поведения. Специфика его применения в социально-психологическом исследовании	76
2.2. Развитие идей системной детерминации в исследовании экономической социализации формирующейся личности	86
2.3. Естественный формирующий эксперимент как метод исследования системной детерминации экономической социализации формирующейся личности: обоснование, достоинства и трудности применения.....	92
Выводы по главе 2	99

Глава 3. РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ	
Введение.	101
3.1. Ценностные ориентации формирующейся личности в разных социально-экономических условиях развития общества	102
3.2. Социально-психологические факторы формирования и динамики ценностных ориентаций личности детей, подростков и юношества	111
3.3. Внутрличностная детерминация ценностных ориентаций детей и подростков	127
3.4. Функции ценностных ориентаций в процессе первичной социализации личности	132
3.5. Ценностный подход к исследованию экономической социализации формирующейся личности: обоснование и содержание	136
Выводы по главе 3	148

Раздел II
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Глава 4. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	
Введение.	156
4.1. Программа и основные этапы исследования динамики ценностных ориентаций формирующейся личности младших школьников в разные периоды развития российского общества .	158
4.2. Структура ценностных ориентаций личности младших школьников в разные исторические периоды: сравнительный анализ	163
4.3. Парциальная динамика ценностных ориентаций личности младших школьников в разные исторические периоды	169
Выводы по главе 4	175
Глава 5. ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАННЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Введение.	178
5.1. Программа и модель экспериментального исследования динамики ценностных ориентаций формирующейся личности в условиях экономического образования	179
5.2. Общая и парциальная динамика ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования	186

5.3. Многофакторная модель детерминации изменений в структуре ценностных ориентаций личности младших школьников	192
5.4. Системная детерминация динамики ценностных ориентаций формирующейся личности	196
Выводы по главе 5	202

Глава 6. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЕДНОМ И БОГАТОМ ЧЕЛОВЕКЕ
КАК ФЕНОМЕН ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ
ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Введение.	204
6.1. Программа и основные этапы эмпирического исследования представлений школьников о бедном/богатом человеке.	206
6.2. Групповые представления младших школьников о бедном и богатом человеке.	212
6.3. Представления о бедном и богатом человеке в сказках и сознании младших школьников	216
6.4. Образы бедного и богатого реальных людей в представлениях младших школьников	226
6.5. Роль ценностных ориентаций личности в формировании образов бедного и богатого сказочных персонажей в представлениях младших школьников	233
Выводы по главе 6	244

Глава 7. «АВТОНОМНЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ МИР» ДЕТЕЙ:
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ
И ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

Введение.	247
7.1. Программа и основные этапы исследования экономического поведения и отношений школьников в игре с экономическими ситуациями взаимодействия.	249
7.2. Игровые предпочтения младших школьников и подростков, обучающихся в школах разного типа	252
7.3. Анализ содержания игры и экономических отношений школьников в игре «сотки»	254
7.4. Мотивы, цель и стратегии экономического поведения в игре учащихся гимназии, «христианской» и муниципальной школы	256
7.5. Взаимосвязь мотивов и стратегий экономического поведения в игре «сотки» и ценностных ориентаций личности школьников.	264
7.6. Модели экономической социализации школьников в разных образовательных средах	268
Выводы по главе 7	272

Заключение.	276
Литература	282

ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография, представляемая читателю, включает результаты теоретической и эмпирической, в том числе экспериментальной, работы, проделанной автором за последние примерно 12 лет. Ее отличительная особенность заключается, с одной стороны, в новизне изучаемого феномена «экономическая социализация формирующейся личности», с другой – в приверженности автора исследовательским традициям Института психологии РАН – социально-психологическому пониманию личности, сформулированному Е. В. Шороховой и развиваемому ее учениками и последователями в лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН, а также системному подходу Б. Ф. Ломова к изучению процессов детерминации психики и поведения человека.

В работе Т. В. Дробышевой осуществлен теоретический анализ феномена экономической социализации, который органично сочетается с глубокой эмпирической проработкой проблемы социальной детерминации психики и поведения формирующейся личности на этапе ее первичной социализации. Особенность заявленного подхода заключается в том, что указание на формирующуюся личность в контексте экономической социализации жестко не связывается с возрастным фактором. Автор подчеркивает, что взрослые люди в периоды радикальных социально-экономических изменений в обществе повторно включаются в процессы экономической социализации, усваивая то, что позволяет им органично существовать в новых экономических условиях, выполнять функции экономического субъекта. Данное уточнение существенно расширяет потенциальные границы исследований указанного феномена и позволяет говорить о зарождении *нового научного направления* в социальной и экономической психологии и его перспективах. В то же время в данной монографии делается акцент на конкретном этапе экономической социализации формирующейся личности – выборе одной возрастной

группы, представители которой интенсивно проявляют себя в качестве экономических субъектов, обосновании системы факторов и механизмов, критериев социализированности, соответствующих данному этапу. Все это свидетельствует о глубине и адекватности разрабатываемого автором подхода, ориентированного на поиск общих и специфичных для каждого этапа закономерностей экономической социализации формирующейся личности.

В данной монографии особое внимание уделяется разработке *ценностного подхода* к изучению экономической социализации. Его суть состоит в том, что любые феномены экономической социализации личности – экономические представления, экономические мотивы и интересы, отношение к экономическим объектам, предпочитаемые стратегии поведения детей и подростков в игре экономического содержания и др. – рассматриваются в связи с более общей системой ее ценностных ориентаций. Такой подход современен и получает широкое распространение в социогуманитарных науках в целом. Теоретическая модель исследования основана, в первую очередь, на концепции Б. Ф. Ломова о системной детерминации психики, что определяет основные направления эмпирических, в том числе экспериментальных, исследований, представленных в книге. Следует отметить, что в данной работе проведен теоретический анализ возможностей системного подхода с позиции его потенциального развития и конкретного применения в социально-психологическом исследовании. Данный подход позволил автору аргументированно обосновать не только многофакторную модель детерминации изменений в ценностной системе личности, но и метод ее изучения – *естественный формирующий социально-психологический эксперимент*, который в исследовательской практике используется крайне редко из-за его трудоемкости. Теоретико-методологическое обоснование применения данного метода, а также анализ полученных с его помощью данных представляет собой важный вклад в развитие современной экспериментальной социальной психологии. Важно также отметить, что разработка конкретного варианта естественного социально-психологического эксперимента сама по себе обладает научной ценностью.

С позиции автора, ценностные ориентации личности являются тем системообразующим элементом социальной психологии человека, который определяет характер ее связей с социальной средой. Поэтому разные виды динамики ценностных ориентаций формирующейся личности в условиях макро- и микросоциальных воздействий (социально-экономические условия развития общества в разные

исторические периоды и экономическое образование) рассматриваются как *социально-психологические критерии* ее экономической социализации. Система доказательства опирается на адекватные целям и задачам исследования методы его организации – естественный формирующий эксперимент и поперечные срезы в лонгитюдном исследовании.

Результаты выполненных эмпирических исследований, целью которых стало изучение многофакторной детерминации компонентов экономического сознания и поведения личности младших школьников и подростков, включают анализ роли, прежде всего, ценностных ориентаций в этом процессе. Итоги работы позволяют говорить о перспективности заявленного ценностного подхода в дальнейших исследованиях автора монографии.

Член-корреспондент РАН
А. Л. Журавлев

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Феномен «экономическая социализация», которому посвящена данная монография, можно рассматривать как эффект экономических и социальных экспериментов, осуществленных в России в 1990-е годы. Уточнение субъекта социализации – «формирующейся личности» – определило не только проблему комплексного исследования, связанную с незавершенностью процесса и динамичностью результатов экономической социализации детей и подростков, но и выбор объекта исследования, в качестве которого выступили ценностные ориентации личности.

В середине 1970-х годов, формулируя социально-психологический подход к изучению личности, Е. В. Шорохова (1975, с. 63–71) сделала акцент на изучении, с одной стороны, процесса формирования ценностных ориентаций в разных социальных условиях, с другой – на выполняемой ими регулятивной функции социального поведения. Такое понимание отношений личности и социальной среды, отражающее их взаимную детерминацию, существенно повлияло на обоснование «ценностного подхода» к изучению экономической социализации формирующейся личности. Теоретическая и эмпирико-экспериментальная разработка данного подхода стала целью исследования, представленного в данной монографии.

Под *экономической социализацией формирующейся личности* в нашей работе понимается процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, в котором он живет, так как, усваивая экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы, модели экономического поведения и активно преобразуя их, он становится субъектом экономических отношений данного общества. На когнитивном уровне это проявляется в сформированности компонентов экономического сознания личности (экономические представления, ожидания, отношения,

установки, мнения и т. п.), их согласованности/рассогласованности с групповыми и общественными феноменами. Ценностные ориентации здесь рассматриваются как внутренний социально-психологический фактор формирования элементов экономического сознания. Так, например, экономические представления о бедности и богатстве, отношения детей и подростков к деньгам, бедным и богатым людям, обусловленные сформированной к этому возрасту системой ценностных ориентаций, влияют на характер их экономических отношений со сверстниками (бартерные, долговые и т. п.), выбор стратегий экономического поведения (сберегательное, инвестиционное и т. п.). В свою очередь, мотивы, стратегии и модели экономического поведения формирующейся личности на этапе первичной социализации опираются на ее ценностную систему. Здесь ценностные ориентации выступают в роли регуляторов экономического поведения, выбора той или иной стратегии, механизмов принятия решения в ситуациях, моделирующих экономические отношения детей, подростков, юношей. Экономическое поведение и соответствующие отношения обусловлены и экономическим воспитанием родителей (как первого, так и второго предшествующего поколения – бабушки и дедушки), социально-психологическим климатом в семье в целом, а также спецификой образовательной среды в школе, характером межличностных отношений в классе, нормами референтной группы сверстников и т. п.

В данной работе осуществляется изучение *системы социальных, социально-психологических, психологических факторов экономической социализации формирующейся личности.*

С одной стороны, социальная среда рассматривается как многоуровневая система, включающая макро- и микросоциальные компоненты – условия формирования и изменения личности, ее социально-психологических характеристик. Динамика ценностных ориентаций личности в разных условиях жизнедеятельности определяется в качестве психологического критерия ее социализированности. Выявленные закономерности этой динамики на разных этапах социально-экономического развития общества формируют представление о критериях и показателях результата экономической социализации личности в макроэкономических условиях. Соответственно, изменение структуры ценностных ориентаций в условиях экономического образования рассматривается в качестве критерия экономической социализированности на микросоциальном уровне. Соотношение двух линий анализа социально-психологической динамики раскрывает многоуровневый характер детерминации лич-

ности «внешними факторами», о которой писали С. Л. Рубинштейн (1957), Б. Ф. Ломов (1984), Е. В. Шорохова (1969) и др.

С другой стороны, оценивая поступающую извне информацию об экономических явлениях и объектах, личность опирается на сложившуюся систему ценностных ориентаций, которые выступают механизмом преобразования информации в компоненты экономического сознания (отношения, установки, представления и т. п.). В дальнейшем уже сформировавшиеся представления реализуются в поведении детей и подростков через их намерения и действия. Ценностные ориентации определяются как внутренние факторы экономической социализации формирующейся личности.

Основной акцент данной работы делается на изучении процессуальных характеристик феномена «экономическая социализация личности». Первый раздел монографии включает три главы, каждая из которых раскрывает теоретико-методологические аспекты исследования. Так, в первой главе анализируется содержание и структура феномена «экономическая социализация», выделяются основные подходы к его изучению в зарубежной и отечественной науке, определяется специфика экономической социализации формирующейся личности. Вторая глава посвящена анализу системного подхода к проблеме детерминации психических явлений (Б. Ф. Ломов), который выступает в качестве методологической основы наших исследований. Здесь же рассматриваются основные направления развития концепции системной детерминации применительно к социально-психологическому исследованию, которое отличается от психологического не только предметом, но и своей организацией, построением плана с учетом множества внешних и внутренних факторов и включением в его программу эксперимента и т. п. В данной главе обосновывается использование естественного формирующего социально-психологического эксперимента как метода исследования психологического критерия экономической социализации личности в условиях микросоциального воздействия, т. е. динамики ценностных ориентаций личности; анализируются достоинства и трудности применения метода в изучении экономической социализации; описывается экспериментальная модель.

Третья глава работы посвящена объекту исследования – ценностным ориентациям личности, макро- и микросоциальным условиям их формирования и динамики; выявляются функции ценностных ориентаций школьников, которые они проявляют в разных видах деятельности; формулируется «ценностный подход» к изучению экономической социализации личности детей и подростков. В этой гла-

ве представлена модель всей работы, раскрывающая двустороннюю связь между многоуровневой социальной средой (в нашем случае макро- и микросоциальная среда) и личностью как элементом этой среды. Особенностью данной модели является ее экспериментально- эмпирическая проверка.

Во второй раздел монографии входят четыре главы, посвященные результатам экспериментального и эмпирических исследований, проведенных на группах детей младшего школьного возраста. Так, в четвертой главе рассматриваются комплексы ценностных ориентаций личности младших школьников, характерные для разных периодов развития российского общества: стабильных, кризисных, пред- и посткризисных; выявлены «ядерные» и «периферийные» ценностные ориентации, по-разному реагирующие на макроэкономические и макросоциальные изменения; обоснован социально-психологический критерий влияния макросоциальных изменений на ценностное сознание интенсивно формирующейся личности. Пятая глава посвящена анализу различных видов динамики ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях экономического образования в школе и экономического воспитания в семье, особое внимание уделяется характеру отношений этих факторов, а также описанию психологического критерия экономической социализированности формирующейся личности. Выбор респондентов младшего школьного возраста в качестве примера не случаен, так как данный возрастной период характеризуется исследователями как наиболее сензитивный к социальным влияниям.

Шестая глава включает результаты исследования экономических представлений младших школьников о бедном/богатом реальном человеке и персонаже русских народных сказок; анализируются закономерности их связей с ценностными ориентациями личности; описана функция фильтрации ценностных ориентаций в процессе конструирования экономических представлений. Наконец, седьмая глава работы представляет модели экономической социализации школьников в период перехода от младшего к подростковому возрасту. Основанием для их выделения стало выявление зависимости экономического поведения исследованных школьников от социального окружения (образовательная среда, воспитание в семье и т. п.), а также связи стратегий и мотивов экономического поведения с ценностными ориентациями личности.

Автор пользуется случаем выразить свое уважение и глубокую признательность А. Л. Журавлеву, научному руководителю и соавтору многих исследований, в том числе входящих в данную мо-

нографию, Т. П. Емельяновой, Т. А. Нестику, Н. Е. Харламенковой и всем сотрудникам лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН за ценные идеи и помощь в процессе подготовки этой книги, а также И. О. Александрову за советы и поддержку в проведении экспериментальной работы. Также хотелось бы выразить благодарность дипломникам – слушателям курсов кафедры практической психологии МИОО за помощь в организации эмпирических исследований.

РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ГЛАВА 1

ФЕНОМЕН «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ» КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Социализация как междисциплинарный феномен традиционно является объектом исследования в социологии и социально ориентированных направлениях различных научных дисциплин: философии, антропологии, педагогики, психологии, экономики и т. п. Идеи, которые легли в основу теории социализации, появились раньше, чем сам термин в работах Ф. Гиддинга, Г. Тарда, Э. Дюркгейма. Так, еще О. Конт отмечал зависимость развития и деятельности личности как субъекта целостной социальной системы от законов и социальных норм общества (Конт, 1910).

Развиваемый социологами (Т. Парсонс, П. Бурдьё, П. Бергер, Т. Лукман и др.), культурологами (М. Херсковиц, М. Мид) и другими специалистами феномен социализации находит свое психологическое понимание сначала в работе У. Джемса, затем в интеракционистских теориях Ч. Х. Кули, Дж. Г. Мида и по-разному трактуется в психоаналитических теориях З. Фрейда, Э. Эриксона, когнитивных концепциях Ж. Пиаже и Л. Колберга, теории социального научения А. Бандуры или подходе У. Бронфенбреннера.

Определенный вклад в развитие данного направления исследований в отечественной социальной психологии внесли П. П. Блонский (1921), В. А. Артемов (1927), К. Н. Корнилов (1928), В. М. Бехтерев (1994) и др. Идеи, касающиеся поведения индивидуума в контексте его отношений с окружающими; его соответствия тем требованиям, которые предъявляет среда; влияния на поведение личности социально-экономических условий ее существования; социального развития личности в течение всей жизни человека, а также построения иерархически организованной структуры внешних, социальных факторов – условий социализации, легли в основу изучения феномена социализации на современном этапе развития науки и получили свое

развитие в работах Б. Ф. Ломова (1975, 1982, 1984), Е. В. Шороховой (1969, 1975), А. В. Мудрика (2004), С. И. Розума (Розум, 2006) и др.

Позиции разных специалистов относительно общих характеристик изучаемого феномена, касающихся непрерывности, стадийности процесса социализации, важности социального влияния на онтогенез и т. п. не препятствуют его спецификации, фиксирующей внимание на тех аспектах, которые задаются дисциплинарной специализацией. В результате активно изучаются культурная (Бенедикт, 2005; Мид, 1988; Луков, 2008; и др.), этническая (Белинская, Стефаненко, 2003; и др.), информационная (Марцинковская и др., 2011; Прихожан, 2010; и др.), профессиональная (Кричевский, Митина, 1996; и др.), гендерная (Клецина, 1998; Смирнова, 2005; и др.), политическая (Владимирова, 2001; Газизова, 2004; Исханова, 2003; Мельников, 2004), правовая (Самыгин, 2008; и др.), гражданская (Денисова, 2000; и др.) и другие виды социализации.

Однако ряд исследователей, занимающихся изучением вопросов общей теории социализации, считают нецелесообразным выделение ее различных видов. В то время как существование частных аспектов в изучении психологических феноменов есть закономерный результат процесса дифференциации, который наряду с интеграцией характеризует развитие современной науки, в том числе социальной и экономической психологии. К примеру, содержательные компоненты социализации личности в условиях экономических отношений в обществе определяются не только психологическими, но и экономическими законами, которые не могут быть рассмотрены в рамках только общей теории. Наоборот, полученные в исследовании знания об особенностях экономической, профессиональной и других видов социализации, взаимодополняя друг друга, могут внести определенный вклад и в развитие теории социализации в целом.

В качестве другого аргумента в пользу изучения экономической социализации личности как самостоятельного феномена можно рассматривать неизменный рост числа работ, ориентированных на выявление закономерностей и особенностей видов социализации. Изучаемые социологией, политологией, культурологией и другими научными дисциплинами разнообразные виды социализации неизменно вызывают интерес. Причем, если в одних работах данные виды социализации – независимые феномены, то в других они неразрывно связаны между собой, что требует иного осмысления общности и специфичности содержания.

Наконец, один и тот же вид социализации становится объектом изучения смежных дисциплин. Так, феномен экономической социа-

лизации представляет интерес не только для специалистов экономической или социальной психологии, но и поведенческой экономики, экономической социологии и других смежных дисциплин (Дейнека, 2000; Андреева, 2000; Верховин, 1994; Винокуров, Карнышев, 2007, Грасс, 2008; Ермакова, 2008; Козлова, 1998; и др.)

Еще один довод в пользу изучения экономического аспекта социализации как самостоятельного феномена можно усмотреть в тезисе Н. Г. Чернышевского: «... жизнь рода человеческого, как и жизнь отдельного человека, складывается из взаимного проникновения очень личных элементов: кроме внешних эффектных событий, кроме общественных отношений, кроме науки и искусства, не менее важны нравы, обычаи, семейные отношения и, наконец, материальный быт: жилища, пища, средства добывания всех тех вещей и условий, которыми поддерживается существование, которыми доставляются житейские радости и скорби» (Чернышевский, 1947, с. 356).

1.1. АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Современный этап развития общества, определяемый как пострадикальный, характеризуется относительной устойчивостью не только в социально-экономическом плане, но и с точки зрения оценки его социально-психологических последствий. Так, можно с уверенностью сказать, что основная тенденция радикального периода, связанная с *динамическими процессами* в экономическом сознании и поведении людей и ориентированная на формирование нового типа экономического мышления, сменилась в новой ситуации общественного развития тенденцией *инерционного характера* (но не стагнацией). Данное обстоятельство определяется потребностью личности (а также групп и общества в целом) в осмыслении (анализе, оценке и т. п.) тех изменений, которые произошли в 1990-е годы с целью дальнейшего формирования своих экономических отношений. В таком контексте наиболее актуальным становится изучение закономерностей, механизмов, факторов и т. п. экономической социализации формирующейся личности.

Понятие «формирование личности» в отечественной психологии чаще всего рассматривается как начальный этап становления личностных свойств человека (Божович, 1968; и др.) В рамках же общей теории социализации понимание феномена формирующейся личности непосредственно связано с проблемой определения

специфики социализации детей и взрослых. Так, А. В. Мудрик, анализируя работу О. Г. Брима-младшего, приводит примеры аргументации последнего:

- «— во-первых, социализация взрослых выражается главным образом в изменении их внешнего поведения, в то время как детская социализация *формирует базовые ценностные ориентации*;
- во-вторых, взрослые могут оценивать нормы общества и своего окружения; дети (по Бриму) только *усваивать*;
- в-третьих, социализация взрослых часто предполагает понимание того, что между черным и белым существует множество оттенков серого цвета, дети эти оттенки *не различают*;
- в-четвертых, социализация в детстве строится *на полном повиновении* взрослым и выполнении определенных правил. Взрослые вынуждены приспосабливаться к требованиям различных ролей на работе, дома и т. д.;
- в-пятых, социализация взрослых направлена на то, чтобы помочь человеку овладеть определенными навыками; социализация детей *формирует* главным образом *мотивацию* их поведения» (Мудрик, 2004, с. 29).

Указывая на спорность данных суждений, А. В. Мудрик отмечает, что «конкретное содержание этих различий явно свидетельствует о том, что О. Г. Брим-мл. рассматривает социализацию как субъект-объектный процесс. Поэтому названные им различия имеют крен в объектную характеристику и детей, и взрослых в процессе социализации» (Мудрик, 2004, с. 29). Однако автор утверждает также, что сам факт подобной дифференциации позволяет определить социализацию как непрерывный процесс, имеющий место на всех этапах жизни человека, что заслуживает серьезного внимания, и с этим нельзя не согласиться.

Говоря о социализации взрослых, как правило, указывают на повторное вхождение в социальную среду («ресоциализацию»), обусловленное какими-либо социальными изменениями или нарушениями первичной социализации и т. п. Однако в таком случае можно рассматривать индивида в условиях вторичной социализации как формирующуюся личность вне ее возрастного контекста. И молодой человек, и зрелый, и даже пожилой может повторно включиться в этот процесс в силу каких-либо объективных обстоятельств. К таким обстоятельствам, приводящим к существенным

социально-психологическим изменениям в обществе, относят, например, экономические реформы.

В процессе изучения экономической социализации формирующейся личности взрослых по сравнению с детьми и подростками на первый план выступает не возрастной, а *исторический фактор*¹. Так, характеризуя 1920–1930-е годы, Е. В. Шорохова особое место уделяет *динамике и своеобразию отношений собственности* на разных этапах социально-экономического развития общества, которые требовали от взрослого населения (российских крестьян) определенного уровня *психологической готовности* к этим изменениям (Шорохова, 1998). В качестве показателей такой готовности автор выделяет: «*ожидания* улучшить жизнь, решить вопросы развития сельского хозяйства» (Шорохова, 1998, с. 40), а также *отношения* к экономической политике «военного коммунизма», НЭПу, коллективизации. Поведенческий компонент этих отношений проявлялся в неприятии, противостоянии, поиске новых путей и возможностей улучшить жизнь или просто выжить и т. п. Анализируя социально-психологическую динамику, сопутствующую экономическим изменениям 1920–1930-х годов, Е. В. Шорохова заключает, что этот период по ряду закономерностей сопоставим с 1990-ми годами. Действительно, при сравнении социально-психологической динамики данных периодов в развитии российского общества, А. Л. Журавлевым были выделены некоторые общие феномены: «*преимущественная ориентация на экономические ценности, ярко выраженная материальная заинтересованность*» (Журавлев, 1998, с. 9), которые становятся ведущими в структуре ценностей личности и социальных групп; «*формирование индивидуалистической направленности*» (Журавлев, 1998, с. 9). Наряду с этим в качестве эффектов острых социально-экономических кризисов и посткризисных периодов Н. А. Журавлевой обнаружено *возрастание значимости группы прагматических, волевых ценностей, ценностей самореализации* и т. п. и *снижение ориентаций на этические ценности, творческую самореализацию* и т. п. (Журавлева, 2006).

1 Следует уточнить, что при изучении экономической социализации формирующейся личности детей и подростков речь идет о сравнительном преимуществе возрастного фактора, а не об отсутствии влияния исторического. Влияние макросредовых изменений, в том числе в области экономических отношений в обществе, на психику и поведение детей и подростков можно проследить, сравнивая данные психологических исследований, полученные в разные исторические периоды.

Следуя тезису С. Московичи, утверждавшему, что основной мотив формирования социальных представлений – «желание свыкнуться со странным» (Московичи, 1995, с. 9), функция экономических представлений как группового феномена некоторыми авторами рассматривается с позиции адаптации личности и группы к окружающему экономическому миру (Емельянова, 2001, 2006, 2007). Причем центральным элементом таких представлений, по мнению Т. П. Емельяновой, является нравственно-психологическая составляющая (Емельянова, 2006).

Итак, *специфика* экономической социализации формирующейся личности взрослого человека в период экономических реформ проявляется в изменении отношения к экономическим объектам, повышении значимости экономических ценностей, трансформации социальных представлений об экономических объектах.

Однако остается открытым вопрос об особенностях детской экономической социализации по сравнению с социализацией взрослых. Казалось бы, ответ лежит на поверхности: дети не являются полноправными, самостоятельными, непосредственными субъектами экономических отношений в обществе и ограниченно участвуют в этих отношениях. Прежде всего, они принимают участие в потребительском поведении семьи (причем процент расходов семьи на потребности детей по мере их взросления увеличивается), оказывают влияние на ее отношение к сбережению и т. п. Подтверждением последнего является активное развитие системы банковских услуг, ориентированных на образование, так как сегодня принято откладывать деньги на образование детей или использовать «образовательные кредиты». Следовательно, *опосредствованное участие в экономических отношениях* еще не самостоятельной (в экономическом плане) личности может быть рассмотрено как один из критериев различия анализируемого явления на этапах взрослости и детства. Кроме того, в данном контексте можно говорить и о таком критерии, как *социально-экономическая* или просто *экономическая зрелость*, которая рассматривается в качестве парциального вида зрелости личности в целом. В данном случае логика анализа определяется точкой пересечения традиционных подходов в изучении зрелости как стадии развития и как развития модуля психической организации (Журавлев, 2007).

А. Л. Журавлев (2007) определяет экономическую зрелость как *общую способность человека к материальному, экономическому, финансовому самообеспечению и обеспечению своей семьи, других людей* и т. п. Дифференцируя феномены «зрелость» и «незрелость»

личности как принципиально различные, не стоит употреблять термин «экономическая незрелость» в отношении детей и подростков. Поскольку несоответствие личности какому-либо признаку зрелости еще совсем не означает ее соответствия признаку незрелости, и наоборот. Скорее следует говорить об определенном уровне (степени) экономической зрелости детей и подростков. Возможно, в данном контексте дифференцирующим критерием будет не столько экономическая, сколько *экономико-психологическая зрелость формирующейся личности*, так как ее специфические признаки определяются процессами и состояниями соотнесения себя с другими людьми, ближайшим социальным окружением, малыми и большими группами в условиях экономического взаимодействия и отношений. Данный феномен включает: *уровень достигнутой экономической идентичности, сформированности экономического сознания и самосознания, уровень волевой и нравственной регуляции экономического поведения, сформированность ценностной системы, включающей ориентации на экономические ценности и т. п.* Однако выраженность вышеуказанных характеристик на разных этапах экономической социализации личности будет различаться. Например, при сравнении результатов исследований экономической идентичности, выполненных на разных возрастных группах, выявились возрастные различия не только в плане содержания образов Я как богатого или бедного человека, но и различия в механизмах их образования, а также источниках самооценок (Хашченко, Шибанова; 2005; Дробышева, Иванова, 2004).

Специфика *первичной* экономической социализации, с нашей точки зрения, кроется и в *критериях, показателях экономической социализированности*, а также в неустойчивости, точнее, динамичности феноменов, рассматриваемых в качестве результативных характеристик, их связях с другими, сопутствующими феноменами. Так, если принимать в качестве критерия экономической социализированности динамику ЦО личности в условиях микро- и макроэкономических воздействий среды, то, как уже отмечалось, для взрослых эта динамика проявляется, в первую очередь, относительно собственно экономических ценностей. У детей она характеризуется изменением не столько экономических или материальных ЦО (в зависимости от принимаемой типологии и содержания феномена), сколько волевых (они сопряжены с социальной и экономической активностью личности) и социальных ЦО. Чем младше ребенок, тем в большей степени экономический контекст в его социализации связан с социальным, социально-психологическим. К приме-

ру, младшие школьники, оценивая себя как бедных или богатых, ориентировались в отличие от подростков и взрослых не столько на собственный экономический статус (субъективный или объективный), сколько на статус своей семьи, родителей, причем не экономический. Традиции российской семьи проявляются в устойчивых тенденциях информационного ограничения детей от вопросов реального состояния семейного бюджета. Родители лишь косвенно, т. е. в суждениях «Этого мы себе не можем позволить», «У меня нет денег на это», «Если будут лишние деньги на это...» и т. п., определяют границы своего материального благосостояния. Поэтому младшие школьники, к примеру, опираются в процессе самокатегоризации по экономическому признаку, в первую очередь, на социальный статус семьи, а во вторую – на косвенные оценки родителей. Уже в подростковом возрасте была обнаружена тенденция включения в экономическую идентичность оценок себя как бедного/богатого через экономический статус, который определялся уровнем материального благополучия не только семьи, но и себя самого. Последний формировался с опорой на следующие показатели: сумма карманных денег, выдаваемых родителями; периодичность их получения; удовлетворенность этой суммой; соотношенность своих карманных средств с аналогичными в значимой группе сверстников; возможность пополнения карманных средств через другие источники дохода (подработка в свободное от занятий время; дедушки и бабушки, старшие братья и сестры, другие родственники) и т. п. (Дробышева, Байдакова, 2008).

Таким образом, отвечая на поставленный вопрос о специфичности первичной экономической социализации формирующейся личности, можно предположить, что она носит не только *опосредствованный, но и ограниченный характер* (по сравнению с взрослыми). Вследствие этого на первый план выдвигается ряд взаимосвязанных вопросов: «Какова роль различных факторов (посредников, агентов и т. п.) экономической социализации формирующейся личности?»; «В каких отношениях они находятся между собой?» и т. п. Кроме того, понимание феномена, определение его структуры, содержания, системы детерминации и т. п. также можно рассматривать с учетом возрастных особенностей экономических субъектов, с учетом первичности или вторичности данного процесса в жизни индивида.

Наконец, решая поставленный вопрос с позиции системного подхода к детерминации поведения и психики (Ломов, 1975, 1996), и опираясь на собственный исследовательский материал, можно

утверждать, что система детерминант (причина, общие и специальные предпосылки, внешние и внутренние факторы) в процессе развития личности как субъекта экономических отношений изменяется не только с точки зрения феноменов, их наполняющих, но и с позиции влияния самих детерминант на каузальную связь «среда–психика–поведение». Можно предположить, что темп и объем динамики будет определяться скоростью изменений и количеством участвовавших в этом процессе детерминант. Чем старше человек, тем ниже эти показатели и тем сильнее должны проявлять себя источники воздействия – «причины» на психику и поведение человека. Интересно, что, если мы выделим среди них макроэкономические (экономические реформы, финансовый кризис, введение новой валюты, изменение границ экономического пространства и т. п.) и микроэкономические (экономическое воспитание в семье, реклама, экономическое образование, публикации в прессе о социально-экономических явлениях в обществе и т. п.), то становится очевидным, что для взрослого наибольшее значение в процессе экономической социализации играют явления первой из упомянутых категорий, в то время как у детей социально и экономико-психологическая динамика будет наблюдаться в процессе влияния второй группы феноменов. Действительно, изменения в экономическом сознании и поведении взрослого человека в условиях получения второго образования, например экономического, не будут иметь столь выраженный характер, как у детей. Для подобной динамики требуется больше времени, заинтересованность самого человека, проявляемая через внутреннюю мотивацию. Масштаб изменений может не коснуться и глубинных образований в структуре личности, например, ее ценностных ориентаций и, возможно, никак не отразится на ее поведении.

Наконец, если в детском, подростковом, раннем юношеском возрасте экономическая социализация носит *сплошной характер*, то для взрослых – *выборочный*. Трудно предположить, что на протяжении 70-летней истории существования плановой экономики происходили принципиальные изменения в экономическом сознании и поведении взрослого населения страны. В то время как первые этапы экономических реформ 1990-х годов не только продемонстрировали «экономическую безграмотность», незащитность, психологическую неподготовленность к такого рода преобразованиям взрослого населения страны, но и последующую динамику в структуре ценностей личности, связанную с возрастанием значимости ориентаций на экономические ценности (Хашенко, 1999; Журавлева,

1999; Журавлева, 2006, 2013; и др.). Данная и другая динамика социально-психологических феноменов рассматривалась как «результат (или следствие) реально сложившейся формы взаимодействия социально-психологических и экономических переменных в конкретных условиях их функционирования» (Журавлев, 1998, с. 13).

Итак, в рассматриваемых аспектах экономической социализации формирующейся личности на разных этапах ее развития нами обнаружены следующие особенности:

- ведущий фактор первичной экономической социализации – возрастной; на этапе повторного включения в систему экономических отношений в обществе ведущим становится исторический фактор. Однако доминирующая роль фактора на этапе первичной или вторичной экономической социализации не отменяет, к примеру, воздействие макросоциальных или макроэкономических изменений в развитии общества разных исторических этапов на процесс социализации детей или подростков;
- специфика динамики социально- и экономико-психологических феноменов, свидетельствующая о социально-экономическом развитии формирующейся личности, в условиях первичной экономической социализации носит сплошной характер, в то время как вторичная социализация взрослых определяется выборочными изменениями в экономическом сознании и поведении;
- экономическая социализация детей и подростков опосредствована множеством факторов, среди которых на первый план выдвигаются микросоциальные. Для взрослых же наибольшую значимость представляют макросоциальные и макроэкономические факторы, поэтому сам факт вхождения в «новые» экономические отношения в обществе определяется ресоциализационными процессами. Иными словами, использование термина «формирующаяся личность» применительно ко взрослому населению уместно в социально-экономических ситуациях, характеризующихся кардинальными изменениями;
- в качестве *дифференцирующего критерия* экономической социализации формирующейся личности *на первичном и вторичном этапах* может быть рассмотрена экономико-психологическая зрелость личности, уровни выраженности ее основных компонентов.

1.2. АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ» С ДРУГИМИ ПОНЯТИЯМИ

По сравнению с «экономической социализацией», понятие «социализация» – более изучено в отечественной науке в контексте различных дисциплинарных подходов (Белинская, Тихомандрицкая, 2001; Голованова, 2004; Дементьева, 2004; Мудрик, 2004; Розум, 2006; Яковлева, 2001; и др.). Согласно традиционному социально-психологическому подходу социализация рассматривается как двусторонний процесс, включающий в себя усвоение индивидом социального опыта и активного воспроизводства системы социальных связей (Андреева Г. М., 2000; и др.). Именно активность индивида, направленная на преобразование социального опыта в собственные установки, отношения, ценностные ориентации и т. п., определяет развитие личности в процессе социализации. Такое понимание социализации имеет непосредственное отношение и к понятию «экономическая социализация» в экономической психологии, однако единого понимания «экономической социализации» в настоящее время не существует. Одни авторы склоняются к тому, что в основе экономической социализации лежит приобретение знаний об экономике, навыков, моделей поведения и установок относительно мира экономики; рассматривают ее как процесс освоения ролей, норм, навыков, ценностей экономического поведения (Стельмашук, 1994, 2008; Ринальди, Де Карло, 2009; и др.), т. е. речь идет только об усвоении индивидом социально-экономического опыта. Другие рассматривают экономическую социализацию как процесс становления экономического мышления, экономического сознания, экономической культуры и поведения (Козлова, 1998; и др.). Третьи определяют как процесс вхождения людей в социокультурную, экономическую среду посредством освоения экономических ролей; присвоения и преобразования социального опыта и его воспроизводства в экономической деятельности (Андреева И. В., 2000; Вяткин, 2010; и др.). В таком же контексте К. Е. Варнерид (Warneryd, 1988) рассматривает экономическую социализацию детей и подростков, акцентируя внимание на том, как и когда дети включаются в экономическую действительность (или реальность) общества. В последнем случае акцент ставится на роли активности индивида, ориентирующегося в своем поведении на экономические знания.

Следует подчеркнуть, что первые два подхода характеризуют экономическую социализацию как явление без выделения специфики возраста субъектов, т. е. могут быть рассмотрены как универсальные.

В последнем случае выделяется возрастная специфика феномена, определяемая различиями в условиях, механизмах экономической социализации детей и взрослых. Такая связь с возрастной принадлежностью субъектов экономической социализации характерна для зарубежной экономической психологии, в которой направление «экономическая социализация» разрабатывается как междисциплинарное – на пересечении когнитивной и экономической психологии, а основные респонденты – дети, подростки, студенты, работающая молодежь юношеского возраста.

Возвращаясь к пониманию изучаемого феномена, следует отметить, что, с нашей точки зрения, процесс экономической социализации не может характеризоваться как односторонний. Под *экономической социализацией* понимается процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, в котором он живет, т. е. человек усваивает экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы экономического поведения и, активно преобразуя их, становится субъектом экономических отношений данного общества (Дробышева, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004). Такое определение также носит универсальный характер, в то время как возрастная специфика может быть раскрыта через особенности этой активности у детей и подростков, особенности опосредующих факторов влияния социального окружения на усвоение экономического опыта и знаний, специфику социальных и психологических механизмов и т. п. При этом следует подчеркнуть, что понятие «экономический субъект» в контексте экономической социализации предполагает рассмотрение субъекта не экономической деятельности, а экономического поведения, т. е. есть речь идет о субъекте, характеризуемом проявлением активности, «связанной с распоряжением ограниченными ресурсами и включенной в экономические отношения не только производства, обмена и распределения, но также сбережения и потребления» (Позняков, 2000, с. 62).

Для экономистов «семья» выступает как важный субъект социально-экономической жизни общества, хотя чаще всего исследуются не сами семьи, а «домохозяйства». Последнее, по мнению экономистов, более широкое, чем «семья», понятие и не рассматривается как «социальный институт». Это «экономическая единица в составе одного или нескольких лиц, объединенных общим бюджетом и местом проживания» (Бурменко, 2009, с. 59). При этом специалисты в области поведенческой экономики указывают на значимую роль детей в процессе формирования потребительских интересов

семьи, ее сберегательного поведения (Андреева И. В., 2000; Стельмашук, 2009; и др.). Дети полноправно участвуют в экономических отношениях, разворачивающихся в системе «домашнее хозяйство–фирма–государство». Однако их включенность в эту систему опосредствована родителями, семьей как социальной структурой, обществом в целом. В 1990-е годы в рамках инновационных программ экономического образования, осуществляемого в российских школах, получил развитие такой практико-ориентированный курс обучения основам организации и ведения бизнеса, как «Школьная компания». Группы школьников под руководством педагогов и «бизнес-тренеров» (предпринимателей, экономистов и пр.) создавали учебные компании, причем некоторые из них приносили реальную прибыль участникам. В отдаленных регионах, где взрослые ежедневно пополняли ряды безработных, их дети, «играющие» в бизнес, становились основными источниками семейного дохода. Профессионально не определившиеся подростки 11–14 лет с еще не сформировавшимся мировоззрением, Я-концепцией, подчас социально неактивные, становились экономически зрелыми личностями, отвечающими не только за материальное благосостояние своей семьи, но и за ее физическое существование. Такая «вынужденная» форма экономической и деловой активности, проявляемая еще личностно незрелыми, но экономически зрелыми подростками, свидетельствует о расхождении линий социализации и экономической социализации. Первая чаще всего соотносится с возрастными этапами формирования и развития личности в контексте ее связей с многоуровневой, многоаспектной социальной средой.

Итак, анализ основных точек зрения на содержание понятия «экономическая социализация» выявил, что большинство авторов склоняется к ее определению как разновидности, частном случае социализации личности в целом. Отсюда все попытки сформулировать определения приводят к выделению именно парциального аспекта, связанного с включением индивида в конкретную экономическую сферу жизнедеятельности. Взгляд на индивида, личность как на «экономический субъект» не только подчеркивает его активную роль в самом процессе, но и указывает на специфику изучаемого феномена.

Сравнительный анализ понятий «экономическая социализация» и «экономико-психологическая адаптация» показал, что так же, как «экономическая социализация», более частное по отношению к общему – «социализации», так и «экономико-психологическая адаптация», или «экономическая адаптация», рассматривается час-

тью социальной адаптации или адаптации в целом. Так, по мнению О. С. Дейнеки, «экономико-психологическая адаптация – существенная часть адаптации человека как субъекта хозяйствования к рынку (производителя и потребителя, участника обмена и распределения, объекта экономической политики)» (Дейнека, 2000, с. 115), т. е. автор рассматривает экономико-психологическую адаптацию как приспособление человека к экономическим условиям развития общества. «Экономическая адаптация» определяется как составляющая процесса социальной адаптации, т. е. процесса освоения новой целостной системы общественных отношений (Готлиб, 2005). «Социально-экономическая адаптация» изучается экономистами в связи с психологической адаптацией личности в условиях ее профессионального становления и понимается как «процесс приспособления личности к изменяющимся условиям среды, в значительной степени связанный с экономическими и социальными мотивами деятельности» (Максимцев, Локшина, 2009, с. 141). Авторы рассматривают социально-экономическую адаптацию как ответ на те динамичные изменения в экономической среде, которые оказывают влияние на ценностные ориентации, социальные стереотипы и нормы, конкурентоспособность (Максимцев, Локшина, 2009). Таким образом, данные исследователи выделяют каузальную связь между социально-экономическими изменениями в обществе и теми социально-психологическими, психологическими (мотивация) феноменами, которые рассматриваются ими как некоторые «эффекты» воздействия этих изменений. С позиции данного подхода, термин «социально-экономическая адаптация» по смыслу очень близок к понятию «экономико-психологическая адаптация». Такая же ситуация складывается и при рассмотрении другими исследователями социально-психологической адаптации к социально-экономическим условиям (Липатова, 2005), которая рассматривается как один из видов адаптации «...включающий совместное изменение личности и среды в целях оптимального соответствия между ними» (Липатова, 2005, с. 6).

По нашему мнению, феномен «экономико-психологическая адаптация» ближе по содержанию к экономической социализации, чем экономическая адаптация. *Экономическая социализация* отражает воздействие многообразной экономической деятельности общества на экономические компоненты социального развития личности, характеризует становление личности во взаимодействии с социально-экономическими условиями. Ее основная функция – обеспечение нормального функционирования личности как эконо-

мического субъекта. Соответствие экономического поведения и деятельности человека внутренней структуре личности, ее ценностным ориентациям, потребностям и интересам достигается в процессе экономико-психологической адаптации. Если говорить о результате экономической социализации, то фактически он обеспечивается *экономико-психологической адаптацией*, поэтому последняя может быть рассмотрена с позиции *взаимодействия* субъекта экономических отношений и экономической среды, в процессе которого субъект пытается найти или создать оптимальный баланс между собой и этой средой. *Экономическая адаптация* в данном случае может быть и показателем, и условием успешности экономико-психологической адаптации субъектов.

Феномены «экономическая социализация» и «экономическое самоопределение» рассматриваются как частично пересекающиеся (Журавлев, Купрейченко, 2007), как взаимосвязанные (Меренкова, Шибаева, 2007; Шибаева, 2009), но не идентичные. Так, Журавлев и Купрейченко (Журавлев, Купрейченко, 2007), характеризуя «экономическое самоопределение» как самоопределение (т. е. «поиск способа функционирования и развития...», там же, с. 40) в экономической среде с целью достижения субъектом оптимальной позиции в системе экономических отношений, подчеркивают, что социализация может быть рассмотрена как одна из форм или одно из направлений самоопределения и, наоборот, самоопределение как специфическая форма социализации. «Подобное возможно лишь в тех случаях, когда цели самоопределения субъекта на данном этапе жизни хотя бы частично совпадают с целями других рассматриваемых феноменов» (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 67), т. е. адаптации, социализации и т. п. Л. В. Шибаева изучает экономическое самоопределение в условиях профессионализации личности и определяет его как важнейшую составляющую процесса успешной социализации, а профессионализацию как составляющую экономической социализации, ее конкретизацию (Шибаева, 2009).

Среди специфических особенностей в исследовании феномена «самоопределение» как базового по отношению к экономическому самоопределению авторы первого подхода выделяют характер отношения субъекта и среды: «во-первых, самоопределение имеет место как при наличии, так и при отсутствии противоречий с внешними условиями», во-вторых, «равновесие со средой может быть достигнуто путем разной степени изменения среды или самого субъекта», в-третьих, «субъект, прогнозируя перспективное направление своего развития, целенаправленно создает условия сре-

ды, наиболее для него подходящее» (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 66–67).

Принципиальным различием в изучении экономического самоопределения в сравнении с экономической социализацией является не столько факт создания условий среды, сколько его *целенаправленный, осознанный* характер. Первичная социализация часто носит неосознанный характер в плане усвоения и присвоения того, что предлагается социумом ребенку. Однако пассивный характер изменяется в условиях «конструирования» формирующейся личностью социального мира, под которым понимается приведение в систему информации о мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения ее смысла» (Андреева, 2000, с. 6). Данный подход к социализации во многом предопределяет тот субъектный аспект изучения отношений личности и социальной среды, который выделяется и некоторыми исследователями экономического самоопределения.

Некоторые промежуточные выводы:

- Экономическая социализация рассматривается большинством специалистов как частный случай общей социализации, что и определяет ее содержание – усвоение экономического опыта, знаний, ролей и как следствие – формирование экономического сознания, мышления, соответствующего экономического поведения и т. п. Активность экономического субъекта проявляется в его действиях, направленных на достижение баланса между собой и требованиями среды; в этом случае цели экономической социализации и экономического самоопределения пересекаются.
- Результат экономической социализации личности обеспечивается ее экономико-психологической адаптацией, достигаемой через соответствие экономического поведения человека внутренней структуре личности, ее ценностным ориентациям, потребностям и интересам; на этапе первичной экономической социализации данный процесс носит неосознанный, опосредованный характер.
- Авторский подход в исследовании экономической социализации формирующейся личности в рамках данной монографии ограничивает ее изучение этапом первичной социализации; понимая под экономической социализацией процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, мы предположили, что ребенок так же, как и взрослый, не только усваивает экономический опыт

общества, социальные и экономические ценности, нормы экономического поведения, но и, активно преобразуя их, становится субъектом экономических отношений данного общества.

1.3. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЗА РУБЕЖОМ

В зарубежной психологии концепция экономической социализации, по мнению К.-Е. Варнерида, впервые была использована в неомарксистском анализе социализации и на первых этапах включала лишь некоторые элементы предметного поля: экономическое поведение (потребление, сбережение и т. п.), деньги, владение (обладание), социальную дифференциацию, понимание экономических явлений (Warneryd, 1988). Однако интерес к изучению данных и других феноменов в контексте экономической социализации никогда не был стабильным. Только за последние 25 лет динамика исследований в этой области экономической психологии характеризовалась чередованием подъемов и спадов, детерминированных макросоциальными и макроэкономическими процессами в обществе, порождающими новые социально- и экономико-психологические феномены, а также изменения уже существующих. Так, анализ публикаций в «Journal of Economic Psychology», осуществленный Э. Кирхлером и Э. Хёльцлом (Kirchler, Hölzl, 2006), показал, что наибольшее число статей по экономической социализации приходится на 1986–1990 гг. и чуть меньшее – на 2006–2008 гг. Безусловно, нельзя проводить простую аналогию между публикациями и исследованиями. Однако нельзя и отрицать подобной связи, принимая во внимание тот факт, что «Journal of Economic Psychology» является ведущим печатным органом сообщества экономических психологов (IAREP).

Анализируя предметное поле исследований в области экономической социализации, следует отметить, что в 1980–1990-е годы специалисты в большей степени интересовались когнитивными (представления, отношения, установки) и поведенческими (стратегии, мотивы и т. п.) аспектами исследуемого явления. В настоящее время выделяют три основных направления в изучении экономической социализации, которые условно можно было бы назвать «когнитивное», «поведенческое» и «факторное». В основе этой дифференциации лежит предметная направленность исследований.

Так, «когнитивное» направление объединяет исследования экономических представлений, понятий, образов, мнений, суждений

детей о различных явлениях и объектах экономического мира взрослых, таких как: цена, зарплата, накопления, вклады, деньги, инвестиции, забастовки, экономическая справедливость, а также представления о важности власти и богатства, о средствах производства и их владельцах, спросе и предложении, рекламе, собственности, ранней трудовой занятости детей, подростков и студенческой молодежи и т. д. Это работы Д. Лайзер, А. Берти, К. Ролан-Леви, А. Фернэм, Х. Диттмар, П. Уэбли, С. Ли, К. Чан, Дж. Макнил, Р. Б. Халашми, П. Беневин, Э. Ринальди, Н. Эмлер и Дж. Дикинсон, многие из них подробно освещены в публикациях П. Уэбли, Е. В. Щедриной, Х. Диттмар в специальных выпусках «Journal of Economic Psychology», монографии «Economic Socialization» и др. (Диттмар, 1997; Уэбли, 2005; Щедрина 1991; Roland-Levy, 1990; Webley, Young, 2006; Laiser, Halachmi, 2006; Diez-Martinez, Ochoa, 2006; Chan, McNeal, 2006; Danziger, 1958; Laiser, 1983; Siegal, 1981; Rinaldi, 2007). Основная цель большинства перечисленных исследований связана с выявлением различий в изучаемых когнитивных феноменах в зависимости от возраста, пола, трудового опыта, материального благосостояния семьи, региона проживания, национальности и т. д. Так, с конца 1980–начала 1990-х годов сначала в Европе, а затем и в странах Азии проводятся масштабные кросс-культурные исследования с целью изучения социокультурной специфики восприятия и понимания экономических феноменов детьми разного возраста (Уэбли, 2005; Roland-Levy, 1990; и др.). Однако и в последние годы предметом изучения азиатских и африканских психологов также становится социокультурный, региональный контекст в понимании детьми таких экономических явлений и объектов, как коммерческая реклама, расход, доход, сбережение, деньги, банки, а также отношение к деньгам, их роль в контексте национальных традиций, обычаев, праздников (Chan, McNeal, 2006; Roos, Chiroro et al., 2005; Bonn et al., 1999, 2000). В качестве «стержневого» здесь выделяется феномен «деньги», в то время как остальные изучаемые объекты и явления (доход, расход, сбережение и т. п.) функционально связаны с ним.

Объединение ряда европейских стран в единую экономическую зону существенно повлияло на рост интереса экономических психологов к кросс-культурным исследованиям. Так, последнее десятилетие появились исследования восприятия и понимания экономических явлений и объектов детьми (подростками, молодежью), которые проживают на территории стран Восточной и Западной Европы или в странах Западной Европы с разным уровнем экономического развития. Ряд исследований ориентирован на изучение

различий в экономических представлениях подростков и молодежи разной национальности, но проживающих на территории одной страны, т. е. мигрантов и коренного населения (Anderson, Nevitte, 2006; Student Debt, p. 77–92; и др.). Наряду с этим продолжают и «традиционные» для «когнитивного» направления исследования понимания детьми и подростками как более (спрос, предложение, бедность, богатство и т. п.), так и менее сложных экономических явлений и объектов (деньги, банк, бедные и богатые люди и т. п.) (Bonn, Webley, 2000; Bonnet al., 1999; Bastouniset al., 2004; Leiser, Halachmi, 2006; Rinaldi, 2007; и др.).

Ведущие зарубежные исследователи в области экономической социализации П. Уэбли, С. Ли, К. Ролан-Леви считают данное направление в исследовании экономической социализации основным, поскольку именно в этой области выполнена большая часть работ. Наиболее ранние исследования экономических представлений ограничивались выявлением соотношения между уровнями когнитивного развития (по Ж. Пиаже) и стадиями понимания экономических феноменов, в связи с чем подверглись критике Х. Диттмар, К.-Е. Варнерида и др. (Диттмар, 1997; Warneryd, 1988; и др.). Тем не менее именно эти работы положили начало самостоятельной области исследований в экономической психологии – «экономической социализации».

В настоящее время в рамках «когнитивного» направления в исследовании экономической социализации, в зависимости от того, на какой научный подход опирается автор, формирование представлений об экономических феноменах рассматривается либо в соответствии с теорией когнитивного развития Пиаже (акцент на выделение стадий, активности самого ребенка в познании и т. д.), либо социального конструктивизма или социального научения (чаще всего подчеркивается влияние окружающей среды на развитие ребенка) и т. д. Прикладной характер носит использование теорий социальной идентичности или доминантных представлений. Разрешение концептуального конфликта строится по принципу вычленения представителями каждой теории определенных аспектов исследования, без наложения (но при пересечении) с другими. Так, при сопоставлении позиций теорий научения и развития отмечается, что в соответствии с первой моделью подчеркиваются внутриспсихические различия по мере роста ребенка, а со второй описываются различия между детьми одного возраста (Roland-Levy, 1990)

П. Уэбли (2005), отвечая на вопрос об источниках познания детьми экономики, наряду с их когнитивными возможностями, из-

меняющимися в процессе социального развития, выделяет и возрастающие экономические возможности (доход) и экономическую независимость, свободу в расходовании своих денежных средств. Причем, если доход ребенка (на первых этапах «карманные деньги», получаемые от родственников) включает и самостоятельно заработанные денежные средства, что предполагает активное участие во взрослой экономике, то существенно изменяется и понимание такой экономики. Данные факторы (личный опыт) наряду с другими (СМИ, школа, разговоры с родителями, реклама в банке и пр.), по мнению автора, играют разные роли в познании экономики, но «являются также наиболее важными в выявлении различий в процессе формирования экономических представлений» (Уэбли, 2005, с. 172).

По мнению К. Ролан-Леви (Roland-Levy, 1990, р. 469–482) абстрактные, не связанные с личным опытом детей понятия усваиваются лучше по мере взросления. В этом контексте экономические понятия ничем не отличаются от социальных, т. е. автор, акцентировав внимание на возрастном факторе, выстраивает линейную зависимость между сложностью понимания экономических явлений и созреванием когнитивной сферы. При этом построение когнитивных систем в зависимости от их сложности опирается на посредничество различных агентов (каналы, посредники) экономической социализации. К примеру, при формировании таких понятий, как «деньги», «бартер» в качестве значимого фактора исследователи выделяют непосредственный опыт детей, получаемый ими в процессе общения (во время покупок в магазине, при поездках на автобусе, взаимодействии со сверстниками в школе), при совершении продаж (в странах Азии и Африки дети помогают взрослым продавать товар на рынке и т. п.). В то же время для усвоения более сложных понятий (Furth, 1978) – «банковское дело», «инфляция», «валютный обмен» и пр. – на первый план наряду с ситуациями межличностного общения со взрослым, с взаимодействием с банковским учреждением выдвигаются такие факторы, как трудовой опыт, получение прибыли, школьное образование, средства массовой коммуникации (реклама банковских программ и пр.). Причем, если конкретные понятия формируются непосредственно в процессе личного опыта, то понимание банковского дела есть результат приобретенных знаний о прибыли и трудовой занятости (Roland-Levy, 1990, р. 469–482; и др.).

Однако К. Ролан-Леви и др. авторы не выделяют сензитивных периодов в социально-экономическом развитии детей и подростков, характеризующихся повышенной чувствительностью к восприя-

тию социальной (экономической) информации, усвоению системы социальных (экономических) ценностей. Возможно, причина здесь кроется в особенностях экономического воспитания в семье в странах с «рыночной экономикой», а также в содержании школьного образования. Следует уточнить, что в европейских и американских образовательных программах присутствуют курсы (самостоятельные или интегрированные учебные предметы, отдельные темы и т. п.), включающие систему социальных и элементарных экономических знаний.

В последние два десятилетия исследователи, работающие в рамках когнитивного направления, пытаются находить общие позиции в понимании исследуемого феномена с целью развития теории экономической социализации и выявления специфичности ее предмета, закономерностей, механизмов, функций, факторов, методов и т. д. Так, долгое время в развитии методов наблюдалась стагнация, характеризующаяся применением в исследовательских программах опросов и тестов. В настоящее время, все большее распространение получает включение в исследование экспериментальных игровых и обучающих ситуаций (Leiser, Halachmi, 2006, p. 6–19; Thompson, Siegler, 2000; и др.).

«Поведенческое» направление исследований в области экономической социализации, представленное в работах П. Уэбли, С. Ли, Р. Абрамовича, Дж. Л. Фридмана, П. Плинера, А. М. С. Отто, Д. Сэлли и Э. Хилл, Р. Хоффманна, Т. Ямамото, П. М. Смитса и Д. Барнес-Холмса и др. (Abramovitch, Freedman, Pliner, 1991; Otto, Schots, Westerman, Webley, 2006; Smeets, Barnes-Holmes, 2003; и др.), в целом направлено на изучение мотивов, целей, стратегий, намерений, предпочтений и т. п. экономического поведения детей. Сторонники этого подхода считают, что изучать следует не только то, как дети приходят к пониманию экономического мира взрослых, но и то, как дети понимают и решают экономические проблемы, с которыми они непосредственно сталкиваются в своей жизни. Поэтому здесь исследуется игровое экономическое поведение (игра в мраморные шарики, настольно-печатные игры типа «Монополия» и т. п.), потребительское (через выявление реальных потребительских предпочтений или в игре «Магазин»), сберегательное (включая коллекционирование), инвестиционное, обменное и др. виды экономического поведения детей и т. д. Исследователей также интересуют вопросы принятия решений детьми в стратегических играх («Дилемма заключенных», «Диктатор», «Ультиматум» и др.), включающих экономические ситуации. В качестве факторов, определяющих различия

в стратегиях поведения и принятия решений, здесь рассматриваются культурные, социальные, возрастные, половые характеристики, уровень развития эмоционально-нравственной сферы респондентов, когнитивные способности. Основным источником формирования и развития экономического поведения в данных работах является *личный опыт* ребенка, получаемый во взаимодействии со сверстниками, взрослыми или при их посредничестве.

Так, в одном из исследований П. Уэбли с соавт. изучалось взаимодействие «ребенок–ребенок», осуществляемое в условиях детской игры «marbles». Результаты исследования, опубликованные авторами (Webley, Lea, 1993; Webley, 1996; Уэбли, 2005), позволили аргументировать идею о существовании «автономного экономического мира детства». Данный пример убедительно демонстрирует не только факт наличия особенных, «не таких, как у взрослых», экономических отношений у детей, но и факт их существования независимо от участия взрослых. Данное предположение легло в основу одного из наших исследований, представленного в данной монографии.

Следует отметить, что экономический аспект в мотивах, целях экономического поведения детей тесно связан с социальным. К примеру, можно предположить, что в условиях бартера (обменного поведения) или коллекционирования школьники могут преследовать самые разные цели (достижение социального статуса в группе сверстников, самоутверждение, выигрыш и т. п.), причем в меньшей степени экономические (обладание материальной собственностью, получение прибыли и т. п.). Так, в одном из наших исследований было обнаружено, что в дошкольном и младшем школьном возрасте коллекционирование носит характер собирательства. Однако мотив обладания собственностью (наряду с поддержанием социальных контактов со сверстниками) присутствует даже в данном возрасте (Дробышева, Леонтьева, 2010). Еще одним аргументом в пользу недифференцированности социального и экономического в сознании и поведении детей является их отношение к собственности, которая у ребенка сначала не определяется потребительской ценностью принадлежащих ему вещей, но постепенно включает и этот аспект.

В рамках «поведенческого» направления, наряду с собственно психологическими теориями, авторы ориентируются и на экономические. К примеру, кроме канеманских воззрений относительно рационального поведения, теории игр и экономического поведения Д. Неймана и О. Моргенштерна и т. п., особым интересом у исследователей первичной экономической социализации пользуется модель

И. Фишера. Она демонстрирует ограничения, с которыми сталкиваются потребители, и то, как они делают выбор между потреблением и сбережением в различные периоды. Последнее во многом объясняет феномен сберегающего поведения экономического субъекта, в основе которого – определенный уровень самоконтроля, умение отказаться от сиюминутной выгоды в обмен на большую, но отсроченную по времени. Интересно, что такая стратегия в сберегающем поведении детей, как указывают авторы одного из исследований, прежде всего, определяется экономическим воспитанием в семье (Webley, Nyhus, 2006). Принимая то или иное решение о выборе стратегии сберегающего поведения, родители демонстрируют детям модель «правильного поведения», которая принимается последними. К сожалению, отсутствуют данные о том, обнаружены ли дети, отвергающие родительские модели сберегающего (или другого экономического) поведения и каковы механизмы их принятия и отвержения? Например, может ли сходство в ценностных структурах детей и родителей стать детерминантой данного выбора и т. п. Рассмотренный выше пример наглядно демонстрирует, что именно *в данном направлении экономической социализации остро возникает потребность в осмыслении ее механизмов, которые не так часто становятся предметом специального изучения в зарубежных исследованиях.*

Теоретической основой исследования П. М. Смитса и Д. Барнес-Холмса, изучающих процесс формирования детских предпочтений неалкогольных напитков, стали работы по классическому обусловливанию И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Р. Райнер (Smeets, Barnes-Holmes, 2003). Экспериментальные процедуры, предложенные авторами, позволили продемонстрировать формирование детского предпочтения в выборе рекламируемого товара (в данном случае – напитков) посредством создания эквивалентности стимула.

Другой интересный подход к изучению влияния не социальных, но психологических факторов (нарушения в развитии эмоционально-личностной сферы ребенка) на экономическое поведение детей был предложен в работе Д. Салли и Э. Хилл (Sally, Hill, 2006, р. 73–97). В качестве контрольной группы авторы включили в исследование группу детей с расстройствами аутистического спектра. Лабораторный эксперимент, направленный на выявление развития межличностных стратегий в экономическом поведении (в условиях трех компьютерных игр – Дилеммы, Диктатора и Ультиматума), показал, что взвешенные решения, определяемые ментальными способностями участников, объясняют намеренное и стратегическое

поведение в пределах «Дилеммы заключенных» и предотвращения неудачных предложений в «Ультиматуме». Однако в целом выявленные различия в принятии решений нормально развивающимися детьми и детьми с вышеуказанными проблемами в развитии не носили того драматического характера, какой авторы предполагали в начале работы. По их мнению, это связано с тем, что не все лабораторные задачи требовали от детей проявления ментальных способностей. Данные результаты позволили исследователям предположить, что существуют принципиальные различия между лабораторными играми и реальными играми на рынке, в офисе и доме, следовательно, между лабораторным и реальным поведением детей, что и определило дальнейшее направление их исследований в этой области. Для нашего исследования выводы Д. Салли и Э. Хилл послужили еще одним аргументом в пользу выбора реального экономического поведения детей, а не аналогичного поведения детей в условиях лабораторного эксперимента.

Традиционным для данного направления исследований экономической социализации является изучение возрастных различий в феноменах экономического поведения. Например, соотношение результатов и намерений в принятии экономических решений у детей, подростков разного возраста (7–10 лет, 11–15 лет) и молодежи (19–33 лет) (Sutter, 2007) или взаимодействие подростков и юношей с партнерами в ультимативных играх (Hoffmann, Tsee, 2006; и др.) и т. п. Возрастные различия дают представление авторам о генезисе изучаемого поведения, влиянии ментального развития на выбор респондентами стратегий, мотивов, целей, видов экономического поведения. Казалось бы, априори можно предположить, что в старшем возрасте дети или подростки будут использовать более широкий спектр мотивов или стратегий экономического поведения, предпочитать тот или иной его вид. Однако модель экономического развития общества, агенты экономической социализации, психологическая готовность самого субъекта к принятию или непринятию того или иного вида экономического поведения, тех или иных стратегий поведения, а также личный опыт, система ценностей и т. п. нивелируют влияние возрастного фактора. К примеру, результаты исследования П. Уэбли (Уэбли, 2005; и др.) свидетельствуют о том, что дети, проживающие на африканском континенте, раньше своих британских сверстников вступают во взрослые экономические отношения. В экономически неразвитых странах дети зарабатывают не только на свои расходы, но и содержат свои семьи. Значит ли это, что, будучи экономически зрелыми, они могут оставаться психоло-

гически или социально незрелыми личностями? Ответа на данный вопрос в исследованиях экономической социализации нами не было обнаружено.

Анализируя методы, используемые при изучении экономического поведения детей и подростков (включая ранний юношеский возраст) зарубежными коллегами, можно выделить те из них, которые наиболее часто применяются исследователями. Речь идет о ролевых играх, моделирующих экономические ситуации, лабораторном эксперименте, опросе (интервью, анкеты) и наблюдении за реальным поведением. В последнее время наибольшее распространение получили опосредованные (через интернет, телефон т. п.) и реализуемые в непосредственном контакте варианты стратегических игр, включаемых либо в лабораторный, либо в полевой эксперименты. Однако ни в одной из опубликованных работ по данному направлению за последние несколько лет не было обнаружено применение естественного эксперимента. Данный факт объясняется, во-первых, трудностью его организации, во-вторых, целями и задачами исследователей, ориентированных на изучение экономического поведения в специально моделируемых условиях.

Факторное направление в области экономической социализации объединяет наименьшее число работ в связи с тем, что: во-первых, существует много методических сложностей как в проведении подобных исследований (методы сбора данных, учет и контроль дополнительных переменных и т. п.), так и в получении точных и максимально достоверных результатов; во-вторых, практически во всех исследованиях феноменов экономического сознания и поведения детей и подростков рассматриваются различия по возрасту, полу, материальному благосостоянию семьи, региону проживания и т. п., т. е. косвенно изучаются институты и агенты социализации; в-третьих, для данного направления характерно отсутствие явно используемых базовых теорий.

Анализ в данных исследованиях построен на сравнении роли различных микрокомпонентов среды в процессе формирования экономического сознания или экономического поведения детей. Это работы С. Джундин, Л. Леви-Гарбу, Е. Риналди и А. Де Карло, И. Флори и др. (Jundin, 1983; Flouri, 2004; Flouri, Buchanan, 2004; Levy-Garboua, Loheac, Fayolle, 2006; Риналди, Де Карло, 2009). В качестве наиболее цитируемого теоретического источника можно назвать концепцию У. Бронфенбреннера (Бронфенбреннер, 1976), подчеркивающего необходимость учета всех уровней социальных влияний, определяющих развитие ребенка.

Значительное число работ в рамках данного направления посвящено изучению семьи как фактора потребительского и сберегательного поведения детей, их отношений к деньгам, рекламе и т. п. Chan, McNeal, 2006; Webley, Nyhus, 2006; Furnham, 2001; Flouri, 2004; Flouri, Buchanan, 2004; Риналди, Де Карло, 2009; и др.). Социальное влияние семьи, школы, общества в целом, способствующее включению ребенка в систему взрослых отношений в сфере экономики, противопоставляется влиянию сверстников. Ранее уже упоминалось исследование П. Уэбли, Ст. Ли и их коллег (Уэбли, 2005; Webley, Lea, 1993), которые предположили, что существует собственный, независимый от взрослых, автономный мир экономических отношений детей. Было обнаружено, что этот «мир детской экономики» ориентирован не столько на экономические, сколько на социальные связи детей и подростков (улучшение отношений со сверстниками, повышение социального статуса в своей среде и т. п.). Однако подобная «автономность» лишь условна. Дети, получающие социальный и экономический опыт, взаимодействуя со сверстниками, не могут быть независимы, к примеру, от макроэкономических процессов в обществе. Это отмечает и П. Уэбли, ссылаясь на работы польских исследователей М. Восински и М. Пьетрас (Wosinski, Pietras, 1990) и другие авторы. Сверстники как значимые агенты социализации могут быть рассмотрены не только как партнеры по играм с экономическим содержанием, не только как источники, каналы экономической информации, но и как посредники экономического мира взрослых, поскольку выражают ценности, установки, отношения своей семьи к экономическим феноменам. В данном контексте анализа факторов можно говорить о горизонтальной трансмиссии экономической социализации формирующейся личности.

Особый интерес для нашей работы представляют лонгитюдные исследования, выполненные различными авторами и ориентированные на выявление динамики представлений, отношений, установок на экономические объекты и явления в условиях социальных и экономических изменений в обществе. Так, А.-Т. Вильска в ходе 26-летнего исследования в Финляндии (1977–2003) определила, что экономические подъемы и экономические депрессии непосредственным образом влияют на выделение родителями сумм карманных денег 12–18-летним финским подросткам, особенно старшим подросткам в возрасте 16–18 лет. При этом автор обнаружила и инвариантные факторы (пол, возраст детей, состав семьи, образование родителей и т. п.), которые независимо от экономического состояния общества определяют экономическое сознание и поведение взрослых как аген-

тов экономической социализации детей. К примеру, мальчики в сравнении с девочками больше получают денежных средств не только от родителей («карманные деньги»), но и от работодателей (заработная плата во время работы на летних каникулах). Старшие дети обладают большей суммой денежных средств, чем младшие, а дети из неполных семей получают больше денег на «карманные расходы», чем из полных. Конечно, гипотеза о том, что мать-одиночка больше затрачивает усилий на поддержание имиджа благополучной семьи, чем замужняя женщина, автором специально не рассматривалась. Тем не менее можно предположить, что женщина, воспитывающая ребенка без мужа, стремится поддерживать уровень материального благосостояния семьи, адекватный, с ее точки зрения, уровню благосостояния полной семьи. Такое поведение матери не может не отразиться на отношении ее детей к материальным ценностям, собственным «карманным деньгам», а также на их самооценке, образе Я как бедного или богатого человека и т. п.

М. О'Коннелл и Х. Шейх в качестве основных факторов, влияющих на реализованность установок на достижение в личной и профессиональной жизни субъекта, выделяют его социальное окружение и интеллект. Сами установки на достижение рассматриваются авторами в качестве предикторов успеха и неудачи в социальной (и профессиональной) жизни (O'Connell, Sheikh, 2004, 2008, 2007). В процессе лонгитюдного исследования (на протяжении 36 лет) было обнаружено, что *наличие депривации в раннем возрасте* может вызывать проблемы в экономической и профессиональной социализации личности, влиять на процесс ее самоопределения в будущем (O'Connell, Sheikh, 2009).

И. Флуори (Flouri, 2004; Flouri, Bachanan, 2004) определяет различия в методах экономического воспитания, материальном благополучии отца и матери как причину формирования приверженности детей к материальным ценностям. Автор подчеркивает, что финансовые затруднения отца не влияют на склонность ребенка к «материализму», в то время как аналогичные трудности матери имеют существенное воздействие на отношение ребенка к деньгам, собственности и т. п. Опираясь на эти данные, можно только предположить, что влияние матери на значимость материальных ценностей в сознании ребенка носит доминирующий характер. Данный факт, безусловно, важен для построения наших эмпирических исследований экономической социализации.

«Материализм» детей, отмечает И. Флуори, связан и со степенью конфликтности отношений родителей. Представляют интерес

данные о влиянии психологического климата семьи в целом на формирование приверженности детей к «материализму», однако автор ограничилась показателем степени конфликтности межличностных отношений матери и отца. Выявленная связь между денежными затруднениями родителей и установками подростков на материальные ценности, по мнению автора и ее коллег, различается в зависимости от возраста детей, т. е. чем старше ребенок, тем слабее воздействие денежных затруднений родителей на его «материализм». Можно предположить, что у старших подростков появляется возможность самостоятельно зарабатывать денежные средства. Личный опыт трудовой деятельности изменяет их отношение к материальным ценностям, и, как следствие, влияние финансовых трудностей родителей снижается. Также обнаружено, что пол ребенка и структура его семьи (полная/неполная) в меньшей степени, чем возраст, влияют на исследованную связь.

Тем не менее в изучении основных факторов экономической социализации традиционным остается *сравнение роли школы и семьи* (Риналди, Де Карло, 2009; и др.), родителей и СМИ, школы и СМИ как источников экономической информации (Chan, McNeal, 2006; Jackson, Low, Gee, Butler, Hollings, 2007), родителей первого и второго предшествующих поколений (O'Connell, Sheikh, 2008; и др.), семьи и сверстников в целом (Jundin, 1983; и др.) и т. п.

Анализ содержания названных работ показал, что *ценностные аспекты экономической социализации не изучались* зарубежными авторами ни в одном из рассмотренных подходов, в том числе и факторном. С нашей же точки зрения, не только различия в представлениях или предпочтениях целей и мотивов экономического поведения могут привести к пониманию особенностей экономической социализации детей, но и динамика ценностных ориентаций, наиболее глубинных компонентов личности, позволит оценить степень влияния внешних и внутренних факторов. Данный подход может внести определенный вклад в разработку теории детерминации, так как позволит оценить специфику взаимосвязей исследуемых факторов. Однако следует подчеркнуть и то, что в качестве основного недостатка факторного подхода отмечается то, что «большинство исследователей экономической социализации пытаются оценить влияние агентов социализации непосредственно через опрос детей или косвенно через родителей...» (Warneryd, 1988, р. 224), т. е. речь идет о важности применения экспериментального метода, который позволил бы повысить достоверность результатов. При этом изучение факторов экономической социализации жела-

тельно проводить в естественных для личности условиях жизнедеятельности.

Резюмируем вышеизложенное:

- сформировавшиеся в области экономической социализации направления исследований феноменов экономического сознания, поведения детей и подростков, а также их факторов, включающие многолетние и многочисленные работы, тем не менее испытывают недостаток в исследованиях, аккумулирующих полученные данные в обобщенную модель экономической социализации личности;
- обнаружен недостаток исследований, ориентированных на изучение психологических механизмов экономического поведения и сознания формирующейся личности, объясняющих связь когнитивных феноменов с элементами поведения;
- в качестве интегрирующего элемента можно было бы рассмотреть ряд личностных феноменов, среди которых особое внимание заслуживают ценностные ориентации личности, которые редко упоминаются, но не изучаются в качестве психологических детерминант экономической социализации детей в работах зарубежных коллег;
- данные относительно существования «автономного мира детской экономики» в среде европейских детей требуют дополнительного исследования на российской выборке; важным фактором формирования такого мира являются экономические отношения в российском обществе, а также особая система общественных ценностей;
- при изучении семьи как фактора экономической социализации детей и подростков выделяются следующие детерминанты, представляющие интерес для наших эмпирических исследований: доминирующая роль матери в младшем возрасте (по сравнению с отцом). В частности, уровень ее финансовой тревожности, семейный статус (мать-одиночка), психологическая связь с ребенком в раннем детстве (принятие/непринятие) существенно влияют на отношение детей и подростков к материальным ценностям, на мотивацию достижения успеха и т. п.;
- выявлено, что на различия в экономическом поведении и сознании детей влияют не только факторы возраста, пола, региона проживания, характеристики семьи в целом и каждого из родителей, но и принадлежность семьи детей

к группам коренных жителей или мигрантов, той или иной религиозной конфессии, социальному классу. Данные факторы оказывают существенное воздействие на протекание экономической социализации формирующейся личности на этапе ее первичной социализации. Некоторые выявленные факторы будут включены в эмпирические исследования, представленные в данной монографии.

1.4. ОСОБЕННОСТИ РАЗНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

Анализ зарубежных исследований в области экономической социализации формирующейся личности (детей, подростков, учащейся молодежи) показал, что не все данные, полученные авторами, носят универсальный характер и могут характеризовать процессы экономической социализации российских детей. Безусловно, специфика экономической социализации личности (в сравнении с другими видами социализации) заключается в той особой среде, обусловленной макро- и микроэкономическими процессами, которая является объективной основой ее развития. В связи с этим в данном параграфе будут проанализированы исследования в области экономической социализации российских коллег. Наиболее ранние из них, относящиеся к советскому периоду, посвящены изучению таких факторов экономической социализации, как экономическое воспитание в семье и школе (самостоятельное явление или как часть трудового воспитания) и экономическое образование, осуществляемое в рамках образовательных учреждений. В последнем параграфе данной главы подробно изложены отличительные характеристики понятий «экономическое образование» и «экономическое воспитание» в семье и школе. Предваряя анализ, следует отметить, что специалистами в области экономического образования принимается толкование данного понятия в широком смысле, тогда образование рассматривается ими как процесс и результат соответствующего вида обучения и воспитания, и в более узком смысле (только обучение) (Землянская, 2001; Малышев и др., 1989; Попов и др., 1999). При обсуждении вопросов семьи или общества в целом наиболее употребителен термин «экономическое воспитание». Подчеркивая специально организованное воздействие в рамках образовательного учреждения, обычно применяют термин «экономическое образование» или «экономическое обучение».

Экономическое воспитание и экономическое образование как факторы экономической социализации личности и группы все-сторонне изучались отечественными специалистами (педагогами, экономистами, социологами, психологами) еще в 1970–1980-е годы (Клепач, Попов, Эпштейн, 1979; Коробейникова, 1973, 1978; Малышев, Петросян, Соболева, 1989; и др.). С начала 1990-х годов интерес исследователей к феноменам экономической социализации, экономической и социальной адаптации в новых условиях развития общества существенно возрос в связи с теми преобразованиями, которые характеризовали этот период (Бояринцева, 1994; Верховин, 1994; Виттенберг, 1994; Вульф, 1993; Дурова, 1995; Жмыриков, 1989; Слободской, 1994; и др.). Однако большая часть работ в этой области появилась в период пострадикальных изменений, в конце 1990–начала 2000-х годов как результат осмысления тех событий, которые происходили в конце XX в. (Алавидзе, 1998; Дейнека, 2000; Дробышева, 1999, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004; Журавлев, 1998; Журавлев, Журавлева, 2002; Енин, 2004; Казыханова, 2003; Капустин, 2001; Клинецвич, 2001; Козлова, 1998, 2004; Ларионова, 2002; Мацукова, 1997; Семенов, 2004; Сухорукова, 2004; Фенько, 2000; Хашенко, Баранова, 2002, 2004; Хашенко, Шибанова, 2005; Шорохова, 1998; и др.). Данные суждения находят подтверждение в аналитических материалах других авторов (Бахрах, Боридько, 2008; Апанасюк, Михайлова, 2009), которые, к примеру, определяли тематические направления иркутской и санкт-петербургских конференций по экономической психологии за прошедшее десятилетие и провели количественный анализ представленности научных тем. Следует принять во внимание, что исследователей, специализирующихся в области экономической социализации и представляющих свои работы на соответствующих конференциях, немного, поэтому в целом можно принять количественный показатель публикаций в рамках постоянно действующих мероприятий, а также немногочисленные диссертационные работы, выполненные в рамках психологического или социально-психологического подхода к изучению экономической социализации как критерий актуальности данного направления отечественной экономической психологии в разные периоды ее становления.

Таким образом, в последнее десятилетие динамика изучения феноменов экономической социализации характеризуется следующими тенденциями: возрастанием числа исследований к 2002–2003 гг., затем постепенным снижением в следующий пятилетний период и возрастанием к 2009 г. Второй более мощный подъем, безусловно, связан с экономическим кризисом, который, с одной стороны,

стимулировал возникновение новых экономико-психологических феноменов, а с другой – активизировал исследования ранее изучавшихся явлений. В связи с этим проблемы экономической социализации формирующейся личности и группы в условиях изменяющихся социально-экономических условий снова становятся востребованными в отечественной науке. Можно предположить, что данный кризис будет активизировать, в первую очередь, исследования экономической социализации взрослого населения, т. е. явлений вторичной экономической социализации. В то время на актуальность исследований детей и подростков данный кризис будет оказывать, скорее всего, косвенный, опосредованный характер.

Характеризуя современный этап в развитии отечественной теории экономической социализации (ОЭС), следует отметить те трудности, которые определились в процессе предыдущего периода ее развития как научного направления. Так, существует проблема объединения исследований в какие-либо новые, т. е. отличные от зарубежных («когнитивного», «поведенческого» и «факторного») направления в связи с их малочисленностью, нестабильностью, а также разрозненностью авторских подходов к изучению феноменов экономической социализации. В качестве второй проблемы в процессе становления ОЭС следует отметить отсутствие постоянно действующих семинаров, круглых столов, специальных выпусков профильных или междисциплинарных журналов, посвященных данной теме. Третья трудность характеризуется тем, что сам феномен «экономическая социализация» связан с целым рядом экономико-психологических явлений, таких, как экономическое самоопределение, экономико-психологическая адаптация, экономическая адаптация и т. п. Разными авторами они определяются то как самостоятельные, независимые, включенные в другие разделы экономической психологии, то как косвенно связанные или соподчиненные с экономической социализацией. Характер таких родо-видовых, иерархических и других связей изучаемых феноменов определяется только исследовательскими интересами. Таким образом, границы «предметного поля» ОЭС, а также спектр объектов исследований являются «размытыми», в то время как зарубежные коллеги, ориентированные на первичную экономическую социализацию, ограничиваются изучением детей, подростков, учащейся и рабочей молодежи раннего юношеского возраста. Возможно, этот факт определяется тем, что исторически данное направление за рубежом возникло на стыке психологии развития, когнитивной и экономической психологии.

Выделяя наиболее изученные отечественными исследователями аспекты *первичной экономической социализации*, остановимся на следующих:

- *структура и содержание экономической социализации личности* (Винокуров, Карнышев, 2007; Журавлев, Дробышева, 2011; Вяткин, 2010; Жилина, 2005, Стельмашук, 1994; и др.); *этапы экономической социализации* (Дробышева, 2002; Козлова, 1998; Стельмашук, 1994; и др.); *ее микро- и макросоциальные факторы, в том числе региональные, этнические, социокультурные* (Винокуров, Карнышев, 2007; Дробышева, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004, 2011; Жилина, 2005; Журавлева, 2006, 2013; Ермакова, 2008; Помуран, 2004), *методы ее исследования* (Вяткин, 2010; Журавлев, Дробышева, 2011; Помуран, 2004; и др.);
- *потребительская социализация как вид экономической социализации*, а также ее отдельные элементы – потребительские предпочтения, потребительские представления, мотивы и цели потребительского поведения и т. п. (Гусева, 2005; Стельмашук, 1994; Степанова, 2005); *представления, установки и отношения к деньгам, их роль в формировании личности, а также представления о бедности/богатстве, собственности, бедных и богатых людях* (Буренина, 2000; Журавлев, Дробышева, 2009, 2011; Дробышева, 2007; Енин, 2004; Капустин, 2001; Кузина, 2007; Мацукова, 1997; Муравьева, 2012; Семенов, 2004; Купрейченко, Воробьева, 2013; Фенько, 2000; и др.);
- *индивидуально и социально-психологические характеристики личности как «внутренние» факторы экономической социализации в разном возрасте* (Вяткин, 2010; Ермакова, 2008; Жилина, 2005; и др.); *экономическое воспитание и экономическое образование как условия экономической социализации, роль семьи как основного агента экономической социализации* (Базайкина и др., 2005; Вяткин, 2010; Галкина, 1999; Дробышева, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004; Дурова, 1995; Землянская, 2001; Лаврович, Веселовская, 2007; Радица, 2006); *роль средств массовой информации в экономической социализации детей и подростков* (Дробышева, 2008; Авдеева, Фоминых, 2002; Медзуновская, 2009; Гордякова, 1999); *ориентации на экономические ценности* (Журавлев, Дробышева, 2008, 2011; Журавлева, 2006, 2013; Фоломеева, 2005).

Итак, наиболее изученные феномены в работах отечественных исследователей – это экономическое воспитание в семье и экономическое образование в детском саду, школе, институте, которые рассматриваются не только как факторы экономической социализации, экономического самоопределения личности в целом, но и как условия формирования экономической культуры, экономического поведения, структуры ценностных ориентаций личности.

Экономическое образование и воспитание в отечественной науке по большей части изучается педагогами (Базайкина и др., 2009; Галкина, 1999; Дурова, 1995; Землянская, 2001; Клепач и др., 1979; Курдин, 1996; Малышев и др., 1989; Новожилова, 2003; Стригина, 1999; и др.). Основной фокус данных исследований – на методах, технологиях, приемах обучения, содержании подобного вида образования, а также на экономическом образовании как процессе социализации учащихся. В качестве психологического феномена экономическое образование изучается с позиции его влияния на усвоение личностью экономических ролей, динамику ее ценностных ориентаций, формирование экономического мышления, экономического сознания, в том числе экономических представлений, установок на экономические объекты и явления, а также отношения к ним. Данный вид образования интересен для психологов как система специальных знаний, влияющая на экономическое самоопределение личности в условиях ее профессионального становления, на формирование ее психологической готовности к предпринимательской деятельности и т. п. Все эти исследования в зависимости от авторского подхода носят психологический (Ж. А. Жилина, Е. В. Козлова, Л. В. Шибяева и др.) или социально-психологический (А. П. Вяткин, Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева, и др.) характер.

Исследования *экономического воспитания* в семье, а также образовательных учреждениях широко представлены в педагогической и психолого-педагогической литературе. Однако для психологов данный вид воспитания в семье и в учреждениях, ее заменяющих, в последнее время становится особенно привлекательным объектом изучения. Данный факт определяется изменениями в межпоколенческих отношениях современной семьи, ее роли в формировании личности в разных социально-экономических условиях развития общества и т. п. Для того чтобы понять специфику экономической социализации в семье, необходимо выявить, что изменяется в психологических и педагогических эффектах экономического воспитания, осуществляемого учреждениями интернатного типа, детскими домами и т. п. в сравнении с семьей. Возможно, именно эти обстоя-

тельства также стали одной из причин столь пристального внимания исследователей, изучающих данные эффекты. К примеру, было обнаружено, что условия протекания экономико-психологической социализации в детском доме позволяют воспитанникам получать определенные экономические знания, но в то же время не обеспечивают формирования практических навыков использования этих знаний (Лаврович, Веселовская, 2007; Радина, 2006; и др.). В одном из исследований дети из детского дома продемонстрировали низкий уровень социальной и личной активности, уровень социальной компетентности, неумение принимать экономические решения, брать на себя ответственность за свой выбор, за свою жизнь. У них отсутствует психологическая установка на экономическую независимость и создание материальной базы будущей семьи. Они не имеют элементарных навыков планирования и распоряжения своим бюджетом (Лаврович, Веселовская, 2007), в то время как экономическое воспитание в семье ориентировано на решение этих проблем (Радина, 2006; Дробышева, Байдакова, 2008).

Еще одно из наиболее изучаемых направлений в ОЭС включает исследования психологических, социально-психологических феноменов, объектом которых являются деньги, их функции, значение, ценности. Речь идет об установках, представлениях, отношениях к деньгам у детей, подростков, студенческой молодежи, а также связанных с ними – представлений о труде, бедности и богатстве, бедных и богатых людях, экономической справедливости и т. п. Так, сформированность представлений о значении денег в их связи с представлениями о роли труда у детей разного возраста рассматривается как фактор успешности экономической социализации, экономического поведения (Константинов, 2005). Динамика отношений к деньгам в условиях профессионального обучения у студентов изучается как эффект специально организованного воздействия системы экономических знаний, а субъективная значимость денег, по мнению некоторых авторов, определяет их место в структуре ценностных ориентаций подростков (Буренина, 2000; Муравьева, 2012; и др.). Безусловно, сам факт столь пристального внимания исследователей к данному объекту определяется тем, что, во-первых, с экспериментального изучения восприятия детьми денег и начались исследования экономической социализации детей и подростков в зарубежной экономической психологии (см.: Брунер, 1977), во-вторых, многими исследователями деньги рассматриваются как «системообразующий фактор», «ядерный элемент» системы установок, представлений, отношений личности к бедности и богатству, собственности,

экономической справедливости, труду, безработице и т. п. Данная функция денег отмечается и в исследованиях процессов экономического самоопределения, формирования экономической идентичности (Купрейченко и Воробьева, 2013; Хашченко и Шибанова, 2005; и др.)

Специфика ОЭС определяется авторскими концепциями исследователей. Так, в рамках экономической этнопсихологии (Винокуров, Карнышев, 2007; Помуран, 2004) экономическая социализация рассматривается в узком плане, через «интериоризацию индивидом (будь то ребенок или взрослый) знаний, умений, навыков, обеспечивающих его участие в различных экономических деятельности в качестве носителя (исполнителя) соответствующих ролей: собственника, предпринимателя, торговца, покупателя, акционера и т. д.» (Винокуров, Карнышев, 2007, с. 86–87). Соотношение этнического и экономического аспектов в процессе социализации личности определяется авторами как иерархически организованное и взаимовключающее. «Экономическая социализация выступает частью этнической, но нередко выходит за ее пределы. Последнее происходит тогда, когда индивиду необходимо освоить экономические нормы не только своего этноса, но и других, взаимодействующих с ним этносов, чтобы эффективно осуществлять с ними сотрудничество, партнерство, участвовать в совместных предприятиях и мероприятиях...» (Винокуров, Карнышев, 2007, с. 87). Особенности этнического воспитания, осуществляемого различными агентами и институтами, по мнению авторов, накладываются на формирование экономического сознания, самосознания и поведения формирующейся личности.

С позиции субъектно-ролевого подхода (Вяткин, 2010) экономическая социализация рассматривается как процесс становления и развития экономического сознания, как системный (циклический) процесс, в котором психолого-экономический результат предыдущего цикла определяет средства и результат последующего цикла (Вяткин, 2010).

В рамках ценностного подхода, разрабатываемого А. Л. Журавлевым и Т. В. Дробышевой (Дробышева, 2002; Журавлев, Дробышева, 2011; Журавлев, 2011) психологическим критерием экономической социализированности детей и подростков можно рассматривать и динамику ее ценностных ориентаций в макро- и микроэкономических условиях. Данные изменения определяются как результат воздействия среды на личность. При этом следует отметить, что на разных уровнях влияние на ценностную структуру личности будет различаться, а сами эффекты – динамика ценностей (измене-

ние позиций в структуре) – соотноситься с предъявляемыми извне требованиями, ожиданиями, нормами и т. п. Такой подход характерен для изучения экономической социализации *интенсивно формирующейся личности* (т. е. детей, подростков). В качестве других психологических показателей экономической социализации детей и подростков рассматриваются: сформированность в их сознании экономических представлений, отношения к материальным и экономическим ценностям, соответствующим общественным представлениям или общественным ценностям; регуляция экономического поведения в соответствии с принятыми в обществе (референтной группе, семье и т. п.) нормами и ценностями и т. п.

Большинство авторов ориентированы на поиск собственной концептуальной модели экономической социализации, отражающей структурные, содержательные, процессуальные аспекты изучаемого феномена.

При сравнении данных, полученных отечественными исследователями и опубликованных зарубежными коллегами, возникает вопрос о сходстве и различии в содержании, методах исследования, этапах развития, особенностях исследуемых феноменов. Осуществляется поиск «своего лица» в той области исследований, которая активно развивается в российской экономической психологии.

Можно предположить, что существуют как «универсальные», так и «специфические» механизмы, закономерности формирования экономического сознания, поведения детей, подростков в разных социокультурных средах, экономических системах. Так, М. Н. Стельмашук (Стельмашук, 1994), изучая в рамках «потребительской социализации» представления детей от 4 до 12 лет о деньгах, покупках, месте покупки, источнике потребительской информации и т. п., отмечает, что этапы в развитии потребительского поведения не всегда соответствуют возрастным периодам и определяются индивидуальным опытом ребенка. Данные автора согласуются с результатами, полученными зарубежными коллегами (Уэбли, 2005; и др.). Отличие здесь в условиях формирования данных представлений. Например, известно, что в советский и даже в постсоветский периоды развития российского общества экономическое воспитание детей в семье было жестко ограничено национальными традициями в этой области детско-родительских отношений. К примеру, результаты наших исследований, а также других авторов (Дробышева, 2000; Дробышева, Новокшонова, 2007; Дробышева, Байдакова, 2008; Фенько, 2000; и др.) показали, что независимо от типа экономических отношений, существующих в обществе, российские родители

не стремятся к «раскрытию тайны» суммы своей заработной платы, доходов семьи в целом; не ориентированы на привлечение своих детей (независимо от возраста) к планированию семейного бюджета; не учат их ведению собственного бюджета и т. п., что, безусловно, влияет на экономическое поведение детей, процесс их формирования как субъектов экономических отношений.

Другой пример специфичности отечественного подхода к изучению экономической социализации может быть определен через выявление *новых экономико-психологических феноменов*, не обнаруженных и, соответственно, не изучавшихся зарубежными коллегами или *неспецифичное их проявление* (к примеру, на более ранних этапах экономической социализации). Так, на пилотажном этапе исследования экономического поведения детей были обнаружены «долговые отношения», которые проявились между детьми в условиях игры «сотки», актуализирующей их экономическое поведение (Дробышева, 2012). Данная игра по своим условиям, функциям, содержанию действий игроков рассматривалась как аналогичная игре европейских, канадских, американских школьников в стеклянные шарики («marbles»). Среди выявленных зарубежными исследователями (П. Уэбли, С. Ли и др.) мотивов не было одного, обнаруженного в нашей работе, – «дать в долг» сверстнику с тем, чтобы продолжить игру или получить выигрыш, или повысить свой статус и т. п.

Анализ теоретических источников эмпирических исследований экономической социализации детей, подростков, в том числе раннего юношеского возраста, позволил обнаружить еще одну особенность, характерную для ОЭС. Речь идет о тенденции, направленной на теоретическое обоснование изучаемых феноменов. С одной стороны, авторы опираются на психологические и социально-психологические теории и подходы Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна и др., которые раскрывают закономерности взаимоотношений социальной среды и личности, механизмы ее формирования и развития и т. п. С другой стороны, отечественные авторы опираются на зарубежные экономические, экономико-психологические теории, которые объясняют механизмы, закономерности, принципы и т. п. существования и развития личности как субъекта экономических отношений (Д. Канеман и А. Тверски, А. Маршалл, И. Фишер и др.). Интересно, что психологи, специализирующиеся в области экономической социализации, не ссылаются на теории отечественных экономистов.

Можно сделать следующие выводы:

- В отечественной экономической психологии выделяются несколько подходов к изучению структуры, содержания и механизмов экономической социализации интенсивно формирующейся личности: психологический, социально-психологический и этнопсихологический подходы.
- При сравнении отечественных исследований с зарубежными, в которых «экономическая социализация» часто рассматривается как односторонний процесс (усвоение личностью экономических знаний, умений, навыков, норм поведения в процессе соответствующего воспитания, образования), обнаруживается следующая особенность: для отечественных работ характерно построение более сложных моделей, включающих как содержательные, так и процессуальные характеристики, подчеркивающие многоуровневость, двустороннюю направленность экономической социализации, т. е. не только усвоение, но и воспроизведение, конструирование этого мира.
- В данном случае авторская модель исследования экономической социализации продолжает традиции отечественных психологов, специализирующихся в области экономической социализации формирующейся личности.
- Анализируя актуальное состояние в развитии отечественной экономической социализации, следует отметить, что современная ситуация может быть определена как этап самоопределения научного направления, формируемого на границе социальной, экономической и когнитивной психологии, связанного с поиском собственного предмета (или предметного поля) и методов, а также выявлением специфики отечественного подхода в сравнении с зарубежным, отличающимся поиском «рационального» во всем экономическом.

1.5. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Вопрос о содержании экономической социализации формирующейся личности определяется многими факторами, в том числе интересами самих исследователей, ориентированных на разработку авторских концепций. Именно этими обстоятельствами вызвана высокая вариативность подходов к ее изучению. Однако большинство исследо-

вателей, опираясь на работы в области общей теории социализации, рассматривают феномен экономической социализации со стороны ее процессуальных характеристик и результатов.

К. К. Платонов (1986), выделяя три основных пути формирования личности (стихийный, целенаправленный и самоформирования), указывал, что именно *стихийный* путь, возникающий в результате случайных внешних воздействий, играет доминирующую роль. В представлении А. В. Мудрика (Мудрик, 2004, 2011) эти же пути определяются как основные *составляющие социализации*. Однако *целенаправленные* воздействия (образование и воспитание, в первую очередь) позволяют не только получить близкий к планируемому результат, но и контролировать влияние самих факторов, что важно, к примеру, для формирования экспериментального направления исследования факторов экономической социализации. Вопрос о *самоформировании* как одной из составляющих процесса экономической социализации особенно значим, так как *целью* экономической социализации, с нашей точки зрения, является формирование личности, способной функционировать и развиваться в качестве субъекта экономической деятельности и экономических отношений в обществе. Таким образом, уже в самой формулировке цели заключена *активность* личности, не просто принимающей извне воздействия экономической среды, а *уваивающей* и *преобразующей* эти влияния. Поскольку для самодетерминации экономического сознания и поведения, требуется не только активность, но и осознанность, сформированность волевых качеств личности, то для изучения первичной экономической социализации (т. е. детей и подростков) динамика ориентаций на волевые и социальные ценности дает представление о результативности этого процесса.

Структура экономической социализации может включать разное число компонентов (в зависимости от принимаемого теоретического подхода). С позиции автора данного исследования, познавательный, ценностно-нормативный и поведенческий компоненты вполне раскрывают основное содержание этого процесса. Так, *познавательный компонент* определяется через систему экономических представлений, образов, понятий как элементов экономического сознания, формируемых посредством факторов различного уровня (например, микро- и макросредовых). *Ценностный компонент* включает ценностные ориентации, нравственные и культурные нормы личности, регулирующие ее отношения с объектами и субъектами экономической жизни общества. Экономические и социальные ценности, а также нравственные ценности и ценности волевого кон-

троля, непосредственно связанные с экономическими, постепенно усваиваются и становятся внутренними регуляторами экономического поведения личности. В *поведенческом* компоненте выделяется не только готовность к разнообразным видам экономического поведения (сберегающему, производственному, потребительскому, инвестиционному, обменному и т. д.), но и предпочтения, интенции, типичные стратегии, стереотипы такого поведения. В процессе экономической социализации происходит присвоение норм, правил и ролей экономического поведения и формирование на их основе соответствующих психологических качеств, свойств личности, позволяющих ей функционировать в качестве экономического субъекта. Общение в данном случае выступает основным условием развития личности в процессе ее экономической социализации.

Раскрывая содержание экономической социализации, следует остановиться на процессуальных и результативных характеристиках.

К процессуальным характеристикам экономической социализации (как и социализации в целом) могут быть отнесены *этапы, факторы, механизмы и средства*, которые (за исключением этапов) определяют социально-психологические изменения, происходящие в личности.

Есть общее понимание того, что *условия* создают возможности для реализации причинно-следственной связи между социумом и психикой, поведением личности, но непосредственно не воздействуют на человека. *Факторы* же влияют на те характеристики личности, которые рассматриваются как результат ее существования в данных условиях, а *причины* (например, *система воспитания, образовательные технологии и т. п.*) порождают следствие (Ломов, 1975). *Фактор* – родовое понятие по отношению к *условиям, средствам и механизмам*. Фактор – то, что влияет, воздействует, без указания на характер и направленность воздействия. Наиболее часто, к примеру, в случае с экономической социализацией упоминают институциональные факторы (школа, семья, трудовой коллектив, средства массовой информации и т. п.), которые можно рассматривать и как *условия*, порождающие *предпосылки*. *Условия* развития, существования личности в данном контексте могут пониматься и как *внешний фактор* (например, экономическое образование, экономическое воспитание в семье). Если же данные феномены, принимаемые как *условия*, вызывают некий *эффект*, то они будут пониматься как *причины*. Действие причины определяющее в отличие от условий. Кроме того, в зависимости от поставленной задачи, *условия* могут быть соотнесены и с *предпосылками* (например,

как общая предпосылка). Тогда *средства* могут сравниваться с *опосредствующими факторами*. Они оказывают не прямое, а косвенное влияние, так как не изменяют то, на что направлено воздействие. Наконец, *механизмы*. К ним относят те феномены, которые преобразуют, трансформируют внешнее во внутреннее.

Итак, понятие «*фактор*» в широком смысле включает все виды социальных влияний. Следовательно, *факторы экономической социализации* могут быть рассмотрены с разных сторон как различные условия формирования и развития экономического сознания и поведения личности. Среди них выделяют *макро- и микросоциальные факторы*, связанные с экономическими отношениями в обществе. Первые из них определяются как способы организации экономической жизни (типы экономических систем: рыночная, смешанная, традиционная и т. п.), детерминирующие особенности общественных отношений, социально-психологическую динамику, которая активно изучалась в России во второй половине 1990-х – начале 2000-х годов (Журавлев, 1998; Шорохова, 1998; и др.). В качестве микроэкономических факторов экономической социализации формирующейся личности изучаются: экономическое воспитание в семье; экономическое образование в школе, колледже, институте; различные виды теле-, радио- и печатной продукции СМИ, ориентированной на формирование, изменение экономического сознания и поведения (Дементьева, 2004; Землянская, 2001; Сухорукова, 2001; и др.), а также системы ценностей личности, в первую очередь, экономических и социальных. К данной категории факторов относится и соответствующая среда сверстников, которая также позволяет приобретать экономический опыт и знания («бартер», «долговые» отношения, игры экономического содержания, коллекционирование и т. п.). Социальное воздействие, опосредствованное упомянутыми выше факторами (включая непосредственных агентов социализации – родителей, друзей, учителей, любимые журналы или телепередачи и т. п.), традиционно описывается через социальные представления, установки, отношения, мнения, ожидания, оценки и т. п. самих субъектов и/или их агентов.

Кроме факторов, в качестве основных процессуальных характеристик выделяются *средства* экономической социализации. Понятие «*средство социализации*» в психологической литературе рассматривается как «некое промежуточное звено между субъектом и объектом, а также между субъектом и другим субъектом, пользуясь которым, человек преобразует, в первом случае, вещественные объекты, а во втором – сознание второго субъекта» (Розум, 2006, с. 261).

Так, например, А. В. Мудрик (2004, 2011) к средствам социализации относит: способы кормления, язык и речь агентов социализации; формируемые бытовые и гигиенические умения и представления; стиль и содержание общения в семье, в группах сверстников; последовательное *приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений* в основных сферах его жизнедеятельности – семейной, религиозной, экономической, политической и др. «С помощью этих средств поведение человека приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями» (Мудрик, 2004, с. 32). Такого же мнения придерживается и С. И. Розум, выделяя вслед за Я. И. Глинским и Ж. Пиаже в качестве средств правила, ценности и знаки, которые способствуют достижению основной цели социализации – *формированию «сходных для всех субъектов психических феноменов – образов восприятия, представлений, понятий, а также производимых над ними операций»* (Розум, 2006, с. 263).

Воспринимая и понимая (следовательно, и принимая, т. е. включая в свою уже сложившуюся систему) экономические представления, образы и понятия, а также установки на экономическое поведение с помощью средств, норм, ценностей и языка, ребенок достигает некоторого соответствия с окружающим его миром экономических объектов и отношений, т. е. социализируется.

Следовательно, кроме рассматриваемого в данной работе аспекта ценностного подхода, связанного с многоуровневой детерминацией ценностных ориентаций формирующейся личности в процессе ее экономической социализации, можно сформулировать еще один аспект данного подхода, опирающийся на анализ свойств *ценностных ориентаций* личности, проявляемых в процессе принятия и трансформации экономической информации, получаемой извне или в ходе выбора личностью того или иного вида экономического поведения и т. п.

Определяя феномен экономической социализации, К. Ролан-Леви отмечает, что остается открытым важнейший вопрос о том, что же является *результатом* экономической социализации – знания, установки или модели поведения? (Roland-Levy, 1990, p. 470).

В отечественной экономической психологии в качестве результатов экономической социализации рассматривается *адаптированность личности*, которая включает результаты базовой и собственно экономической адаптации (Вяткин, 2010,), «*экономическая идентичность, формируемая посредством механизмов социальной категоризации и социально-экономической адаптации личности»*

(Хашченко, 2005, с. 551), *субъективное экономическое благополучие* (Хашченко, 2012), экономико-психологическая адаптированность (Дейнека, 2000; и др.).

Экономическая компетентность, определяемая наличием экономических навыков и ролей, степенью социальной и экономической независимости, а также нравственной зрелости, необходимой для принятия экономических решений также упоминается в качестве результативной характеристики. Некоторые авторы в качестве результата указывают на сформированность *экономической культуры личности* (Борисова и др., 2001; Сухорукова, 2001; и др.). Данный феномен рассматривается, во-первых, как единство экономического потенциала (личностные качества, способствующие осуществлять с той или иной эффективностью экономическую деятельность) и экономической направленности личности, в которой *система ценностных ориентаций есть предпосылка и условие ее существования* (Сухорукова, 2001). Во-вторых, этот вид культуры понимается как «часть общей культуры человека, его сознания и поведения, связанного с экономическими интересами, потребностями, ценностными ориентациями, предпочтениями, мотивами деятельности в экономической сфере... а также экономическими знаниями» (Борисова и др., 2001, с. 20). Следует отметить, что ценностные ориентации (причем не только экономические) в данном контексте определяются и как условие, и как механизм экономического поведения личности. Одной из результативных характеристик может быть принята и *экономико-психологическая зрелость* формирующейся личности (Дробышева, 2008; и др.). Причем, как уже отмечалось в предыдущем параграфе, в отличие от экономической зрелости, определяемой А. Л. Журавлевым (Журавлев, 2007, 2011) в качестве общей способности человека к материальному, экономическому, финансовому самообеспечению и обеспечению своей семьи, других людей и т. п., именно экономико-психологическую зрелость можно рассматривать как результативную характеристику экономической социализации детей, подростков, юношества. Напомним, что она определяется через уровень достигнутой экономической идентичности, сформированности экономического сознания и самосознания, уровень волевой и нравственной регуляции экономического поведения, сформированности ценностной системы и т. п., которые могут изменяться в зависимости от возраста и определяются личным опытом включенности ребенка в общественные экономические отношения и т. п. Экономическая зрелость может выступать как *объективный критерий* экономической социализированности

личности. Экономико-психологическая зрелость в данном случае определяется как ее *субъективный критерий*, связанный, в первую очередь, с психологической готовностью личности к участию в экономических отношениях. Казалось бы, первый критерий соответствует вторичной экономической социализации формирующейся личности. Речь идет о взрослых людях. Однако следует отметить, что в кросс-культурных исследованиях, проводимых британскими исследователями в ЮАР, было обнаружено, что дети из материально неблагополучных семей рано начинают самостоятельную трудовую деятельность, финансово и материально обеспечивают не только себя, но и свою семью. Причем общая тенденция раннего созревания личности как экономического субъекта у африканских народов более выражена, чем у европейских (Уэбли, 2005; Фернам, Аргайл, 2006). В таком случае (с некоторыми поправками на традиции, обычаи в культуре того или иного народа) можно принять «экономическую зрелость» как объективный критерий экономической социализированности формирующейся личности в целом без указания на первичность/вторичность процесса социализации.

С позиции ценностного подхода, разрабатываемого автором монографии, психологическим критерием экономической социализированности может признана и *динамика социальных, волевых* и других ЦО как результат сложнейшей детерминации. Такой подход к экономической социализации, с нашей точки зрения, в большей степени соответствует задачам изучения детского и подросткового возраста, поскольку для радикальных изменений в ценностной структуре взрослых требуется больше времени и силы влияния факторов, прежде всего, макросреды (а не только микросреды), что и было показано в работе Н. А. Журавлевой (2006, 2013). Можно предположить, например, что при получении второго высшего экономического образования или в процессе самообразования в области экономики взрослый человек способен продемонстрировать динамику своих ориентаций на некоторые ценности (в частности, экономические), однако вряд ли эти изменения коснутся его социальной активности или повлияют на значимость волевых ценностей, которые не рассматриваются как собственно экономические, но связаны с ними, что было выявлено нами у респондентов младшего школьного и раннего юношеского возраста (Дробышева, 2002, 2007; Журавлев, Дробышева, 2004, 2007). Данное суждение основано на том, что структура ЦО личности взрослых, по сравнению с детьми, более устойчива, а для ее изменения требуются сильные воздействия социализирующих факторов.

Одни и те же социально-психологические и собственно психологические критерии могут применяться к анализу различных результативных характеристик экономической социализации личности. Например, динамика социальных и экономических ценностей определяется как психологический критерий экономической социализированности, и в то же время может быть предпосылкой и условием существования экономической культуры (точнее, экономической направленности, которая вместе с экономическим потенциалом личности включена в экономическую культуру). Или адаптированность в экономических ролях может приниматься как один из критериев экономической адаптированности и экономической компетентности. Данное утверждение предвещает анализ системного подхода к детерминации психики (см. в главе 2).

Остановимся на тех положениях, которые будут разрабатываться ниже:

- В социально-психологическом исследовании экономической социализации структура этого процесса включает познавательный, поведенческий и ценностно-нормативный компоненты, при этом усвоение представлений, понятий, образов, моделей, норм поведения, ценностей и т. п. опосредуется факторами разного уровня и содержания.
- В качестве результата экономической социализации рассматривают адаптированность в экономических ролях, экономическую идентичность и компетентность, а также сформированность экономической культуры личности. Данные феномены могут быть рассмотрены как комплексные, поскольку включают набор характеристик, по-разному сочетающихся между собой.
- Согласно ценностному подходу, психологическим критерием экономической социализированности является 1) динамика ценностных ориентаций личности в микросоциальных (специально организованное воздействие экономического образования в школе) и макросоциальных условиях (исторические периоды, характеризующиеся различными моделями экономического развития российского общества); 2) сформированность элементов экономического сознания (представлений о бедном/богатом), адекватных общественным представлениям (в процессе формирования данных представлений участвует организованная в условиях внешних воздействий система ценностных ориентаций интенсивно формирующейся личности); 3) воспроизводство усвоен-

ного извне экономического знания и опыта может быть реализовано в экономическом поведении детей, конструировании ими «автономного мира» экономических отношений, опосредованных системой ценностных ориентаций (мир отношений детей согласуется с распространенными в российском обществе экономическими отношениями взрослых).

- Важную роль в процессе экономической социализации детей и подростков играют родители, другие значимые взрослые (учителя, наставники, воспитатели и т. п.), сверстники, а также реклама, предпочитаемые ими телепрограммы, книги, игры и т. п. Их воздействие носит различный характер, определяя основные пути формирования личности (стихийный, целенаправленный, самоформирование).

1.6. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

В исследованиях зарубежных специалистов в качестве микросоциальных факторов экономической социализации детей и подростков чаще всего рассматриваются институты и агенты социализации, хотя и в том, и в другом случае речь идет об одном и том же: семье, сверстниках, средствах массовой информации и школе. В связи с этим экономическое воспитание в семье, школьное экономическое образование, информационная деятельность телевидения, радио и печатной продукции (реклама, теле- и радиопередачи, статьи с экономической информацией), а также общение (обсуждение экономических новостей, рекламирующихся товаров, способов отдыха и заработка «карманных» денежных средств и т. п.) и совместная деятельность со сверстниками (бартер, коллекционирование, игры с экономическим содержанием и т. п.) выступают в качестве социально-психологических факторов-условий, определяющих содержательные характеристики экономической социализации формирующейся личности.

Основной интерес специалистов, изучающих факторы экономической социализации, направлен на понимание 1) особенностей воздействия того или иного фактора на формирование экономического сознания и экономического поведения детей и подростков; 2) сравнительного вклада этих факторов в экономическую социализацию формирующейся личности.

Так, шведский психолог С. Джундин (Jundin, 1983), изучая сравнительное влияние родителей, телевидения и сверстников на «потребительскую социализацию» детей 3-х, 5-х, 7-х классов (9–13 лет), выявила, что, общаясь с родителями, дети получают достаточные для своего возраста знания о покупках и потреблении. Однако большее влияние на потребительское поведение школьников оказывают сверстники, у которых более позитивное отношение к потреблению и трате денег. Результаты исследования С. Джундин показали, что влияние телевизионной информации на потребительское поведение детей в сравнении с родителями и сверстниками менее значимо, так как телевидение в Швеции свободно от рекламы. Тем не менее те дети, которые мотивированы на получение информации посредством телевидения, лучше информированы о предметах потребления и их использовании. Работы других авторов (DeFleur, 1970; Roberts, Bachen, 1981; Chan, McNeal, 2006), изучавших влияние СМИ как социальных посредников для детей и их родителей, во многом подтверждают выводы С. Джундин. Так, было обнаружено воздействие рекламы на ценностные нормы детей. Выводы опирались на проведенный анализ содержания рекламы и показали, что социальные нормы, отражаемые рекламой, доминируют в обществе. Однако в работе Брайнтайта (см.: Warneryd, 1988) было доказано, что реклама влияет на социальные нормы, но воздействие ближайшего социального окружения на личность более значимо.

Н. М. Коробейникова обнаружила среди немецких печатных изданий большое количество посвященных вопросам экономического образования подрастающего поколения. Так, еще в 1970-е годы такие издания, как «Gegenwartskunde» (проблемы школьного экономического образования), «Arbeitgeber» (орган печати союза немецких промышленников), «Offene Welt» (проблемы экономики и политики), были ориентированы на повышение экономической грамотности молодежи, воспитание подготовленного потребителя, о чем свидетельствуют высказывания известных политиков и государственных деятелей, опубликованные на страницах данных изданий: «Уже в 10, а самое позднее в 12 лет следует помочь ребенку сформировать свои представления о мире экономики и профессии»; «Нужно пересмотреть задачи, стоящие в современном обществе перед системой образования так, чтобы учение об экономике, экономическое воспитание заняли бы должное место в общеобразовательных школах» (см.: Коробейникова, 1976, с. 13).

Анализ отечественных периодических изданий, проведенный нами в конце 1990-х годов с целью выявления журналов или газет,

ориентированных на экономическое образование детей, подростков и молодежи, не дал положительных результатов. Исключение составляла детская экономическая газета «12,5», которая выпускалась непродолжительное время и включала разнообразные материалы, направленные на расширение системы экономических знаний, у подростков, формирование у них экономического мышления. Как показало квазиэкспериментальное исследование (Дробышева, 2007), наибольший интерес у подростков вызывала та информация, которая формировала представление о возможности заработка на карманные расходы, продолжении обучения, выборе будущей профессии (в исследовании принимали участие учащиеся 8–9 классов). Однако принимая решения в процессе потребительского поведения, подростки в большей степени доверяли информации, получаемой от своих сверстников, что согласуется с данными С. Джундин.

По данным других исследователей (Лавровиц, Веселовская, 2007; Мироманова, 2009; и др.) (сравнительное оценивание подростками вклада основных институтов социализации в формирование навыков и умений экономического поведения показало, что семья в сравнении со школой, сверстниками и СМИ рассматривается респондентами как наиболее значимый фактор, определяющий их бережное отношение к имуществу, распоряжение семейным бюджетом, планирование расходов, а также сбережение и накопление денежных средств. Полученные результаты подтверждают данные нашего анализа (параграф 1.3 и 1.4), указывающие на то, что экономическое воспитание в семье и экономическое образование в школе (колледже, лицее) являются наиболее изучаемыми факторами экономической социализации детей и подростков как в отечественной, так и в зарубежной экономической психологии.

В специальной литературе *экономическое образование* в узком смысле рассматривается только как процесс передачи людям и усвоения ими экономических знаний, умений и навыков экономического мышления, т. е. только как обучение. *Экономическое воспитание* в таком случае понимается как процесс, ориентированный на формирование отношения к таким знаниям и направленный на их глубокое осмысление, превращение в убеждения и поступки людей. В дальнейшем в нашей работе экономическое образование будет рассматриваться более широко, и как обучение, и как воспитание; как целенаправленное воздействие системы экономических знаний, ориентированное не только на формирование системы знаний, но и определенных личностных качеств. Данный вид образования может осуществляться посредством образовательного учреждения

(школа, институт, колледж, лицей, детский сад), семьи, средств массовой информации (телевидение, интернет и т. п.). В зависимости от посредника эффекты воздействия, безусловно, будут различаться.

Так, среди основных задач экономического образования в младшем школьном возрасте (основные участники всех исследований, опубликованных в монографии) выделяют: обучающие (знакомство с элементарными экономическими понятиями), воспитательные (формирование у школьников экономически значимых качеств личности, социально ценной мотивации на участие в учебной и трудовой деятельности) и развивающие (развитие экономического мышления, экономического самосознания, способности к нравственному выбору в ситуациях, связанных с экономической деятельностью и т. д.) (Землянская, 2001). Задачи семейного экономического воспитания заключаются в формировании добросовестного отношения к хозяйственно-бытовому, учебному и другим видам труда, выработке умения рационально вести хозяйство, экономно расходовать время и денежные средства семьи и т. д. (Дементьева, 2004).

Считается, что в семье аспект обучения выражен в меньшей степени, чем аспект воспитания, поэтому традиционно используется термин «семейное воспитание» или «воспитание в семье» (мы используем именно эти термины), а не «семейное образование». Говоря о семейном экономическом воспитании, нельзя утверждать, что знакомство детей с элементарными экономическими понятиями (обучающая функция) происходит не в семье. Отметим некоторые различия в форме, методах обучения и в его содержании. Например, экономическая информация, передаваемая посредством школы, более организована и структурирована в отличие от той, которую получает ребенок в межличностном общении с родителями. Кроме того, содержание экономического образования в школе в отличие от экономического воспитания в семье включает изучение не только тех явлений, с которыми сталкивается ребенок в своей реальной жизни, но и абстрактных понятий.

Роль каждого из вышеперечисленных факторов определяется и тем, чьи ценности усваивает ребенок: семьи, школы, сверстников или какого-то другого сообщества. Например, ценности, декларируемые школой и СМИ, носят общественный характер. Ценности, передаваемые семьей или сверстниками, включают и те, которые значимы только для данной микрогруппы. Можно сказать, что в нашем исследовании социальная значимость формирующихся ценностей служит некоторым критерием дифференциации школьного экономического образования и экономического воспитания

в семье как факторов первичной экономической социализации личности.

В психологических исследованиях экономического воспитания в семье (в советский период) родители школьников рассматривались как посредники, трудовая деятельность которых определялась в качестве канала связи детей с экономической деятельностью общества (Малышев и др., 1983; и др.). Подобные взгляды на роль семьи в экономической социализации детей разделяют и современные исследователи. Однако задачи экономического воспитания детей в семье в «постсоветский» период изменились. Так, в 1970-е годы основная задача экономического воспитания в семье – формирование интереса к участию в коллективном и общественно-полезном труде в школе и своем микрорайоне (Нарский, 1976). В постсоветский период в связи с изменением модели экономического развития общества содержание экономического воспитания в семье стало включать и стратегии, направленные на формирование у детей инвестиционного, потребительского, сберегательного поведения. К примеру, в одном из наших исследований, проведенном в середине 1990-х годов, обнаружено, что только небольшая часть родителей выдавала детям карманные деньги, причем начиная с подросткового возраста (Дробышева, 2002). В конце 1990–начале 2000-х годов уже большая часть родителей младших школьников выдавала детям деньги на карманные расходы (Дробышева, Байдакова, 2008). В этот период наблюдалось и изменение отношения родителей к участию детей в обсуждении семейного бюджета. Данные примеры указывают на посредническую роль семьи в передаче общественных ценностей.

Как отмечают некоторые авторы (Дементьева, 2004; Голованова, 2004; Мид, 1988; Яковлева, 2001; и др.), родители становятся референтным источником выбора ценностей и моделей поведения в тех областях, в которых социальные нормы более стабильны. Отсюда можно предположить, что резкие изменения в общественной экономической системе снижают социализирующую роль семьи. Таким образом, в период экономических преобразований на первый план, возможно, выдвигаются другие факторы (источники, каналы) социализации, например, общение со сверстниками, процесс образования в школе или просмотр телепередач и рекламы, чтение журналов и книг и т. д., безусловно, все они взаимосвязаны. Однако эти связи в процессе формирования ценностной системы личности изменчивы и имеют разный характер (доминирование, подчинение, взаимное дополнение, параллельное, не зависимое друг от друга влияние и т. п.).

Если рассматривать экономическое воспитание в семье как систему представлений и установок родителей, ориентированных на формирование у детей феноменов экономического сознания и поведения, то индивидуально-психологические и социально-демографические характеристики самих родителей будут выступать в качестве опосредующих факторов этого воспитания. Так, в некоторых отечественных исследованиях обнаружена зависимость содержания экономического воспитания в семье от уровня образования родителей, материального положения и жизненных условий семьи, деловых качеств и направленности интересов родителей, характера хозяйственной обстановки семьи в целом, а также от взаимосвязи и сотрудничества семьи и школы (Дробышева, 2002; Малышев, 1989; и др.).

Сравнительные исследования экономического образования, осуществляемого в рамках образовательного учреждения (не включенного в систему профессиональной подготовки), и экономического воспитания в семье преследуют цель выявления особенностей воздействия данных факторов на личностные особенности, феномены экономического сознания (представления, понятия и т. п.), поведения детей и подростков (Уэбли, 2005; Davidson, Kilgore, 1971; и др.).

За рубежом исследования эффектов экономического образования в школе как фактора экономической социализации детей наиболее активно проводятся с 1970-х годов (Davidson, Kilgore, 1971; Fox, 1978; Kourilsky, Murray, 1981; Kourilsky, Campbell, 1984). Результаты исследований показали, что формирование экономических понятий в процессе обучения основам экономических знаний надо начинать с детского сада. Названные и другие исследования (см.: Фернам, Аргайл, 2006, с. 136–141) имеют психолого-педагогическую направленность, поскольку раскрывают эффективность данного вида обучения в начальной школе или дошкольном учреждении, методологические вопросы (влияние специальной подготовки педагогов, дидактических материалов, включение дискуссионных методов вместо лекционных, специальных видео- и телепрограмм, кинофильмов и т. п.) экономического образования, а не его характеристики как фактора (условий, средств и т. п.) экономической социализации. Так, А. Фернам (Furnham, Anthony, 1988), анализируя результаты различий в понимании школьниками основных экономических понятий (цена, заработная плата, инвестиции, забастовка), обнаружил, что дети имеют сходные представления вне зависимости от того, к какому социальному классу они принадлежат. Он предположил возможность того, что различия по этому признаку существ-

вуют, но стираются благодаря единой системе знаний в школе. С его точки зрения, экономическое воспитание в семье и экономическое обучение в школе в процессе экономической социализации детей не должны рассматриваться как взаимоисключающие, наоборот, *данные факторы должны взаимодополнять друг друга*. Вывод автора особенно важен для нашей работы, так как согласуется с системным подходом Б. Ф. Ломова (1975, 1996), который подчеркивал необходимость изучения характера связей различных факторов в процессе исследования детерминации психики и поведения личности.

В отечественной науке исследования экономического образования в большей степени проводятся в области педагогической психологии или педагогики. Основным интерес исследователей, как и западных коллег, сфокусирован вокруг методических вопросов преподавания экономики в школе и содержательных компонентов учебного предмета (Базайкина и др., 2005; Галкина, 1999; Новожилова, 2003; Стригина, 1999; Табунова, 1997; и др.).

Многочисленные исследования содержания экономического воспитания и экономического образования (Васильев, 1983; Клепач и др., 1979; Малышев и др., 1989; Попов, 1981, 1986; и др.) в отечественной педагогике до 1990-х годов носили идеологический характер. Авторы, указывая на воспитание бережливости, экономности, деловитости и социалистической предприимчивости, отмечали необходимость включения молодежи в реальную экономическую жизнь. Поэтому, когда в конце 1980-х годов выходит постановление правительства о «Перестройке системы политической и экономической учебы трудящихся», в стране начинается всестороннее внедрение экономического образования, начиная с предприятий, вузов и заканчивая школой. Позже, в первой половине 1990-х годов, появилась ориентация на западную систему экономического образования, что привело к изменению содержания, форм и методов экономического «всеобуча». Критикуемые западные экономические концепции «конфликт между неограниченными желаниями и ограниченностью ресурсов», «рациональный человек» и т. д., спустя несколько лет становятся основополагающими в российском экономическом образовании. Мало того, сам факт существования такой дисциплины на Западе, как экономическая педагогика, приводит к развитию подобного направления и в отечественной науке. Однако экономика как учебный предмет в школе получила свое признание только к середине 1990-х, а для младших школьников к концу 1990-х годов. Таким образом, экономическое образование как микросоциальный фактор связано с теми макроэкономическими и макросоциальными изменениями,

которые характеризуют развитие российского общества в разные исторические периоды. Следовательно, при изучении изменений, которые произойдут в исследуемых личностных характеристиках школьников под влиянием специально организованного обучения основам экономики, необходимо учитывать макроэкономические условия, которые косвенно обуславливают этот процесс. Речь идет о стабильном и кризисном периоде в развитии экономики.

С точки зрения *социально-психологического* подхода к исследованию экономического образования, такой вид образования рассматривается как фактор экономической социализации – условие, средство формирования экономического сознания, экономического поведения будущего субъекта экономических отношений. В качестве различных «*эффектов*» экономического образования исследователи выделяют: сформированность экономических представлений, понятий, ролей, отношений к деньгам; динамику ценностных ориентаций, экономического сознания в целом и отдельных его элементов – представлений, установок, ценностей, отношений к экономическим объектам и явлениям и т. п. (Баранов, 1996; Вяткин, 2010; Дробышева, 1999, 2002; Жилина, 2005; Землянская, 2001; Осипенко, 2005; Перевезенцева, 2007; и др.). Наиболее важный для нашего исследования аспект изучения эффектов экономического образования как фактора (условия) формирования личности связан с выявлением динамики в структуре ее ценностных ориентаций.

- Отметим следующее: экономическое образование, осуществляемое посредством школы (лицея, колледжа и т. п.), в зарубежных и отечественных исследованиях изучается в основном в рамках психолого-педагогической направленности. Основной акцент исследователи ставят на его содержании, методах преподавания. Немногочисленные работы авторов, рассматривающих данный вид образования как фактор экономической социализации личности, ориентированы на выявление эффектов его воздействия, в качестве которых выступают изменения (динамика, сформированность/несформированность) психологических и социально-психологических феноменов (экономические роли, Я-концепция, ценностные ориентации, экономические представления, экономическая идентичность и т. п.).
- Сравнительные исследования экономического воспитания в семье и экономического образования в школе (лицее, колледже) в большинстве случаев преследуют цель выявить

преимущества того или иного фактора, в то время как данные воздействия не должны рассматриваться как взаимоисключающие друг друга. Наоборот, выявление взаимосвязей этих факторов позволит более точно определить роль каждого из них в формировании экономического сознания, поведении личности, в изменении структуры ее ценностных ориентаций.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

- Феномен «экономическая социализация» большинством отечественных и зарубежных исследователей рассматривается как частный случай общей социализации, что и определяет его содержание – усвоение экономического опыта, знаний, ролей и как следствие – формирование экономического сознания, мышления, соответствующего поведения и т. п.
- В зарубежной экономической психологии в области экономической социализации выделено несколько направлений исследований, условно именуемых «когнитивное», «поведенческое» и «факторное». Первое из них ориентировано на изучение феноменов экономического сознания – представлений, понятий, образов экономических явлений и объектов. Второе направление объединяет исследования мотивов, целей, стратегий, видов и т. п. экономического поведения. Факторное направление включает наименьшее число работ в связи с тем, что первые два рассматривают различные социальные и психологические факторы как условия, предпосылки и т. п. формирования экономического сознания и поведения. Большинство исследований, выполненных в данном направлении, ориентированы на сравнительный анализ воздействия институтов социализации (школы, семьи, СМИ, сверстников) и конкретных агентов, которые рассматриваются носителями экономической информации, образцов и норм экономического поведения, системы общественных ценностей. В качестве эффектов данного воздействия изучаются экономические представления детей и подростков, их отношение к материальным ценностям, принятие решений в процессе выбора товара и т. п. Ценностные ориентации личности детей и подростков, их структура, динамика в рамках существующих направлений не изучаются ни в качестве эффектов макро- и микросоциального

воздействия, ни в роли психологических детерминант экономического сознания и поведения.

- Исследования экономической социализации формирующейся личности в отечественной науке отличаются разнообразием (психологический, социально-психологический, экономико-психологический, этнопсихологический и т. п.) и разрозненностью авторских подходов, определяющих формирование предметного поля данного раздела экономической психологии. Особенность отечественных исследований состоит в построении авторами сложных многоуровневых моделей экономической социализации личности, ориентированных на ее двустороннюю направленность. В качестве результата такого вида социализации авторы выделяют сформированность экономической культуры, экономической идентичности, компетентности и т. п. как комбинированных феноменов, интегрирующих различные психологические и социально-психологические характеристики. Объектами отечественных исследований экономической социализации формирующееся становятся не только дети и подростки, но и учащаяся, работающая молодежь, а также взрослое население страны.
- Экономическая социализация формирующейся личности – непрерывный процесс становления субъекта экономических отношений в обществе, она имеет отличительные признаки в разные периоды жизни. Так, первичная и вторичная экономическая социализация различаются по: доминированию ведущего фактора (возрастной или исторической), характеру изменений (сплошной и выборочный), соотношению микро и макросоциальных факторов, опосредованному/непосредственному участию в экономических отношениях.
- В рамках «ценностного подхода», разрабатываемого автором, экономическая социализация понимается как процесс и результат включенности личности в систему экономических отношений общества. Усваивая экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы экономического поведения и активно преобразуя их, человек становится субъектом экономических отношений данного общества. На этапе первичной социализации дети воспроизводят систему экономических отношений во взаимодействии не только со взрослыми, но и со сверстниками (бартер, долговые, инвестиционные и др.).

- Психологическим критерием экономической социализированности интенсивно формирующейся личности на этапе ее первичной социализации, с одной стороны, является динамика ценностных ориентаций личности в микросоциальных (специально организованное воздействие экономического образования в школе) и макросоциальных условиях (исторические периоды, характеризующиеся различными моделями экономического развития российского общества). В качестве результативных характеристик мы рассматриваем сформированность элементов экономического сознания (к примеру, представлений о бедном/богатом), адекватных общественным представлениям. В данном процессе участвует и система ценностных ориентаций личности, которая социально детерминирована. С третьей стороны, воспроизводство усвоенного извне экономического знания и опыта может быть реализовано в экономическом поведении детей, конструировании ими «автономного мира» экономических отношений, опосредованных системой ценностных ориентаций. Данный мир отношений детей согласуется с распространенными в российском обществе экономическими отношениями взрослых, которые, в свою очередь, обусловлены общественной системой ценностей.
- Теоретической основой социально-психологического исследования экономической социализации формирующейся личности стал системный подход к детерминации психики и поведения, разрабатываемый Б. Ф. Ломовым, Е. В. Шороховой и др. Основные идеи, высказанные этими авторами и принятые для обоснования моделей экспериментального и эмпирических исследований, проанализированы в главе 2.

ГЛАВА 2

СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ВВЕДЕНИЕ

Проблема исследования детерминации психики в социальной психологии является одной из ведущих, поскольку определяется содержанием предметного поля данной дисциплины, характеризующего многократно опосредованной взаимозависимостью личности, группы и социальной среды в целом. Сама среда, рассматриваемая как многоуровневая система, одним из элементов которой и является индивид, демонстрирует сложность, неоднозначность и нелинейность изучаемого феномена. Так, еще в 1969 г. Е. В. Шорохова, развивая детерминистические идеи С. Л. Рубинштейна, отмечала, что для анализа природы психических явлений необходимо учитывать *неоднородность социальной детерминации*. «В преобразованной человеком природе и созданном человеком обществе выделяются разные детерминирующие факторы, которые сами по-разному изменяются в зависимости от изменения общественно – экономических условий и оказывают дифференцированное влияние на формирование и изменение психических явлений». Выделяя *уровневую организацию социальной детерминации* психики, включающую факторы развития преобразованной человеком природы, филогенеза, она подчеркивала, что «общие социальные условия по-разному сочетаются со специфическими условиями жизни и деятельности отдельной личности. Проявление этих общих детерминирующих факторов индивидуализируется у разных людей. Общее действует лишь через особенное, проявляясь в индивидуальном» (Шорохова, 1969, с. 53).

В вышеизложенном тезисе фиксируется степень сложности заявленной проблемы исследования детерминации социально-психологического, экономико-психологического явления. Е. В. Шорохова почти полвека назад пыталась ее решить, к примеру, анализируя

соотношение между статистическими и динамическими закономерностями, которые по-разному связаны с законом причинности. «Динамические закономерности отражают строго детерминированное поведение отдельного объекта, тогда как в статистических закономерностях отражаются взаимосвязи элементов, образующих определенную совокупность, и поведение этой совокупности элементов в целом» (Шорохова, 1969, с. 41). Нельзя не согласиться с автором, что для изучения массовидных явлений, носителем которых являются большие группы, учет статистических закономерностей особенно необходим. Дальнейшая логика исследования приводит автора к рассмотрению того, что жесткая детерминация возможна лишь для врожденных безусловных реакций, некоторых условных рефлексов, автоматизированных условнорефлекторных актов и т. п., в то время как внешняя среда, составляющая «арсенал» условий, при которых проявляется поведение, является динамичной. Следовательно, для решения задачи предсказания поведения оценки влияния условий на данное поведение требуются новые подходы. Поэтому в конце 1960-х годов Е. В. Шорохова (1969) обращается к «вероятностной модели» детерминации, в которой сама вероятность «есть количественная характеристика реальной возможности поведения объекта при определенных условиях, поскольку в том случае, когда существует совокупность этих условий, различное их сочетание, вероятность может характеризовать возможное поведение и отдельного объекта. Вероятностью, таким образом, могут быть охарактеризованы как совокупность условий, так и поведение вызванной определенными условиями системы. Иными словами, вероятностными могут быть и направления действия причин, и закономерности появления вызванных этими причинами следствий» (Шорохова, 1969, с. 41).

Данная модель, безусловно, не решала всех поставленных задач, в первую очередь, не выявляла характера отношений самих детерминирующих факторов в процессе их общего воздействия. Однако следует отметить, что сам факт обсуждения двух аспектов социальной детерминации: совокупности условий как некоей системы, в которых разворачивается поведение человека, и многообразия сочетаемости этих условий – во многом, на наш взгляд, предопределили следующий подход к изучаемой проблеме, развиваемый Б. Ф. Ломовым.

Длительный период времени социально-психологические исследования детерминации были нацелены на изучение каузальных связей в направлении выявления психологических эффектов, возникающих в результате какого-либо воздействия извне, т. е. основной

акцент делался на социальных факторах. Подчас в данных работах проводится подмена детерминистических моделей статистическим анализом данных. Однако именно в этом контексте исследований стала проявляться та проблема, на которую указывает Б. Ф. Ломов (1975, 1982, 1984) и которая спровоцировала сам поиск ее решения: «Раскрывая закономерные связи (отношения) между, например, внешними воздействиями и соответствующими психическими эффектами, между самими этими эффектами, отношения тех или иных психических свойств и их оснований, отношения, характеризующие механизм возникновения психических явлений и т. д., мы выделяем в сложной, многоуровневой и динамической системе лишь какую-то ее сторону и отвлекаемся от всех других» (Ломов, 1982, с. 22; курсив мой. – Т.Д.). Преодоление анализа каузальности Ломов видел в системном подходе.

2.1. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХИКИ И ПОВЕДЕНИЯ. СПЕЦИФИКА ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Формулируя вопрос об исследовании детерминант, причинно-следственных связях в поведении и деятельности субъекта, Б. Ф. Ломов категорически отвергает принцип *линейного детерминизма*, согласно которому «связь причин и следствий представляет собой одномерную однонаправленную цепочку, является жесткой и однозначной» (Ломов, 1982, с. 23). Не дает ответа на множество поставленных вопросов, по его мнению, и идея «*вероятностного детерминизма*», согласно которой «связь между причиной и следствием является не жесткой и однозначной, а вероятностной» (Ломов, 1982, с. 24; 1984, с. 116). Она, с точки зрения автора, *содержательно* не раскрывает характера причинно-следственных связей. В противовес существующим подходам он предлагает *системную детерминацию*, которая «реально выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков...» (Ломов, 1984, с. 99).

С позиций системного подхода «детерминация представляет собой систему детерминант разного типа, т. е. сама имеет системный характер. Конечно, главное в ней – причинно-следственные, каузальные отношения... Но каузальными связями детерминация не ограничивается. Она включает также *внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья*. Причинные отношения – наиболее существенные, необходимые, повторяющие-

ся. Другие детерминанты не порождают, не вызывают событий, эффектов, рассматриваемых как следствия. Но они влияют на них, ускоряя или замедляя их возникновение, усиливая или ослабляя, изменяя их в том или ином направлении» (Ломов, 1996, с. 85; курсив мой. – Т. Д.). В данном тезисе, с нашей точки зрения, раскрывается один из наиболее важных аспектов системной детерминации для исследований социально-психологических феноменов – *дифференциация детерминант по различным признакам, указание на их функциональное различие, характер направленности этих воздействий*. К примеру, при исследовании группового давления на поведение личности часто отбрасываются в сторону как артефакт те результаты, в которых фиксировано отсутствие изменения. В то же время при более глубоком анализе можно увидеть, что субъект не просто не изменил своего мнения в пользу группового, но и наоборот, стал более убежденным в своей правоте. Однако такие данные, анализируемые в качестве каузальной связи, не демонстрируют динамики; в описанном выше примере не рассматривается изменение суждения человека, которое может приниматься как результативный показатель группового давления. С нашей точки зрения, можно обнаружить такие детерминанты, которые будут, с одной стороны, ослаблять действие причины (группового суждения), с другой – не просто сохранят мнение человека, а изменят его качественным образом, внесут дополнительные параметры оценки или усилят степень значимости существующих характеристик. Однако для того, чтобы проанализировать такие детерминанты, их нужно выявить из множества других, оценив потенциальные возможности каждой в контексте проводимой работы.

Применительно к задачам психологического исследования Б. Ф. Ломов выделяет несколько типов детерминант, каждый из которых имеет свои особенности и возможности, но преследует одну общую цель – понять каузальные связи. «Чтобы понять причинно-следственные связи в сложных системных объектах, мало сказать, что они являются опосредствованными. Необходимо раскрыть реальные функции тех звеньев системы, которые выступают в роли опосредствующих» (Ломов, 1982, с. 24; 1984, с. 117). Это достаточно сложная задача, поскольку даже сама каузальность не может быть, по мнению Ломова, рассмотрена как простое соотношение причины и следствия. «В качестве причин того или иного поведенческого акта выступает как правило не отдельное событие, а *система событий, или ситуация*» (Ломов, 1982, с. 26; 1984, с. 120). Причем предшествующее событие не всегда является действительной причиной другого

события, следующего за ним. Данное уточнение раскрывает вопрос о *временных отношениях причин и следствий*. «Исследуя человеческое поведение и деятельность, мы обычно пытаемся найти некоторое единичное событие, которое может быть причиной. Но в реальной жизни информация накапливается в памяти субъекта и следствие возникает как результат многих событий, сменяющих друг друга. Следствие возникает тогда, когда эта информация достигает некоторой критической массы. В этом смысле можно говорить о *кумулятивных причинах*» (Ломов, 1996, с. 86; курсив мой. – Т.Д.). Здесь важно обратить внимание на два взаимосвязанных факта.

Во-первых, причина не может быть единственной (особенно это верно для социально-психологических, экономико-психологических феноменов), ее кумулятивный характер проявляется в цепочке событий, составляющих эту причину. Ломов не развивает в данном тезисе мысль о том, что сами события могут противоречить друг другу, осложняя, замедляя, изменяя направление действия причины в целом, но это следует из логики его анализа. К примеру, на формирование ценностных ориентаций личности ребенка только в семейном воспитании, определяемом как фактор социализации (кроме семьи эту цель преследуют СМИ, в частности, телепередачи, кинофильмы, рекламные роли, наружная реклама, журнальные и газетные сообщения и т. п., сверстники и др.) можно выделить разнонаправленные установки, ожидания, представления родителей, сиблингов, дедушек и бабушек, а также нянь и гувернанток, последние во многих семьях воспринимаются как полноправные члены. На данном примере можно увидеть, что сама *причина*, определяемая как совокупность событий, может быть рассмотрена как *система взаимодействующих и взаимоотвергающих друг друга компонентов*.

Во-вторых, отношения событий и следствий во времени, каждое из которых «само по себе не вызывает эффекта – эффект дает лишь их накопление (и сохранение информации об этих событиях в памяти)» (Ломов, 1982, с. 27–28; 1984, с. 123) также подводят к пониманию того, что в *социально-психологическом исследовании* накопленный эффект ряда событий не может быть рассмотрен как постоянная величина. В отличие от психологических феноменов, социально-психологические определяются не только психическими, но и социальными (экономическими) законами. На это, кстати, указывает и Ломов, постулируя положения системного подхода: «...законы, выявленные в психологии (прежде всего, те, которые относятся к личности и социально-психологическим явлениям. – Т.Д.) должны быть сопоставимы с законами, открытыми в истории,

экономике, социологии» (Ломов, 1984, с. 128–129). В качестве иллюстрации данного тезиса можно привести экономический закон Ирвинга Фишера, сформулированный им еще в 1930-е годы и широко используемый в современной экономической психологии как теоретическая основа исследований сберегающего поведения (Otto et al., 2006; Рабинович, 2004; и др.)

Системный характер анализа ситуации проявляется и в том, что она рассматривается Б. Ф. Ломовым соотносительно с *особенностями и свойствами того, кто в этой ситуации действует, и с самой деятельностью*. Динамичность ситуации, по его мнению, непосредственным образом связана с поведением (деятельностью) субъекта, которое осуществляется в ней. Поскольку под влиянием поведения меняется ситуация, которая, в свою очередь, создает новые условия (причины) для изменений поведения, то сама деятельность человека рассматривается как саморегулирующаяся (самодетерминирующаяся) система. Именно внутренние условия определяются в системной детерминации *нивелирующим фактором воздействия внешних факторов*, важнейшим компонентом общей системы детерминант, роль которого в процессе психического развития личности возрастает. Учет этого, конечно, создает дополнительные трудности в анализе причинно-следственных связей, но в то же время позволяет более объективно подходить к интерпретации результатов, отменяя выводы о жесткой каузальности.

Данные суждения о взаимосвязи внешнего и внутреннего, рассмотрение деятельности человека как самодетерминирующейся системы особенно важны для понимания ограничения возможностей исследователя, стремящегося учесть в социально-психологическом исследовании все воздействия на психику и поведение человека независимо от того, лабораторный это эксперимент или эмпирическое исследование с доэкспериментальными задачами.

Предложенная Б. Ф. Ломовым *типология детерминант* – еще один шаг в направлении преодоления линейной детерминации. В этой связи возникает вопрос о *мере в соотношении различных причин, факторов и условий*, а также в выявлении на этой основе *стабилизирующей детерминации*, т. е. такой «комбинации внешних и внутренних детерминант, которая обеспечивает устойчивость и относительную автономность развивающейся системы» (Ломов, 1984, с. 101).

Раскрывая содержание *внешних факторов*, Б. Ф. Ломов приводит пример изменений в протекании когнитивных процессов в зависимости от условий, в которых они разворачиваются (действия

в одиночку и в ситуациях взаимодействия с другими). Таким образом, общение рассматривается им как «внешний фактор, который может ускорить течение когнитивных процессов, повысить точность их результатов, редуцировать некоторые стадии или действовать в противоположном направлении» (Ломов, 1996, с. 88). Следует напомнить, что одна из первых экспериментальных работ в отечественной социальной психологии, проведенная В. М. Бехтеревым и М. В. Ланге (1925) была посвящена изучению именно данного феномена, т. е. внешней детерминации познавательной, эмоциональной и др. сфер психики человека. Более того, общение как специфическая форма взаимодействия людей является одним из компонентов предметного поля научной дисциплины. К сожалению, автор системного подхода не раскрывает многоуровневость построения системы внешних факторов, он лишь намечает их – межличностные отношения, уровни когнитивного развития личности и т. п., в то время как общение, коммуникации в зависимости от условий разворачивания (макро/микросреда, межличностное/межгрупповое, значимое/незначимое окружение и т. п.) по-разному опосредуют изучаемые социально-психологические процессы, состояния и свойства.

В качестве *внутреннего фактора* Ломов рассматривает «*события или феномены, органически включенные в изучаемые явления, имманентно присущие им*» (Ломов, 1996, с. 88; курсив мой. – Т. Д.). В этой роли, по его мнению, могут выступать: установка, апперцепция, стереотип, когнитивная схема, аттитюд, психологическое отношение и т. п. Они демонстрируют влияние на всю систему психических процессов и поведение в целом. В социально-психологических исследованиях учет внутреннего фактора осуществляется в направлении выявления зависимости динамики изучаемых феноменов от темперамента, пола, ценностных ориентаций, особенностей протекания познавательных процессов или сформированности волевого контроля поведения и т. п. Здесь важно отметить, что отсутствие статистической связи не дает представления о силе воздействия внутреннего фактора. Любой из факторов сам по себе может и не оказывать влияние на выявленную динамику, но в сочетании с другими внутренними факторами начинает проявлять свои характеристики. Возможно, в данном случае нам необходимо определить тот набор переменных, который актуализирует скрытые возможности внутренних факторов.

Выделяя такой тип детерминант, как *общие и специфические предпосылки*, Б. Ф. Ломов отмечает, что: «...любое событие появляется не вдруг, не внезапно. Оно должно быть подготовлено разви-

тием всех других, предшествующих ему. Если что-то не достигает определенной ступени в своем генезисе, не созревает, то никакая причина не вызовет эффекта. *Предпосылка – это своего рода готовность или подготовленность к „восприятию“* (не в психологическом смысле слова) *действия причины и других детерминант*. Это – своего рода почва, на которой произрастают те или иные события» (Ломов, 1996, с. 89; курсив мой. – Т.Д.). Выделяются два вида предпосылок: общие, связанные с «родовыми» способностями человека, и специфические, определяющие своеобразие одаренности каждого конкретного человека. Отдельно автором рассматриваются «свойства нервной системы, обуславливающие формирование темперамента, индивидуального стиля и ряда других характеристик поведения и деятельности человека» (Ломов, 1996, с. 90), т.е. формально-динамические свойства. Вероятно, свойства нервной системы определяются здесь как *предпосылка предпосылки*, т.е. глубинный (нижний) уровень самой предпосылки, поскольку они различаются по механизму действия. *Подготовленность – верхний уровень предпосылки* – связана с оптимальным уровнем созревания каких-либо свойств, в то время как ее *нижний уровень* (свойства нервной системы) есть их оптимальное сочетание, при котором они актуализируются. Данное суждение является логическим заключением анализа, но не интерпретацией тезиса Б.Ф. Ломова.

Одним из наиболее важных аспектов теории системной детерминации является вопрос о понимании того, *почему одно и то же воздействие вызывает различные эффекты?* Поиск ответа, по мнению Ломова, приводит любого исследователя к идее *опосредствования каузальной связи*, однако «туман и неопределенности возникают тогда, когда просто утверждается факт опосредствования, но не раскрывается, *что и как опосредствует связи между изучаемыми явлениями*» (Ломов, 1982, с. 24; 1984, с. 117; курсив мой. – Т.Д.). В данном случае введение в логику анализа «промежуточных переменных», по его мнению, не решает указанной проблемы, так как в данной концепции (концепция промежуточных переменных Э. Ч. Толмена) не раскрывается ни то, как они включены в исследуемую связь, ни потребность включения данных переменных в модель. Что же, с точки зрения Ломова, может выполнять функцию опосредования? Это – вспомогательные средства, т.е. знаки и знаковые системы (пример с опосредованным запоминанием А. Н. Леонтьева). Могут ли в этой роли выступать другие феномены, ответа в его работе мы не находим. Думается, что в данной роли могут быть рассмотрены язык, нормы, ценности и т.п. В любом случае выбор средств определяется пред-

метод исследования. Поэтому *в социально-психологической работе* эту функцию могут выполнять различные феномены: от агентов социализации до норм поведения.

Выводы, которые формулирует Б. Ф. Ломов, органично применяются в нашем исследовании: «Во-первых, исследуя законы психики, нужно иметь в виду разные типы детерминант... Во-вторых, совокупность всех этих детерминант образует систему... В-третьих, в исследовании психических феноменов попытки искать одну единственную детерминанту – это тупиковый путь. Любое явление определяется их системой». И далее: «Соотношение между детерминантами разных типов очень динамично, подвижно. То, что в одних условиях выступает в роли предпосылки (общей или специальной). В других может стать причиной или фактором (внешним или внутренним), опосредствующим звеном и – наоборот. Структура системной детерминации зависит от конкретных обстоятельств» (Ломов, 1996, с. 91). Последнее особенно важно помнить при изучении социально-психологических феноменов, так как четкое определение всей структуры детерминации дает возможность понимания не только характера выявленной динамики, но и механизмов, точнее, системы психологических механизмов, ее порождающих. Действительно, сложно вычленишь, что повлияло на изменение отношения человека к финансовому кризису – информация, поступающая посредством всех каналов СМИ, или суждение значимого другого, или собственный опыт взаимодействия с финансовыми институтами, или ситуация увольнения как реальная «иллюстрация» этого кризиса? А может быть, система нравственных ценностей, усвоенных с детства и принятых как основа регуляции поведения вместе с нормами, стала «остро реагировать» на сочетание условий? Или все вышеперечисленное? Можно ли выделить что-то одно и как учесть все? Какие из упомянутых факторов подготавливают изменения в психике и поведении, а какие играют роль «пускового механизма»?

В целом предложенная Ломовым концепция позволяет по-иному взглянуть на две, столь важные и для социальной психологии проблемы. Первая – соотношение социального и биологического в детерминации психики и поведения. Вторая – *психическое* и социальное *развитие* человека. Отвергая концепции последовательной смены и параллельного действия двух факторов, автор предлагает рассматривать *динамичность детерминации на разных этапах психического развития*, которая проявляется в изменении соотношения и функций самих детерминант в зависимости от конкретной ситуации. Следует напомнить, что учет конкретной ситуации для социально-психоло-

гического исследования определяет специфику самой дисциплины. «В одних конкретных ситуациях то или иное социальное событие является причиной определенных действий человека; при этом его биологические особенности могут выступить в роли фактора или предпосылки или опосредствующего звена. В других ситуациях структура детерминации другая» (Ломов, 1996, с. 92).

Главный, по мнению Ломова, вопрос в теории психического развития связан с *трансформацией одной стадии развития в другую* (что наблюдается и в социальном, и в социально-экономическом развитии). Результаты поиска «универсальной детерминанты» в данном случае не дают ответа на поставленный вопрос. Однако понимание принципов смены детерминирующих систем позволяет иначе посмотреть на эту проблему: «Когда та или иная стадия подходит к своему завершению, результаты, достигнутые на ней (например, когнитивные структуры, знания и умения, ценностные ориентации, мотивы и т. д.), включаются в системную детерминацию, выступая в роли либо внутренних факторов, либо предпосылок, либо опосредствующих звеньев для следующей. В то же время формы активности развивающегося субъекта, особенно его общения (более широко – взаимодействия с другими людьми) изменяются; при этом остаются неизменными и психологические отношения этих других людей, сознательно или неосознаваемо. Вся совокупность обстоятельств создает новую ситуацию: системная детерминация эволюционирует, происходит рекомбинация ее компонентов, появляется возможность перехода к новой стадии» (Ломов, 1996, с. 94).

Системный подход к детерминистической концепции был предложен Б. Ф. Ломовым применительно к психологическому исследованию. Несмотря на то, что в данном параграфе приводились отдельные примеры, раскрывающие актуальность использования его положений для изучения социально-психологических явлений и объектов, тем не менее потребность в вычлениении социально-психологической специфики данного подхода требует дальнейшего развития рассматриваемых положений.

Итак, заявляя, что проблема детерминизма в психологии имеет две неразрывно связанные стороны: «...первая касается изучения детерминации самих психических явлений, вторая – детерминирующей роли этих явлений в различных реальных процессах (не только социальных)...» (Ломов, 1996, с. 95), Б. Ф. Ломов лишь намечает основные пункты анализа второй стороны. «Данные, накопленные в социологии и социальной психологии, показывают, что *социально-психологические явления*, возникающие в ходе развития этих

процессов, т. е. являющиеся их эффектом, *могут играть различную роль и как их детерминанты*. Очень часто они выступают как *предпосылки* (или, во всяком случае, как важнейший момент, компонент предпосылок) того или иного социального феномена» (Ломов, 1996, с. 94; курсив мой. – Т. Д.). Иллюстрацией к тезису выступает пример общественного мнения и общественных настроений как составной части предпосылок революционных изменений общества.

Социально-психологические явления, по мнению Ломова, могут выступать и в роли *внутреннего фактора*, ускорителя или замедлителя. К примеру, он считает, что сложившиеся установки, предрассудки и социальные иллюзии оказывают сильное влияние на инновационные процессы. «Эти явления играют также роль *опосредствующих звеньев*. Например, образующиеся в ходе формирования и развития общественных отношений стереотипы поведения людей придают им, этим отношениям, определенную устойчивость. Наконец, психологические явления выступают в роли *причины социальных явлений*. Новая идея, коллективный образ или настроение могут вызвать то или иное общественное движение, например, в области культуры» (Ломов, 1996, с. 94–95).

Рассматривая вторую сторону проблемы, автор замыкает систему детерминации, создает ее гештальт. Тем не менее социально-психологические феномены проявляются в его концепции в основном как детерминанты социума, в то время как исследовательский интерес социального психолога не ограничивается этим. К примеру, ценностные ориентации личности (в нашей работе они выступают в разных ролях) формируются в условиях взаимодействия с социумом, т. е. они социально детерминированы и являются «эффектами», следствиями этого взаимодействия. Присвоение их связано с тем, что они становятся элементом психики человека, образуют сеть связей с другими психическими явлениями и могут проявлять себя как внутренние детерминанты («внутренние факторы», по Ломову) по отношению к другим психологическим феноменам или включаться в мотивационную систему, регулирующую поведение, т. е. выступают как «причина» (в терминах Ломова). В конечном итоге изменения в ценностной системе в условиях социально-экономических преобразований общества приводят к формированию типа «новых» людей с ярко выраженным преобладанием материальных ценностей, которые создают определенную общественную атмосферу в обществе.

Задавая себе вопрос, можно ли найти общее и специфичное в психологических и социально-психологических феноменах как де-

терминантах в рамках системного подхода, ответ усматривается в вышеизложенном примере. Социально-психологические явления, выступающие в роли детерминант, порождаются только в условиях взаимодействия человека с социальным миром. Это позволяет социально-психологическим феноменам выступать в роли и внешних, и внутренних, и опосредующих, и подготавливающих как социальную, так и психологическую динамику. Они могут быть рассмотрены и как «причина», и как «эффект». В то же время собственно психологические феномены не всегда могут быть представлены, к примеру, как «внешние детерминанты» (в понимании Ломова). Данное замечание не противопоставляет психологические и социально-психологические феномены, но указывает на специфичность последних в рамках концепции системной детерминации.

Остановимся на наиболее важных для нашей работы положениях концепции:

- Детерминанты, входящие в систему, представляют разные типы: кроме *причин, вызывающих эффекты (следствия)*, выделяют *внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредствующие звенья*, которые изменяют влияние причины и, соответственно, возникновение следствия; причина – не отдельное событие, а их совокупность (ситуация), поэтому и следствие есть результат накопления информации, порождаемой ситуацией.
- Внешние и внутренние детерминанты рассматриваются как социальное и психологическое (биологическое); взаимодействуя с причиной, а также друг с другом, они могут тормозить или ускорять действие причины; общие и специальные предпосылки определяются как психологическая (психофизиологическая, физиологическая) готовность, при наличии которой успешность каузальной связи будет выше.
- Внутренние условия рассматриваются как нивелирующий фактор воздействия внешних факторов на психику и поведение человека. Данное суждение является важным для понимания ограниченности учета всех воздействий в социально-психологическом исследовании вне зависимости от того, лабораторный это эксперимент или эмпирическое исследование с доэкспериментальным планом исследования.
- Вся система детерминант на одном этапе развития рекомбинируется, изменяется при переходе на следующий этап раз-

вития. Следовательно, процесс экономической социализации интенсивно формирующейся личности можно рассматривать в контексте рекомбинации изучаемых детерминант.

- Две стороны системной детерминации связаны с изучением детерминации самих психических явлений и детерминирующей роли этих явлений в различных реальных процессах: социально-психологические, экономико-психологические феномены, являющиеся эффектами социальных и экономических процессов, сами могут выступать в роли детерминант (внутренних и внешних факторов, предпосылок, опосредствующих звеньев).

При анализе концепции системной детерминации был обнаружен ряд идей, которые либо косвенно отмечаются в работах Б. Ф. Ломова, либо органично вытекают из им изложенного, а потому требуют более глубокого исследования.

- «Причина» в концепции Ломова – цепь событий, связанных временными отношениями. С нашей точки зрения, данные события могут друг друга дополнять, усиливая эффект, а могут взаимно отвергать, ослабляя, сдерживая эффект, т. е. *события причины вступают друг с другом в определенные отношения.*
- Явления, выступающие в роли причины, организованы в *систему с собственной детерминацией.*
- Все типы детерминант имеют *разную функциональную направленность.* Они могут ускорять, замедлять возникновение следствия, темп, активность воздействия, усиливать, ослаблять каузальную связь, силу воздействия.

Рассмотрим эти и другие идеи на конкретном примере исследования первичной экономической социализации личности.

2.2. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ СИСТЕМНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Экономическая социализация формирующейся личности в данной работе рассматривается как непрерывный процесс ее становления в качестве субъекта экономических отношений в обществе. На этапе первичной социализации формирование компонентов экономического сознания и поведения личности, ее качеств носит интенсивный

характер и отличается доминированием микросредового влияния (но не отсутствием макросредового). Опираясь на концепцию системной детерминации исследование экономической социализации личности как двустороннего процесса (т. е. не только усвоение экономического опыта, знаний, ролей и т. п., но и воспроизводство усвоенного в экономическом поведении, системе экономических отношений) предполагает изучение, с одной стороны, детерминации социально-психологических феноменов (в нашем случае ценностных ориентаций), с другой стороны, роли этих же феноменов как детерминант экономического сознания и поведения.

Выше уже говорилось о том, что психологическим критерием экономической социализированности интенсивно формирующейся личности на этапе ее первичной социализации считается, во-первых, динамика ценностных ориентаций личности в микросоциальных (специально организованное воздействие экономического образования в школе) и макросоциальных условиях (исторические периоды, характеризующие различными моделями экономического развития российского общества). Во-вторых, в качестве результативных характеристик предполагается рассмотреть сформированность элементов экономического сознания и поведения личности, адекватных разделяемым в обществе экономическим представлениям, отношениям и т. п. и обусловленным ее ценностными ориентациями.

В качестве иллюстрации более подробно рассмотрим детерминацию ценностных ориентаций.

Итак, при исследовании *раннего экономического образования как фактора экономической социализации* (в терминах Ломова – причины) можно обнаружить, что специально организованное обучение основам экономических знаний в школе приводит к изменению структуры ценностных ориентаций (ЦО) у младших школьников («эффект»). Таким образом, измерив структуру ЦО «до» и «после» обучения, можно сделать вывод о том, что школьное экономическое образование приводит к изменению значимости тех или иных ориентаций на ценности. Однако даже в условиях эксперимента выявленная связь не может трактоваться без учета *всех возможных событий* (напомним, что в социально-психологическом исследовании есть ограничения). А именно того, что было «до» и «во время» обучения. В нашем случае необходимо учитывать влияние экономического воспитания в семье, которое в социально-психологическом исследовании рассматривается как система экономических представлений, установок, ожиданий родителей, которая также детерминирована личностными характеристиками родителей, структурой семьи как со-

циальной группы и т. п. Понятно, что мы не сможем обнаружить то, как приучали к бережливости общественного и личного имущества исследуемые родители своих детей раньше, как формировали у них отношение к собственности, деньгам, бедным и богатым людям (элементы экономического воспитания). Но нельзя не принимать во внимание тот факт, что родители в своих воспитывающих действиях в том или ином ракурсе и в различной степени осуществляют это экономическое воспитание. Следовательно, оно может быть рассмотрено как одно из событий, предваряющее, подготавливающее ребенка к другой категории причин – экономическому образованию в школе. Последнее, кроме собственно системы знаний, умений и навыков, включает методы преподавания, которые в качестве *внешнего фактора* могут изменять воздействие, порождаемое причиной. К этой же категории факторов в рассматриваемом случае можно отнести и межличностные отношения, сложившиеся в классе между учениками, между учениками и учителем, преподающим данный предмет, а также социально-психологический климат, атмосферу в учебной группе и т. п. Причем сила, активность, направленность данных детерминант на разных этапах социально-экономического развития личности будет разной. Все вышеперечисленные факторы определяются как «*микросредовые внешние факторы*».

Еще одна категория внешних факторов – *макросредовые внешние факторы*. Поскольку само возникновение раннего экономического образования в нашей стране является эффектом социально-экономических изменений 1990-х годов, то не учитывать происходящие в момент исследования события в области экономики невозможно. К примеру, финансовый кризис или стабильность, которая ему предшествовала. Другое дело, что изучать все уровни внешних факторов в рамках одного и того же исследования достаточно сложно. Как правило, для этого требуется лонгитюд. Однако рассмотреть усиливающую влияние микрогрупповых факторов принадлежность учеников к той или иной религиозной конфессии, этносу и т. п. возможно, если перед исследователем стоит такая задача. В качестве *внутренних факторов* рассматриваемой каузальной связи могут быть изучены: половая принадлежность респондентов; родительские установки, которые присвоены детьми и стали регуляторами поведения; показатели их социальной активности и т. п. А вот школьная успеваемость по базовому набору учебных дисциплин может быть представлена как *общая предпосылка* к обучению основам экономических знаний. Ее влияние проявляется в готовности к усвоению новой системы знаний. В качестве *специальной предпосылки* мож-

но принять экономический опыт ребенка. Конечно, дети с раннего возраста являются косвенными потребителями. Однако в нашей культуре не принято, чтобы школьники самостоятельно зарабатывали на карманные расходы, в то время как в Европе, Канаде и США подростки не только имеют на это время, но и условия, которые создаются и поддерживаются правительственными структурами (свободный день или часы в школьном расписании). Культурные различия выступают здесь не только внешним фактором по отношению к рассматриваемой предпосылке – опыту, но и как внешний фактор (уровень макросреды) изучаемой каузальной связи «экономическое образование – динамика ЦО».

Возраст детей – индивидуально-психологическая характеристика. Традиционно считается *внутренним фактором* социального развития личности. Например, в рамках наших исследований он представлен как фактор, определяющий общую для всех школьников (возрастную) динамику ориентаций на ряд ценностей или как внутреннее условие различий в экономических представлениях, предпочтениях стратегий экономического поведения. В рамках системного подхода возрастная принадлежность является показателем того, что на данном этапе развития ребенок включен в определенную систему детерминант, которая на следующем этапе его психического и социального развития изменится («рекомбинируется», добавится что-то новое, усилится то, что было незначимо, и т. п.).

В каких же отношениях могут существовать изучаемые феномены, составляющие причину динамики ЦО личности, т. е. экономическое образование в школе и экономическое воспитание в семье? Возможно, те экономические знания и умения, которые накапливаются в сознании детей и реализуются в их действиях в течение длительного периода времени (в условиях семейного воспитания), составляют основу будущих изменений. Однако произойдут или нет эти изменения (динамика ЦО), зависит и от силы, активности, целенаправленности второго события, т. е. обучения в школе. Если элементы экономического воспитания в семье будут противоречить тем экономическим знаниям, которые получают дети в школе, эффект (динамика ЦО) будет нивелирован, сглажен, ослаблен, а, может быть, и изменен (вместо положительной направленности получим отрицательную динамику). Тогда можно будет рассуждать о *конфликтных либо противоречивых отношениях* событий, составляющих изучаемую причину. Если же семейное экономическое воспитание усилит воздействие обучения и, соответственно, приведет к большей динамике, характеризующей эффект, то их отношения

могут быть определены как *взаимодополняющие*. При этом оценка временных (длительность их существования) и других характеристик событий причины поможет выявить, что является основой изменений, а что «пусковым механизмом», равны ли они либо одно из них занимает в иерархии более высокие позиции в соответствии со своей значимостью.

Поскольку, как было описано выше, каждое событие включает несколько сопутствующих феноменов, выступающих как внешние, внутренние факторы, предпосылки и т. п., которые по-разному воздействуют на каузальную связь, то становится очевидным, что и характер отношений между цепочкой событий, составляющих причину, определяется этими факторами.

Б. Ф. Ломов вскользь упоминает, что *одни факторы могут становиться другими*. Следовательно, функции детерминант, определяющие их типологическую принадлежность, напрямую связаны с ситуациями (причинами), в которых разворачивается их действие. Один и тот же феномен в разных социально-психологических исследованиях может выступать и как внешняя детерминанта, и как внутренняя, и как предпосылка, и как посредник. К примеру, в наших исследованиях динамики ЦО в условиях экономического образования в младшем школьном и раннем юношеском возрасте (Дробышева, 2002, 2007; Дробышева, Журавлев, 2004; Журавлев, Дробышева, 2009, 2011; выявлено, что межличностные отношения в учебной группе из внешней детерминанты (у младших школьников) трансформируется в одно из событий причины, усложняя, таким образом, кумулятивный ряд.

Б. Ф. Ломов утверждает, что эффект есть результат накопления информации субъектом. Он проявляется в поведении и деятельности, но может отражаться и в динамике феноменов сознания, не разворачиваясь в поведенческих актах.

Предположим, что накопленный эффект ряда событий – не инвариантен. *Эффект также динамичен, как и причина, его порождаящая*. На примере нашего исследования связи «экономическое образование – динамика ЦО» можно увидеть, что некоторые динамичные ориентации уверенно демонстрируют и удерживают свои позиции, другие же показывают только тенденции при повторных срезах (на тех же испытуемых) или в условиях изменения статистических процедур, критериев и т. п., покидают группу ориентаций, подверженных изучаемому воздействию. Возможно, данный факт определяется тем, что некоторые из демонстрирующих динамику феноменов определяются не одной причиной (как мы помним, она

сама включает цепочку событий), а ее связью с другими причинами, которые в данном случае не учитываются, не изучаются и т. п.

Эффект становится причиной, т. е. социально-психологические феномены, детерминированные внешними и внутренними факторами, выступают в роли детерминант экономического сознания и поведения индивида (группы). Именно в этом случае восстанавливается двусторонняя связь между психическим и социальным миром. К примеру, изменившаяся в процессе экономического образования значимость некоторых ЦО (по-разному в условиях стабильности или финансового кризиса) в сознании ребенка может повлиять на его отношение к бедности и бедным людям, категоризации себя как бедного или богатого. Высоко- или низкочисленные материальные и нравственные ценности могут выступать в качестве регуляторов экономического поведения и/или повлиять на экономические отношения детей (бартер, долговые, инвестиционные и т. п.). Например, в исследовании динамики ЦО в условиях раннего экономического образования в течение всего периода проведения экспериментальной работы были зафиксированы изменения в межличностных отношениях школьников, усилилась тенденция «бартерных отношений» (обмен дисками, коллекционными карточками). Ряд родителей отмечал тот факт, что их дети стали высказывать такие суждения как «А мы можем себе это позволить?» (ситуация в магазине при покупке товара), что для 9-летнего ребенка нетипично (оценка соотношения потребностей и возможностей и последующий выбор – показатель зрелости личности). Данное поведение детей повлекло изменения в их отношениях со взрослыми. К окончанию экспериментальной работы большинство родителей (по данным опроса) стало ежемесячно выдавать карманные деньги своим детям. Следует отметить, что в классах, где курс «Основы экономических знаний» не проводился, подобные изменения в поведении родителей (процент тех, кто стал выдавать карманные деньги по просьбе детей) были незначительны. Конечно, в рамках проведенного исследования (оно подробно изложено в 5 главе 2 раздела работы) невозможно говорить о влиянии изменившихся ценностей на общество в целом. В вышеизложенном примере была осуществлена попытка связать некоторые события в единую систему и объяснить эту связь. Однако обнаруженная многими исследователями (А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева, Т. П. Емельянова, В. А. Хащенко, Е. В. Шорохова и др.) связь социально-экономических изменений в обществе и динамики социальных представлений, установок на экономические явления и объекты; изменений значимости экономических и социальных

ценностных ориентаций и т. п. у взрослого населения не оставляет сомнения в том, что эти изменения коснулись и системы экономического воспитания детей в семье, которое выступает в роли внешних условий формирования системы ЦО личности. При этом изменение содержания потребительских интересов детей и подростков, связанное с повышением значимости социальных и экономических ценностей, может стимулировать не только развитие производства нового ассортимента товаров и услуг, но и изменять отношение к ним населения.

Следует принять во внимание следующее:

- Приведенные выше суждения подтверждают правомерность применения концепции системной детерминации в качестве методологической основы исследования экономической социализации формирующейся личности.
- Остается открытым вопрос о построении общей модели исследования, соответствующей программе, выборе приемов и методик, экспериментальных и/или доэкспериментальных планах и т. п.
- Представляет важность решение вопроса о преимуществах изучения детерминации социально-психологических феноменов в естественных или лабораторных условиях. Поскольку учесть все влияния в социально-психологическом исследовании невозможно, необходимо определиться с набором феноменов, выступающих в роли детерминант изучаемых процессов.

2.3. ЕСТЕСТВЕННЫЙ ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ: ОБОСНОВАНИЕ, ДОСТОИНСТВА И ТРУДНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

Мы не приводим в данном параграфе обоснования всех программ и методических приемов, используемых в наших эмпирических исследованиях. Большинство из них представлено в соответствующих главах. Феномены экономического сознания и поведения детей, подростков, учащейся молодежи традиционно изучаются с помощью опросов, анкетирования, наблюдения, стратегических игр и т. п. Наши эмпирические исследования основаны на традиционных методиках. Так, цели исследований социально-психологи-

ческой детерминации феноменов экономического сознания (представления о бедном и богатом) и поведения (мотивы, стратегии экономического поведения) не были ориентированы на решение задачи «манипулирования» с «независимыми» и «зависимой» переменными, которая традиционно ставится в экспериментальном исследовании. Выявление множественных корреляционных связей элементов сознания, поведения и социально-психологических феноменов, выступающих в роли детерминант, решало иную задачу, что и предопределило выбор методов сбора и обработки данных, в то же время изучение системы детерминации психики в условиях микросредового воздействия требовало применения естественно-го эксперимента, который по-разному трактуется даже в смежных научных дисциплинах.

Следует напомнить, что еще в конце 1980-х годов К. Варнерид (Warneryd, 1988) отмечал стагнацию в развитии методов исследования и отсутствие экспериментальных работ в области экономической социализации. В течение последующих двадцати лет в зарубежной экономической психологии широкое распространение в изучении экономического поведения детей и подростков получили стратегические и компьютерные игры, проводимые в лабораторных условиях. Исследования же факторов экономической социализации, ориентированные на выявление воздействия системы детерминант, продолжали традиции опросов и сравнительных срезов. Применение в исследованиях экономической социализации естественных (или полевых) экспериментов до сих пор носит единичный характер.

Данная ситуация связана, во-первых, с рядом трудностей и ограничений, возникающих при организации естественных экспериментов, во-вторых, с пониманием его потенциальных возможностей.

Б. Ф. Ломов (1984), анализируя достоинства и трудности применения эксперимента в психологическом исследовании, сожалел о том, что естественный эксперимент, идея которого принадлежит А. Ф. Лазурскому, не нашел того распространения, которого он заслуживает. «Этот метод имеет ряд достоинств эксперимента лабораторного и вместе с тем позволяет проводить исследования в реальных жизненных ситуациях, не нарушая их естественного хода». В то же время «при условии серьезной теоретически обоснованной разработки принципов, схем построения и «технологии» этого метода, он обеспечил бы возможность получать данные, не уступающие по надежности и точности тем, на которые обычно рассчитывают при проведении лабораторного эксперимента» (Ломов, 1984, с. 42).

Несмотря на попытку Ломова обосновать *необходимость развития естественного эксперимента для изучения системной детерминации каузальных связей в психологическом исследовании*, следует отметить, что за прошедший период времени ситуация с его распространением в отечественной психологии, в частности в социальной психологии, кардинально не изменилась. Одна из причин – сам термин «естественный эксперимент», предложенный А. Ф. Лазурским (Лазурский и др., 1918). Именно в нем заложено противоречие, определяемое в философии диалектикой естественного и искусственного, которые зачастую противопоставляются друг другу. Суждения о том, что эксперимент (проба, опыт, испытание) как контролируемое извне вмешательство не может быть естественным по своей природе, в научном сообществе высказывались давно. Не соглашаясь с таким мнением, можно обратиться к работе Н. К. Рериха (1935), который, анализируя феномен «естественность», отмечал два столь важных его свойства – *соизмеримость* и *планомерность*. Соизмеримость внешнего и внутреннего, психического и средового, планомерное манипулирование переменными в эксперименте – вот те точки соприкосновения в «естественном эксперименте» (пусть даже этимологического характера), которые в определенной степени снимают заявленную противоречивость термина.

Другая причина связана с определением места естественного эксперимента в ряду других. Так, сравнивая «естественный эксперимент» с «полевым экспериментом» и «социальным экспериментом», указывают не на их тождество, а на взаимную пересекаемость (Климов, 1998; Корнилова, 1997; и др.). «Узкое значение „естественного эксперимента“ соотносится с таким же понятием „социальный эксперимент“, которое включает предположения о воздействиях на жизнь человека изменяющихся социальных условий...» (Климов, 1998, с. 54), но только в том случае, если в нем применяются формы и средства научного контроля над выводом об истинности суждений. В остальных же случаях «социальный эксперимент» не есть эксперимент в полном смысле этого слова, т. е. это не диагностико-исследовательский метод, его основная цель – внедрение в жизнь новых форм социальной организации и оптимизации управления обществом.

Подчеркивая различия «естественного» и «полевого» экспериментов, в качестве *основного признака* выделяют «диффузное» экспериментальное воздействие в естественном, характеризуемое «неопределенностью в многообразии учтенных и не учтенных экспериментатором психологических и непсихологических переменных»

(Климов, 1998, с. 56), в сравнении с более структурированной системой учета и контроля над всеми переменными в полевом (при том, что два других признака у них совпадают: естественные условия жизнедеятельности испытуемых и контроль экспериментатора за получением результатов). Хотя в данном случае сравниваются не только две системы воздействий по степени контролируемости и организованности, но и две системы знаний, которых придерживались исследователями начала и конца XX в., что в определенной степени объясняет эти различия.

В настоящее время в направлении развития метода «естественный эксперимент» указывают на его специфику по цели исследования – констатация или формирование. Так, дополнение «формирующий» к диаде «естественный эксперимент» характеризует целенаправленность, активность действий экспериментатора, ориентированных на создание, преобразование, изменение психических функций и свойств личности, характеристик группы и индивидов, в нее включенных и т. д. Конечно, следовало бы вычленить в составе естественных экспериментов формирующие, преобразующие, корректирующие и т. п., а не объединять их как один вид формирующего. Тем не менее ниже мы рассматриваем тот тип экспериментирования в естественных условиях, который традиционно ориентирован на проверку *каузальных гипотез*, а не *структурно-функциональных*, которые применялись в работах Л. С. Выготского (метод «двойной стимуляции») и П. Я. Гальперина (метод «поэтапного формирования умственных действий и понятий») и включали «компоненты диагностики (внутренних структур базисных процессов) и большой диапазон для проявления саморегуляции (или ее полного отсечения) в „экспериментальной деятельности“ испытуемых» (Корнилова, 1997, с. 25). Данные типы исследований, по мнению Т. В. Корниловой, лишь условно могут относиться к экспериментальным и должны определяться как специальные (Корнилова, 1997)¹.

Сравнивая в психологическом исследовании *естественный формирующий эксперимент с естественным констатирующим*, специалисты отмечают нарастающую сложность в управлении контролируемыми переменными (усложнение набора стимулов и реакций, приемов регистрации переменных, сбора и обработки полученной информации, статистического планирования эксперимента и т. п.)

1 На этом основании «естественный эксперимент» А. Ф. Лазурского можно классифицировать как «естественный (по условиям) социально-педагогический (по предмету) формирующий (по цели) эксперимент (наличие/отсутствие контроля)».

и активность исследователя, которая «состоит не только в том, что он формирует собственно эксперимент, но также формирует и развивает субъекта, погруженного в данный эксперимент» (Забродин, 1990, с. 25). Таким образом, уточнение «формирующий» в описании «естественного эксперимента», не только подчеркивает цель самой работы, но и в какой-то степени отклоняет претензии критиков, указывающих на диффузность экспериментального воздействия в классической трактовке естественного эксперимента А. Ф. Лазурского.

В социальной психологии проблема валидности применения экспериментального метода – тема дискуссий первой половины XX в. Позднее теория экспериментального метода обогатилась опытом применения в социально-психологическом исследовании в большей степени лабораторного, чем естественного, эксперимента (Милграм, 2001; Московичи, 2007; Майерс, 2007; и др.). Б. Ф. Ломов увидел выход из сложившейся ситуации *в естественном формирующемся эксперименте*, «который для понимания детерминаций психических явлений может дать больше, чем эксперимент, просто фиксирующий состояния, как бы протекающие вне зависимости от него» (Ломов, 1984, с. 42). Основное *развитие эксперимента в системном подходе* он рассматривал через возможности анализа психических, социально-психологических и других явлений не по отдельно взятым показателям, а в их взаимосвязи, в их системе. Данное суждение является основополагающим для изучения микросоциальных факторов экономической социализации, в роли которых в одном из наших исследований выступили экономическое образование в школе и экономическое воспитание в семье, что согласуется с исследовательскими традициями в области социальной психологии.

Так, определяя общую направленность социально-психологического эксперимента, Ю. М. Забродин отмечает, что для него характерно рассмотрение, прежде всего, «*отношений субъекта*, которому предлагают различные формы социальных событий и социальных взаимодействий» (Забродин, 1990, с. 28). В сравнении с расширенным спектром социально-психологических феноменов, которые изучаются в лабораторном эксперименте (некоторые свойства личности, проявляемые в группах; изменение социальных установок; групповые процессы и свойства и т. п.), в предметном поле социальной психологии выделяются и те феномены, в исследовании которых традиционно применяют естественный формирующий эксперимент. Это процессуальные характеристики социализации (этапы, механизмы, факторы); условия и социально-психологические технологии формирования профессионального, экономического, социального

и др. видов самосознания личности и т. п. В качестве независимых переменных в таком типе эксперимента обычно выступают различные виды социального воздействия, осуществляемые в формах обучения (социальное, экономическое, профессиональное и т. п.), воспитания (в семье и вне семьи), трудовой деятельности, досуга, общения, игры, тренингов, дискуссий, собраний и т. п.

Выбор в пользу данного метода опирался и на аргументацию Д. Кэмпбелла (1996), описавшего специфику основных моделей и планов экспериментальных и квазиэкспериментальных социально-психологических исследований, благодаря чему в логике современных отечественных работ по естественному эксперименту в этой отрасли знания появилась аргументация выводов, подкрепляемая анализом степени реализованности планов и способов сбора данных (формы контроля переменных, способы их задания, формулировок гипотез и т. д.), применением гипотетических конструкторов.

В сравнении с педагогической и возрастной психологией, которые также рассматриваются как те области психологического знания, в которых «экспериментальные нормативы развивались в направлении большей строгости экспериментального контроля» (Корнилова, 1997, с. 25), в социальной психологии основной акцент делается на схемах использования контрольной и экспериментальной групп (Корнилова, 1997; Майерс, 2007; Тейлор и др., 2004; Милграм, 2001), случайном распределении (рандомизация), которое устраняет все посторонние факторы и позволяет создавать эквивалентные группы по выявленным признакам.

Отметим и *трудности применения данного метода* в исследовании. Так, в процессе организации и проведения экспериментальных исследований с каузальной гипотезой о динамике ценностных ориентаций личности в условиях специально организованного обучения, определяемого как воздействие микросоциальной среды, мы выявили наличие *противоречия между критериями валидности*, заявленными для анализируемого типа эксперимента, *и естественными условиями* существования респондентов (Дробышева, 2002; Журавлев, Дробышева, 2008, 2011). Подобная ситуация может возникнуть и в других исследованиях, где объектами становятся реальные группы или их представители.

Кроме того, рассматривая основное назначение в применении данного вида эксперимента для социально-психологических феноменов – *изучение не только самой каузальной связи, но и системы ее детерминации*, можно отметить, что далеко не все типы детерминант, а также причин и следствий, представленных в статистических

терминах «переменных», мы можем учитывать. Речь идет о *дифференциации различного рода внешних переменных*. Так, выделяются те переменные, которые в большей степени могут быть проконтролированы, и те, полный контроль за которыми сложен, снижен или невозможен. Безусловно, совокупность таких переменных в каждом эксперименте будет зависеть от его целей, задач, объектов и т. п. Однако следует признать, что в любом случае в социально-психологическом исследовании все эти внешние переменные не могут находиться в одинаковом положении по возможности их контроля, и это определяет потребность ввести их группирование. Например, *полностью контролируемые* (пол, возраст, национальность респондентов и т. п.), *частично контролируемые* (социальные влияния, сопутствующие независимой переменной), *условно контролируемые* (контроль существует лишь по 2–3 позициям источников невалидности), *неконтролируемые* (те, контроль за которыми желателен для «чистоты» исследования, но практически невозможен по различным причинам). Последний вид переменных особенно необходимо выделять и учитывать в работе, хотя бы на стадии интерпретации полученных данных. Обозначив такой ряд переменных, исследователь аргументированно может планировать следующий эксперимент, в котором выделенные феномены могут быть представлены как независимые переменные.

Итак, принимая во внимание достоинства и недостатки анализируемого метода, следует подчеркнуть, что область исследований факторов экономической социализации, с нашей точки зрения, – наиболее приемлемая сфера для применения и развития данного метода в экономической психологии. Данное утверждение основывается на понимании «естественного социально-психологического формирующего эксперимента» как метода, который:

- позволяет планировать исследование системы детерминации социально-психологических явлений с учетом влияния разных типов детерминант;
- с одной стороны, сохраняет важные для исследования факторов экономической социализации естественные условия жизнедеятельности респондентов, с другой стороны, позволяет осуществлять специально организованное экспериментальное воздействие с целью дальнейшего манипулирования переменными;
- дает возможность изучать не только характер влияния совокупности событий («причина») на формирование и из-

менение исследуемых феноменов («эффект»), но и характер отношений, возникающих между самими событиями.

Условное сочетание характеристик формирующего (с более жестким контролем, чем у констатирующего) и естественного экспериментов раскрывает новые возможности для социально-психологического исследования и позволяет говорить о «неантагонистичности» естественнонаучной и гуманитарной парадигм в современной психологии.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

- В исследовании феномена «экономическая социализация формирующейся личности» концепция системной детерминации принимается как общая методологическая основа работы.
- С позиции системной детерминации изучение *процесса экономической социализации* предполагает выявление двух взаимосвязанных сторон детерминации. Первая касается исследования многоуровневой детерминации социально-психологических феноменов (ценностных ориентаций, в первую очередь), вторая – детерминирующей роли этих же феноменов в процессе формирования элементов экономического сознания и поведения.
- Исследование многоуровневой детерминации социально-психологической динамики (ценностных ориентаций) ориентировано на выявление влияния социальных и экономических явлений как на макросоциальном (к примеру, кризисные или стабильные периоды в развитии российской экономики), так и на микросоциальном уровне (в нашем случае – экономическое образование).
- Для изучения микросредового влияния на социально-психологическую динамику обосновано применение метода естественного формирующего социально-психологического эксперимента, который позволяет сохранять естественные условия жизнедеятельности респондентов и в то же время контролировать влияние разных типов детерминант на каузальную связь «причины» («экономическое образование») и «эффекта» («динамика ценностных ориентаций»); для выявления эффектов макросредового воздействия предпочтительнее использовать метод поперечных срезов.
- Опираясь на концепцию системной детерминации, предполагается рассматривать причину социально-психологичес-

- кой динамики в условиях микросоциального воздействия как совокупность событий, связанных отношениями взаимодополнения. Причем одно из них («экономическое воспитание в семье»), может усиливать, ослаблять, нивелировать воздействие другого («экономическое образование в школе»).
- В рамках концепции системной детерминации социально-психологические феномены характеризуются как полифункциональные явления, которые могут выступать в роли разных детерминант («внутренний фактор», «предпосылка» и т. п.). Данное положение определило выбор социально-психологического феномена, обладающего, с одной стороны, динамичностью, с другой – устойчивостью в условиях различных воздействий макро- и микросоциальной среды. Обоснование этого выбора представлено в главе 3.

ГЛАВА 3

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ВВЕДЕНИЕ

Человек как компонент социальной системы находится в тесной взаимозависимости от других ее компонентов (Ломов, 1984), поэтому, макро- и микросреда детерминируют направление, характер формирования и развития личности, ее представлений, установок, отношений, ценностных ориентаций – «ведущую роль в отношениях человека к миру играют те, которые определяются его принадлежностью к социальной системе» (Ломов, 1984, с. 80). Ценностные ориентации же характеризуют личность как субъекта общественных отношений, поскольку включают поведенческий аспект мотивации его активности, т.е. *детерминируют активность* человека (Абульханова-Славская, 1987, 1999; Бакиров и др., 1989; Бакиров, 1991; Брушлинский, 1996; Мансуров, 1976; Подольская, 1991; и др.).

Общеметодологические вопросы исследования феномена «ценностные ориентации» (ЦО) опираются на системный подход к детерминации психического развития, в рамках которого личность рассматривается как его социальное качество, совокупность общественных отношений, а ЦО как личностная характеристика человека, определяющая особенности его жизнедеятельности (Брушлинский, 1996; Ломов, 1984; 1996; Шорохова, 1975). Особенно важным для выбора объекта исследования является то, что «именно в личностной структуре ценностей, их иерархической упорядоченности происходит взаимодействие индивидуального и общественного, переход социального в собственно человеческий фактор» (Подольская, 1991, с. 87).

В предыдущих главах система социальных факторов анализировалась на макросоциальном уровне (характеризующемся развитием экономики и культуры, а также типом экологической, политической ситуации в обществе, национальной политики, отношением государства к религии и т.п.) и на микросоциальном (определяе-

мом через опосредующее влияние ближайшего окружения – семьи, сверстников, трудовых и учебных коллективов, средств массовой информации и т. п.). Любая общественно-экономическая формация характеризуется определенной системой ценностей, «когда речь идет о личности как объекте социальных отношений, то имеется в виду как раз система официально культивируемых ценностей, которая в той или иной мере оказывается усвоенной индивидом» (Платонов, 1975, с. 138).

В данной главе рассмотрен, с одной стороны, узкий спектр исследований, характеризующий особенности формирования и динамики ЦО детей и подростков в условиях макро- и микросоциальной среды, описано различие в самих факторах, а также исследуемых эффектах (структура, динамика ЦО); выделена совокупность феноменов, которые рассматриваются в качестве детерминант исследуемой каузальной связи, в которой причина может включать явления макро- и микросоциального уровня. С другой стороны, в рамках исследования феномена ЦО предполагается проанализировать те работы, в которых изучаются функции самих ЦО формирующейся личности (дети и подростки), указывающие на их роль в детерминации социальных и психических процессов. Еще одна задача, реализуемая в данной главе, – обоснование модели первичной экономической социализации, в которой ценностным ориентациям личности отводится особая роль.

3.1. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Исследования структуры и динамики ценностных ориентаций (ЦО) формирующейся личности, детерминированных «внешними» социальными факторами, стали наиболее активно проводиться с конца 1980-х годов, до «перестройки» и «радикальных экономических изменений» (1970-е–середина 1980-х годов) в подобных исследованиях освещались различные аспекты соотношения общественных и личностных ценностей (Волкова, 1983; Дубровина, Круглов, 1983; Мальковская, 1983; Нарский, 1976; Неймарк, 1972; Собкин, Писарский, 1995; и др.). Так, Б. Ф. Ломов, характеризуя этот период, отмечал, что «когда для нашего общества были характерны экстенсивное развитие экономики... административно-командные методы руководства... сложилась и определенная система общественных отношений. Она закрепились в *ценностных ориентациях*... в сознании

и мышлении людей, в особенностях личности» (Ломов, 1996, с. 15). В этот период *соответствие общественной и персональной систем ценностей* определялось в качестве *критерия социализированности личности* (Шорохова, 1975). С точки зрения исследователей ценностей «советского периода» (Нарский, 1976; и др.), именно ценностно-нормативная система социалистического образа жизни опосредует структуру ЦО личности, основные положения которой постулирует И. С. Нарский: «1) забота общества о человеке, о его жизни, здоровье и разностороннем развитии; 2) ответственность каждого человека за развитие общества; 3) труд каждого человека на благо всех и каждого; 4) коллективизм, взаимопомощь и дружба всех членов общества; 5) стремление личности к всестороннему общественно-политическому, познавательному и морально-эстетическому развитию и ее социальная активность» (Нарский, 1976, с. 74). На «классовый характер ценностей» указывают выводы авторов о классовых отличиях в системе ценностей буржуазного и социалистического образа жизни (Потапов, 1980). Причем в качестве основных условий формирования ЦО личности в социалистическом обществе рассматривается идеологическая работа, воздействие общественного мнения (Зырянов и др., 1980) и т. п. Различая *объективные и субъективные факторы динамики ЦО личности* в социалистическом обществе, авторы указывают на то, что первые из них – это условия жизнедеятельности социально-экономического строя, а вторые – весь комплекс средств, вовлеченных в процесс коммунистического воспитания (Хабибуллин, 1980).

Таким образом, для отечественных исследований этого периода характерно особое внимание к проблеме взаимосвязи, взаимообусловленности общественных ценностей, отражающих специфику социально-экономической ситуации в развитии общества, и индивидуальной системы ценностей, присущей той или иной личности. Иными словами, в период «развитого социализма», характеризующийся относительной экономической стабильностью, основная воспитательная работа в обществе была направлена на высокую значимость в сознании населения ориентаций *на нравственные и гуманистические ценности* (Нарский, 1976; Шорохова, 1975; и др.). Сравнивая эти работы с исследованием Б. Шледера (1994), проведенном на студентах вузов Германии в период относительной стабильности, обнаруживаются некоторые общие тенденции. Так, автор заключает, что результаты его исследований отражают ситуацию, которая была типична для ФРГ в конце 1980-х годов. Обнаруженная в это время большая значимость ценностей человечности и сотруд-

ничества, а также скептическая отстраненность от ценностей достижения отражают такое восприятие жизни, которое развивается в стране в период относительной экономической стабильности и уверенности.

Наибольшее количество исследований в отечественной социальной психологии, социологии, социальной философии, проведенных за последние несколько лет (конец 1980-х, 1990-е, 2000-е годы) так или иначе связаны с теми экономическими изменениями, которые происходили в обществе с середины 1980–начала 1990-х годов (Бобнева, Дорофеев, 1997; Бойко, 1991; Виттенберг, 1994; Вульф, 1993; Головных, 1989; Жмыриков, 1989; и др.). Значительная часть работ, выполненная в этот период, в качестве объекта исследования рассматривала детей, подростков и учащуюся молодежь (Адеева, 1995; Ольшанский и др., 1999; Баклушинский, 1996; Офицеркина, 1997; Кузнецов, 1995; Слуцкий, 1995; Токмакова, 1993; Трапенциере, 1990; Щеглова, 1994), так как данная категория респондентов отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Указание на динамичность структуры ЦО респондентов старшего подросткового и раннего юношеского возраста (15–17 лет) в разные периоды социально-экономических изменений в обществе находим и в работе Н. А. Журавлевой (Журавлева, 2006, 2013). Сравнивая данную группу участников исследования с респондентами из других возрастных групп (18–25 лет, 26–35 лет, 36–45 лет и 45–55 лет), автор отмечает общую тенденцию снижения динамики и повышения стабильности в структуре ЦО личности в зависимости от взросления. Следовательно, структура ЦО детей и подростков в целом характеризуется большей динамичностью, чем аналогичная структура взрослых.

Кризисные явления в российском обществе способствовали возникновению специфических социально-психологических феноменов, ориентированных на западную рекламу, моду, стереотипы. Чтобы сохранить устойчивость жизненных целей, важных для личностного существования, ценностей, убеждений, морально-нравственных качеств, указывает Л. И. Анцыферова, человек в условиях быстро меняющейся социальной действительности должен одновременно менять свои психические свойства (Анцыферова, 1989). Подробное описание психологических и социально-психологических эффектов кризисных явлений 1990-х годов представлено в работах социальных психологов, социологов, экономистов (Адеева, 1995; Алавидзе, 1998; Амбарнова, 2002; Бабосов и др, 2001; Диллигентский, 1998; Дробышева, 1999; Журавлев, 1998; Журавлева, 2006; Емельянова,

2006; Кузнецов, 1995; Лапин, 1991; Розенбергс, 1995; Собкин, Писарский, 1995; Попова, 1994; Хащенко, 2005; и др.). Характеризуя состояние общества в целом, авторы выделяют основные стадии развития кризиса, описывают состояние «кризисного сознания» и тех изменений, которые происходят в системе ценностей у населения, отмечают адаптивный характер формирования социальных представлений об экономических явлениях и объектах в изменяющемся обществе и т. п.

Так, «массовое сознание в переходном обществе», по мнению Г. М. Андреевой, включает три блока социально-психологических феноменов, адекватно представляющих кризисное состояние общества: ломка стереотипов, изменение ценностей и кризис идентичности. Обращая внимание на радикальное изменение иерархии ценностей в России 1990-е годы, автор выделяет некоторые *особенности ценностной динамики*: 1) скачкообразное развитие «социального консенсуса», которое заключается в том, что каждый старый консенсус (иерархия ценностей) не изживает себя полностью; 2) радикальный характер переходов от одной системы ценностей к другой (Андреева, 1997). Данный тезис соотносится с результатами исследований, которые проводились с конца 1980-х годов в лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН (А. Л. Журавлев, Е. В. Журавлева, В. П. Позняков, В. А. Хащенко, Е. В. Шорохова и др.). «Динамика тех или иных социально-психологических феноменов есть результат (или следствие) реально сложившейся формы взаимодействия социально-психологических и экономических переменных в конкретных условиях их функционирования», – отмечает А. Л. Журавлев (1999). Изучая отношение россиян к собственности в 1990-е годы В. А. Хащенко обнаруживает общую тенденцию возрастания значимости таких ЦО, как «собственность», «богатство», «материальная обеспеченность» (сравнительные срезы 1990 и 1994 гг.), которые были объединены автором в комплекс ориентаций личности на экономические ценности и наряду с ориентациями на ценности «здоровье» и «семья» вошли в пятерку значимых ЦО во всех группах респондентов, включая старших школьников (Хащенко, 1994). Е. В. Журавлева, опираясь на данные контент-анализа периодических изданий, также отмечает возрастание значимости материального благополучия *в общественном сознании* в этот период (Журавлева, 1999).

Глубокий и всесторонний анализ динамики ценностных ориентаций личности в изменяющихся экономических условиях России 1990-х годов был выполнен Н. А. Журавлевой (Журавлева, 2006).

Обнаружено, что в группе старших школьников структуры ЦО в периоды *после острых социально-экономических кризисов* (срезы 1994 и 1999 гг.) и *относительной стабильности* имеют отличия. Так, после острого кризиса в структуре ЦО респондентов возрастает значимость терминальных ЦО. Речь идет об этических (честность, воспитанность, терпимость), познавательных ценностях (образованность, познание), а также об уверенности в себе. В то же время ценности инструментального комплекса демонстрируют снижение значимости ориентаций личности на самореализацию, свободу, межличностные отношения, некоторые экономические ценности. Высокую устойчивость при этом проявили ценности личной жизни (здоровье и любовь). По мнению автора, тенденция снижения значимости экономических ценностей (богатство, собственность и т. п.) является ожидаемым эффектом, поскольку возможность реализации завышенных экономических притязаний старших подростков и юношей в посткризисные периоды резко снижается. В периоды *стабильности* (срезы 2001 и 2003 гг.) в структуре ЦО исследованных подростков и юношей резко возрастает значимость ориентаций личности на ценности познания, деловой активности, а также прагматические ценности. Высокую значимость и одновременно устойчивость демонстрируют такие ЦО, как образованность, твердая воля, ценности семейной жизни и межличностных отношений (здоровье, любовь, семья, друзья).

Исследование Н. А. Журавлевой обнаруживает две столь важные для нашей работы закономерности – динамичность (а также циклический характер)/устойчивость структуры ЦО формирующейся личности и ее зависимость от глубины социально-экономических изменений в обществе (кризис, посткризисный, стабильный периоды и т. п.). Важным, с нашей точки зрения, являются и данные об инвариантных (базовых) ценностях, которые в период социальных катаклизмов выступают условием сохранения культуры.

Анализ экономического положения страны в середине 1990-х годов и тенденций в динамике ЦО молодежи представлен А. Г. Кузнецовым (1995). Изменение ценностной структуры молодого поколения, с точки зрения исследователя, связано с *кризисом общественных ценностей, который характеризуется частичной потерей старых ценностей и неполным принятием новых*. Специфика ценностей детей и подростков (10–14 лет) середины 1990-х годов, по мнению автора, определяется тем, что «новое поколение учится „делать“ деньги в условиях „дикого“ рынка, вместе с рыночным образом жизни, в его худшем *постсоветском* варианте, впитывает в себя и все присущие

ему черты: *агрессивность, нравственный нигилизм, неуважение к закону, презрение к созидательному труду*» (Кузнецов, 1995, с. 18; курсив мой. – Т.Д.). Подобные суждения высказывает и Н.С. Офицеркина. Описывая социально-психологическую адаптацию молодежи к рыночной экономике, автор отмечает ее расслоение в обществе по материальному признаку. В качестве наиболее значимых ориентаций молодежи она называет ориентации личности на ценности самореализации, высокий социальный статус, индивидуализм, силу и деньги (Офицеркина, 1997). Автор считает, что именно эти ориентации характерны для общества с рыночной экономикой, и это позволяет говорить об адаптированности респондентов в современном обществе. Иными словами, в кризисный период социально-экономического развития общества высокая значимость денег, самореализации, социального статуса и т. п. в сознании молодежи, соответствующая общественным ценностям, определяется как *показатель экономической социализированности*. Динамика ЦО личности рассматривается и другими авторами как *фактор успешности ее социально-психологической адаптации в условиях социальных изменений*, которые, в свою очередь, опосредуют социально-психологическую динамику. Так, С.А. Баклушинский отмечает, что именно семья в этих условиях продолжает играть наиболее важную роль в формировании личности подростка, обеспечивая для него относительно стабильную систему представлений, норм и ценностей (Баклушинский, 1996). Следует ли из этого то, что при доминирующих тенденциях к самостоятельности, независимости от семьи в подростковом возрасте в период стабильности социально-экономические изменения в обществе усиливают роль семьи как института социализации подростков? Интересно, что М. Мид утверждала обратное, считая, что роль старшего поколения в обществе с конфигуративной культурой изменяется. Действительно, когда в начале 1990-х годов «новообращенные в рыночные отношения» взрослые пытались воспитывать своих детей в духе «новых идеалов», чьи ценности они не разделяли и не понимали, сверстники, СМИ или чужие взрослые – носители «западной культуры», компетентные в «новой экономике» люди – становились основным источником норм и образцов экономического поведения для детей и подростков, а сами дети иногда выполняли роль посредников этих знаний для своих родителей.

Выводы И.А. Адеевой не столь пессимистичны, как у некоторых исследователей 1990-х годов, так как, по ее мнению, система ЦО личности хотя и формируется под влиянием ценностей, господствующих в обществе и непосредственной социальной среде, но не предподре-

делена ими жестко. С ее точки зрения, личность не пассивна в процессе формирования ЦО. Она избирательно относится к воздействию и средств массовой информации, и непосредственной социальной среды, и воспитателя (Адеева, 1995). Речь идет об *активности формирующейся личности в процессе усвоения общественных ценностей и, как следствие, о личностной детерминации структуры ЦО*. Какие же личностные качества или другие характеристики могут выступать в данном случае теми детерминантами, которые ослабляют связь макросоциальных, макроэкономических явлений и системы ценностей формирующейся личности? И наоборот, какие социальные влияния могут усиливать значимость ориентаций личности на экономические и социальные ценности? На эти вопросы мы попытаемся найти ответ. В любом случае согласимся, что семья здесь играет ведущую роль, так как родители с раннего детства формируют потребительские интересы ребенка, его склонность к «материализму», отношение к базовым ценностям (здоровью, семье, любви и т. п.), и т. п.

С. Н. Щеглова, изучая идеалы и ЦО российских подростков первой половины 1990-х годов, также делает выводы о наличии у них стабильных ценностей – любви, дружбы, счастливой семейной жизни, здоровья и девальвированных ценностей – служения обществу, культурных ценностей и др. В качестве доминирующих факторов формирования идеалов и ЦО подростков в этот период автор выделяет психическое состояние общества, кризис идеологии и т. п. (Щеглова, 1994).

Ч. А. Шакеева выполнила исследование ЦО и самочувствия молодежи Кыргызстана в новых общественно-экономических условиях. Интересно, что, обнаруженные автором, доминирующие ценности молодых людей на территории «постсоветского пространства» 1990-х годов, – крепкое здоровье, материальное благополучие, любовь и т. п. – те же, что были выявлены исследователями у российской молодежи. Исключение составляют данные о значимости семейной жизни, которая у безработной и студенческой молодежи Кыргызстана в исследуемый исторический период значительно снизилась (Шакеева, 1997). Напомним, что для их российских сверстников семья как ценность всегда оставалась достаточно значимой (не ниже 3 и 4 места).

Независимо от выявленных нами различий в оценках ценностей подростков и молодежи, обнаруженных исследователями в период социально-экономических изменений в российском обществе 1990-х годов, следует отметить следующее. Результаты вышеперечисленных работ «свидетельствуют о том, что *социально-психологическая*

динамика личности и группы имеет место в непосредственной связи или под непосредственным влиянием социально-экономических изменений либо как следствие последних, либо как сопутствующие, тесно связанные с ними социально-психологические процессы, состояния или свойства личности и группы...» (Журавлев, 1999, с. 15). В данном тезисе А.Л. Журавлев отмечает возможное разнообразие отношений социально-экономических изменений в обществе (макросоциальные факторы) и социально-психологической динамики («эффект» в терминах Ломова).

Однако интерес исследователей к теме социально-психологической динамики в разных социально-экономических ситуациях развития общества существенно возрастал не только в кризисные периоды, но и в годы относительной *стабильности* (Видинеева, 2003; Гурова, 2000; Дробышева, 2001, 2002, 2003; Дробышева, Журавлев, 2004, 2007; Журавлева, 2006; Светлова, 2003; Колягина, 2004; Унарова, 2003; Фоломеева, 2005; и др.). Потребность в осмыслении перспектив общественного развития всегда приводила к необходимости анализа индивидуальных психологических и социально-психологических особенностей детей и подростков как будущих субъектов экономических, социальных, политических отношений в обществе.

Так, в исследовании Н.А. Журавлевой не было выявлено масштабных изменений в иерархии приоритетов старших школьников на рубеже веков (1999–2001), поскольку «для динамики ЦО старших школьников часто характерны долговременность и *отсроченный характер последствий* социально-экономических кризисов» (Журавлева, 2006, с. 120). Данный факт был принят во внимание при организации программы одного из наших исследований и планировании временных срезов.

Указывая на специфику структуры ЦО подростков и юношей в период стабильности исследователи отмечают высокую значимость материальных ценностей, ценностей индивидуальной самореализации при низкой значимости нравственных и социальных ЦО. Большинство из них в качестве наиболее значимых выделяют следующие ЦО: «здоровье», «хорошие и верные друзья», «любовь», «самостоятельность», «свобода и независимость», «материальная обеспеченность» и т. п. (терминальные ЦО) и «честность», «воспитанность» и т. п. (инструментальные ЦО) (Силаков, Логвинов, 2004; и др.).

Сравнительный анализ исследований, выполненный на взрослых и подростках, а также респондентах раннего юношеского возраста, показал, что динамика ЦО взрослого населения непосредственно связана с макросоциальными факторами: «чем более динамичными,

радикальными являются социально-экономические преобразования в обществе, тем сильнее изменяются ценностные ориентации личности, тем более противоречивым и менее прогнозируемым становится процесс их формирования» (Журавлева, 2006, с. 70). Динамика же ценностных ориентаций детей и подростков в большей степени опосредована микросоциальным окружением, однако состояние российского общества в целом – его настроения, мнения, идеалы, отношения к ценностям и ориентации на них и т. п. – не может не отражаться на сознании формирующейся личности.

Таким образом, исследования, раскрывающие социально-психологическую динамику, в том числе ЦО личности, в условиях социально-экономических изменений выявили двустороннюю направленность детерминированности ЦО. Произошедшие за последние годы экономические преобразования в обществе повлияли на формирование «нового» типа личности, в свою очередь, «измененный» субъект опосредует экономические реформы в обществе.

Остановимся на следующих результатах:

- Выявленные различия в структуре ЦО подростков и молодежи в разных социально-экономических условиях развития общества указывают на существующую взаимосвязь структуры и динамики ЦО формирующейся личности с общественными ценностями, характерными для этого периода. В качестве посредников этой связи в зависимости от того, стабильный или кризисный период выступают родители и семья в целом, а также значимые другие – носители этих общественных ценностей, сверстники и т. п. (их воздействие характеризует влияние микросоциальной среды на ценностную структуру).
- Сравнивая структуру ЦО личности периода экономической стабильности и кризисного периода, нельзя не согласиться с тем фактом, что не происходит полного «обновления» личности, часть структуры ЦО остается прежней. Данная тенденция была обнаружена в исследованиях не только взрослого населения, но и подростков, юношей, молодежи; аналогичных исследований, выполненных на младших школьниках, обнаружено не было.
- Система ЦО личности детей, подростков, юношей формируется под перекрестным влиянием господствующих общественных отношений, ценностей непосредственной социальной среды при активном участии самой личности. Последнее

проявляется в избирательности т усвоения (к примеру, экономического опыта родителей, общества, значимого окружения и т. п.).

- Совпадение инвариантных (устойчивых, стабильных, базовых) ЦО в ценностной структуре личности взрослых и респондентов подросткового, юношеского возраста, молодежи указывает на ведущую роль семейного воспитания в процессе их формирования, который начинается в раннем возрасте; роль этого и других микросоциальных факторов структуры ЦО формирующейся личности будет рассмотрена ниже.

3.2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА

Влияние институтов, агентов социализации на формирование личности детей и подростков отмечают в своих работах специалисты разных отраслей социологии, педагогики и психологии, занимающиеся вопросами формирования, становления, развития личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Е. П. Белинская, Н. Ф. Голованова, И. Ф. Дементьева, Т. Д. Марцинковская, А. В. Мудрик, С. И. Розум, В. С. Собкин, Д. И. Фельдштейн, А. С. Чернышев, Р. М. Шамионов, Н. А. Шеховцева и др.).

Основное внимание мы уделяем изучению роли семьи, сверстников, школы и СМИ в процессе формирования и изменения структуры ЦО личности детей и подростков. Все перечисленные агенты социализации характеризуются спецификой воздействия (целенаправленный, стихийный и т. п. характер) на ценностную структуру формирующейся личности. Однако, как отмечалось ранее, в разных социально-экономических условиях развития общества их посредническая роль изменяется. В главе 1 мы рассмотрели вопрос о роли экономического образования, осуществляемого в условиях образовательных учреждений, экономического воспитания в семье, бартерных и др. отношений со сверстниками, рекламы и телепередач в процессе формирования экономического сознания и поведения детей и подростков, учащейся молодежи. Все они определялись как социально-психологические факторы экономической социализации. При этом вопрос об их роли в формировании и изменении ценностной структуры личности ранее в нашей работе не поднимался. В то же время для нас важно определение того, какие социально-психологические, социальные и иные характеристики семьи, тех или иных

ее членов и семейного воспитания в целом, образовательного процесса в школе рассматриваются исследователями в качестве *детерминант* того воздействия, которое непосредственно или косвенно направлено на формирование или изменение ценностной структуры детей. Данный аспект особенно важен, если речь идет о новом для российских детей и подростков виде образования, воздействие которого на ценностную структуру предполагается оценивать в нашем экспериментальном исследовании. Как упоминалось ранее, спектр программ по экономике для младших школьников и подростков появился в период кардинальных преобразований в социально-экономическом развитии российского общества и может быть рассмотрен как следствие этих перемен. Однако исследования, ориентированные на выявление «эффектов» этого образования, ограничиваются оценками сформированности системы усвоенных знаний, экономических представлений, отношений к деньгам или другим экономическим объектам и т. п. При этом система ЦО формирующейся личности, в частности, те изменения, которые вызывает экономическое образование, не изучаются. Кроме того, для нас важно выявить, что выделяется авторами исследований в качестве детерминант каузальной связи «школьное образование – динамика ценностных ориентаций школьников». Поскольку отношения с одноклассниками или педагогом, психологический микроклимат в классе – это и многое другое может ослаблять/усиливать/нивелировать воздействие системы знаний, транслируемой педагогом. Семейное воспитание в целом, включающее экономические аспекты, также определяются нами как ведущий социально-психологический фактор ценностной системы детей и подростков. Ранее при рассмотрении экономического воспитания в семье как фактора экономической социализации в качестве его эффектов упоминались компоненты экономического сознания и поведения. В данном параграфе необходимо выделить те детерминанты, которые опосредуют влияние семьи на ценности детей и подростков.

В рамках данного параграфа предполагается затронуть вопрос о роли СМИиК в процессе если не формирования, то возможной динамики ЦО. К. К. Платонов считал, что стихийное влияние, осуществляемое, в частности, СМИиК, играет определяющую роль в процессе становления и развития личности. Однако для нас важно было остановиться на тех факторах, которые играют наиболее важную роль в формировании ценностной структуры, ее изменении и которые мы смогли бы проконтролировать в рамках эксперимента, поэтому основной акцент сделан на роли семьи и школы.

Итак, роль семьи в формировании структуры ЦО личности на этапе первичной социализации исследуется в психологии развития, педагогической, социальной психологии, социальной педагогике и социологии (Бронзова, 1987; Геворкян, 2010; Дементьева, 2004; Дробышева, 2002, 2004; Елизаров, 1995; Крапивка, 2011; Клейман, 2000; Марковская, 1990; Рахковская, 1995; Савинов, 1996; Слущкий, 1995; Собкин, 1997; Часовская, 2006; и др.). Преимущество социологических и психолого-педагогических работ в этой области исследований (в сравнении с социально-психологическими) компенсируется тем, что многие современные авторы применяют не только социально-психологический инструментарий, но и теоретические концепции, подходы, разрабатываемые в смежной дисциплине. Не фиксируя внимания на дисциплинарных различиях, определяющих предметную специфику исследований, рассмотрим те из них, которые ориентированы на выявление разных типов *детерминант семейного воспитания* как фактора ценностной структуры детей и подростков. Отметим, что основная цель исследователей, занимающихся вопросами влияния семьи на ценностную структуру детей и подростков, – выявление личностных, социально- и индивидуально-психологических характеристик родителей, семьи в целом, социальных условий, которые обуславливают успешность трансляции ценностей.

Так, в качестве таких детерминант, оказывающих влияние на усвоение подростком ЦО родителей в условиях семейного воспитания, Е. М. Рахковская выделяет *«эмоциональное благополучие» ребенка* и *«социальную успешность» родителя* (преимущественно своего пола). Поскольку социально-экономическая ситуация в период проведения исследования характеризовалась кризисными явлениями (усиленная стратификация общества по экономическому критерию и, как следствие, – различия в социальном и экономическом статусе семей подростков и т. п.), то в качестве основного фактора (условия) формирования ценностной структуры подростков определялась *принадлежность респондентов* (и их семей, соответственно) *к тем или иным социальным группам*, обуславливающая специфику их общения со сверстниками. В качестве важного условия рассматривалось и состояние общественного сознания, общественные отношения и приоритетные ценности, характеризующие этот период (*«реалии современной социокультурной действительности»*, по терминологии автора), которые определяли значимость материальных и эмоциональных ЦО в ценностной структуре подростков 10–15 лет. Влияние социальной группы (сверстников) на повышение

значимости познавательных ценностей в структуре ЦО обнаружено у тех подростков, чьи родители занимались предпринимательской деятельностью или являлись служащими, а также у тех, кто учился в специализированной гимназии. Данные результаты косвенно указывали на *экономический* (объективный уровень материального благосостояния) и *социальный статус родителей, уровень их образования* как «внешние факторы» (в терминах Ломова) изучаемого процесса. В выводах автор определяет потенциальные возможности и приоритет семьи, транслирующей общественные ценности подросткам в период радикальных изменений в обществе (Рахковская, 1995), что согласуется с мнением других исследователей (Баклушинский, 1996; и др.).

Влияние *материального положения семьи* и ее *образовательного статуса* на ЦО старших школьников отмечалось и работе В. С. Собкина (Собкин, 1997). Доказано, что уровень материального благосостояния семьи обуславливает уверенность старшеклассников в успешности своих жизненных перспектив, а также сформированность их жизненных планов. Обнаружена связь между низким уровнем материального благосостояния семьи школьника и актуализацией его установки на социальное достижение на фоне общей эмоциональной неуверенности и нечеткой сформированности жизненных планов. Выявлен уровень образования родителей («внешний фактор» семейного воспитания), который определяет принятие школьниками нормативных личностных моделей, соответствующих как особенностям профессиональной деятельности родителей, так и их общекультурным ориентациям. Изучению формирования жизненных планов детей в условиях резких социальных изменений посвящено исследование В. М. Слуцкого. Опираясь на социально-экологический подход У. Бронфенбреннера, автор попытался найти ответ на вопрос, какие именно компоненты жизненных планов будут скорее всего подвержены изменениям в условиях кардинальных преобразований в социальной среде. Полученные результаты показали, что, «несмотря на фундаментальные социальные изменения, *ценностные паттерны* оказываются удивительно стабильными и неизменными» (Слуцкий, 1995, с. 67). Нельзя не согласиться с автором в том, что макросоциальная среда влияет на детей косвенно, через малые группы (семью, в первую очередь), в которые они включены. Однако сложно принять мнение, согласно которому стабильность ценностных паттернов, отсутствие существенной трансформации жизненных планов определяются тем, что микросоциальные структуры (семья, школа и т. д.) не претерпели кардинальных изменений

в этот исторический период. Изменения, конечно, были: ранний выход матери на работу, чтобы не потерять высокооплачиваемую работу или просто рабочее место; развитие женского предпринимательства и т. п. Это не могло не повлиять на семейные отношения и структуру семьи. Возможно, одной из причин стабильности ценностей являлись воспитательные действия российских родителей в кризисный период, которые старались уберечь своих детей от влияния «западной культуры», «рыночной экономики», отсрочить их вхождение в эту «новую социальную действительность», ценности которой они не разделяли. Другая причина кроется в том, что те изменения, которые происходили в самих институтах социализации (семья и школа, в первую очередь), накапливались постепенно. Так, в начале 1990-х годов в образовательном пространстве некоторых российских школ стали появляться экспериментальные программы по менеджменту, экономике, маркетингу. Преподаватели, перенимавшие опыт у своих западных коллег, заимствовали не только содержание курсов, но и технологии обучения, изменяющие привычные формы взаимодействия с детьми. К примеру, молодые преподаватели, применяя активные формы передачи экономических знаний (игровые приемы, решение проблемных задач с экономическими ситуациями, дискуссии, технологии принятия решений и т. п.), предлагали и новые правила, регулирующие их взаимоотношения с детьми в процессе обучения, т. е. разрешалось называть молодого педагога полным именем на «Вы», но без отчества, как это принято в российской культуре общения или использовать невербальный жест – «хлопки», характерный для американской культуры, с целью высказывания негативной оценки действий («опоздал на урок») или, наоборот, поддержки действий ученика и т. п. Следует отметить, что именно эти нормы общения впоследствии не прижились в российской образовательной среде. Однако нельзя не согласиться с тем, что в середине 1990-х годов изменения не затронули структуры системы образования, ее основных принципов, что, возможно, и повлияло (как одна из причин) на сохранение ценностных паттернов жизненных планов исследованных детей.

Напомним, что в начале нового века, в относительно стабильный период в развитии общества, структура ЦО формирующейся личности характеризовалась большей устойчивостью и сменой ценностных приоритетов в направлении повышения значимости ориентаций на семью и межличностные отношения, а также прагматические ЦО. Семья в этот период, по мнению исследователей, не только продолжала играть ключевую роль в формировании ценностной струк-

туры подростков и молодежи, но и усилила свои позиции на фоне трансформации традиционных для советского общества факторов социализации (системы образования, детско-юношеских организаций и др.). В первое пятилетие нового века отмечают отсроченный эффект деструктивного влияния кризисной ситуации 1990-х годов на содержание некоторых функций семьи («пробные браки», «бездетные браки» и т. п.), которая способствовала изменению системы семейных ценностей (появление ценностей «рыночной экономики» – «карьера», «деньги», «либеральные свободы» наряду с традиционными для российских семей – «взаимопомощь», «сострадание», «дружба»). В этот период социально значимыми для функционирования современной семьи считаются такие ЦО, как материальный достаток, здоровье, образование, на которые ориентируется молодое поколение (Часовская, 2004). Сходные данные относительно изменившихся функций семьи и ее роли в процессе формирования ценностной структуры подростков были получены и в работах авторов, обнаруживших низкую значимость у современных подростков ориентаций на такие ценности, как «традиции», «власть», «конформизм» при доминировании ценностей индивидуалистической направленности («здоровье», «любовь», «друзья», «личные достижения») (Крапивка, 2011; и др.). Именно *семейные традиции* определяются некоторыми исследователями в качестве «опосредующих звеньев», условий формирования ЦО детей, подростков и юношей в семье. По их мнению, доминирование тех или иных ориентаций в ценностной структуре личности зависит от: *значимости семейных традиций* для подростков и молодежи; *типа передачи семейных традиций* (стиля воспитания) (Клейман, 2001; Геворкян, 2010; и др.). Так, по мнению авторов, для молодых людей с директивным типом воспитания в семье характерны ориентации на власть и материальное благополучие, тогда как подростки и юноши из семей с конвенциональным типом воспитания ориентированы на самореализацию при уважении интересов окружающих людей и общества в целом (Клейман, 2001).

Психологические исследования *роли школы*, а также *образования* в целом, отдельных компонентов образовательного процесса как факторов ценностной системы школьников разного возраста представлены в данной области исследований в меньшей степени, чем темы аналогичных работ, проведенных на студентах. Причем большинство из них выполнено в рамках возрастной, педагогической психологии, психологии личности (и социологии образования, педагогике) и лишь незначительная часть в социальной психологии. В связи с этим в качестве «причины» явлений, влияющих на форми-

рование и динамику ЦО личности, активно изучаются содержательные компоненты программ, педагогические технологии, особенности образовательной среды и т. п. (Агошкова, 1997; Базайкина и др., 2005; Баранов, 1996; Волков, 1983; Галкина, 1999; Дробышева, 1999, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004, 2011; Землянская, 2001; Перевезенцева, 2007; Рубчевский, 1998, 2003; Скворцова, 1991; и др.).

Интерес исследователей к данной теме в разные периоды развития общества менялся, поскольку менялась роль школы. В советский период она выполняла не только роль инструмента идеологического воспитания подрастающего поколения, но и условий формирования гражданского сознания и самосознания (последняя функция, к сожалению, в период реформ была практически утрачена). Будучи транслятором общественных ценностей, школа, как ни один другой институт социализации детей и подростков, была ориентирована на систему социально значимых (и одобряемых) ценностей. Поэтому в этот период не только педагоги, но и психологи активно обращались к изучению процесса формирования ЦО личности школьников разного возраста в условиях образовательного процесса. Так, в качестве основных *факторов ЦО личности школьников* Т. Н. Мальковская (1983) выделяет социальные ценности общества, школы и семьи. По мнению исследователя, система ЦО формирующейся личности, ее содержание и структура должны отвечать современному этапу общественно-экономического развития общества и быть направлены на идеалы, социальные ценности общества на основе сложившихся мировоззренческих принципов. Важной задачей школы, указывает автор, является формирование у школьников социально ценных умений, направленных на освоение социальных ценностей общества в процессе обучения и различных видов деятельности, осуществляемых школой. Успешность же этого процесса во многом зависит от *активной позиции школьника* («общая предпосылка», по Ломову), важнейшим проявлением которой определяется «способность осуществлять волевое усилие, делать выбор, принимать решение и проводить его в жизнь» (Мальковская, 1983, с. 16). Подобные взгляды разделяли и другие исследователи (Волкова, 1983; и др.).

События 1990-х годов, безусловно, повлияли на школу как институт социализации, при том, что изменения накапливались постепенно. Для существенных преобразований (например, для перехода к бакалавриату, 11-летнему образованию и т. п.) понадобилось еще два десятка лет. Тем не менее именно в этот период, как отмечает К. А. Абульханова-Славская, назрела необходимость пересмотра сложившейся системы формирования ЦО в массовой школе в свя-

зи с общественными изменениями и потребностью воспитания социально зрелой личности (Абульханова-Славская, 1991, с. 113). Возникший конфликт между кардинально меняющейся макро-социальной средой (социально-экономические условия) и менее динамичной микросоциальной средой (школа как ее компонент) повлиял на противоречивость самого процесса формирования ЦО личности. Отмечая воздействие образования на процесс формирования ЦО личности на всех уровнях социальной среды – от системы общественных отношений в целом до непосредственного окружения конкретного человека, К. В. Рубчевский определяет основную цель образования как разностороннее развитие качеств личности, формирование *прогрессивной системы ее ценностей* и ценностных ориентаций (Рубчевский, 1998). Среди основных функций, т. е. профессионально-личностной, социальной, гуманистической, автор выделяет и интеграционную функцию образования, объединяющую все остальные, которая предполагает формирование и изменение ЦО личности. *Содержание* же образования (совокупность знаний, умений, навыков и т. п.) рассматривается здесь как фактор (независимо от ступени или формы) формирования и изменения ЦО личности.

Конечно, особый интерес представляло изучение именно экономического образования, формирования или изменений в структуре ЦО личности школьников младшего возраста. Однако подобных работ в данный период мы не обнаружили. Косвенно на связь вида образования, в том числе экономического, и ЦО личности указывают исследования ценностной системы учащихся средних профессиональных учреждений, колледжей, студентов технических, гуманитарных, экономических вузов (Адыкулов, 1990; Аникеенок, 1999; Баранов, 1996; Петрякова, 2007; и др.). В данных работах структура ЦО личности рассматривалась, с одной стороны, как следствие системы профессионального образования, с другой – как некоторое условие становления личности профессионала.

Большая часть психологических исследований ЦО личности школьников *в условиях* школы (колледжа, лицея), образовательной среды, образования в целом, того или иного его вида была выполнена на рубеже веков, а также в последнее десятилетие (Базайкина и др., 2005; Видинеева, 2003; Дробышева, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004; Журавлев, Дробышева, 2011; Перевезенцева, 2007; Петрякова, 2007; Подколзина, 2009; Садовникова, 2005; Светлова, 2003; Сибатуллин, 2006; Собкин, 1997; и др.), что также указывает на отсроченный характер социально-психологической динамики как следствия социально-экономических преобразований в обществе. В психоло-

го-педагогических работах *содержание образования* определяется как условие организации структуры ЦО, динамики ЦО. В качестве внешних факторов детерминации связи образования и ценностной системы личности рассматриваются продуктивное взаимодействие педагога и учащихся, разнообразные формы их сотрудничества, а также *проблемное обучение* как опосредующее звено изучаемой связи и т. п. (Видинеева, 2003; Петрякова, 2007; и др.). В то же время изменяющаяся ценностная система личности (к примеру, в условиях экономического образования в профессиональном колледже) изучается как компонент «предпринимательского потенциала» ее студентов, что, в свою очередь, позволяет рассматривать выявленную динамику как *условие успешной реализации экономической деятельности* будущих профессионалов (Петрякова, 2007). В одном из наших исследований, проведенном на учащихся экономического колледжа, также было обнаружено, что в качестве *детерминант* динамики ЦО личности в условиях экономического образования выступают: *межличностные отношения учащихся с классным руководителем; психологическая атмосфера в классе; экономическое воспитание в семье (соответствующие установки и представления родителей)* (Дробышева, 2007). *Образовательный статус и возраст* учащихся ПТУ и студентов вуза рассматриваются А. В. Степановой как не основные, но значимые факторы выявленных различий в восприятии ими ориентации на потребление как инструментальной ценности (Степанова, 2007). Несмотря на то, что автор не изучала *экономический и социальный статус семей* в качестве причины (фактора, детерминанты) разного восприятия ориентации на потребление у респондентов, их косвенное влияние на обнаруженную тенденцию вполне очевидно.

Более высокая значимость нравственных ценностей в структуре ЦО личности православных подростков (Светлова, 2003) в сравнении с их сверстниками из общеобразовательных школ объясняется воздействием *целенаправленного образовательного процесса* (воспитание и обучение), соответствующего христианскому мировоззрению. Безусловно, не только содержательный компонент образования способствовал формированию такой структуры ЦО, в которой нравственные ценности у всех подростков 10–17 лет занимают первые места. Религиозное воспитание ребенка в православной (или другого вероисповедания) семье начинается с его рождения. Обычно в таких семьях высоко ценятся и культурные, семейные традиции, которые определяются исследователями как основные средства передачи семейных ценностей. Именно это воспитание, по нашему мнению,

подготавливает ребенка к усвоению не только семейных, но и общественных ценностей. Нами не были обнаружены исследования, в которых выявлялись различия в ценностной структуре школьников внутри группы с одним изучаемым признаком, к примеру, все респонденты из православной гимназии. Обычно авторы в качестве контрольной группы выбирают детей, воспитанных в традициях атеизма (и это объяснимо с позиции изучаемого влияния заданных признаков). Однако дополнительно выявленные различия внутри одной выборки православных (или другого вероисповедания) детей могли бы свидетельствовать о различном вкладе семей учащихся, семейного воспитания в процесс их православного образования.

В любом случае *содержание образовательного процесса в условиях школы* (не будем рассматривать примеры профессионального образования), особенно, если речь идет об узконаправленном, специальном его виде (экономическое, религиозное, лингвистическое, биологическое или какое-либо другое), характеризуется направленностью не только на формирование определенной системы знаний, умений. Но также целенаправленностью воздействия на определенную группу ценностей (нравственных, материальных, социальных, интеллектуальных или культурных и т. п.), точнее, на изменение их места в уже сформированной структуре ЦО или на образование связей между ними. Однако будет ли это воздействие успешным, зависит от многих условий, в первую очередь, от воспитания в семье и от присвоенных ребенком к моменту обучения ценностей семьи, а также от его личностных качеств, его принадлежности к тому или иному полу и т. п. Именно эти обстоятельства легли в основу построения модели нашего исследования, в котором применялся естественный формирующий эксперимент.

Конечно, дети, не говоря уже о подростках, не изолированы от всех других социальных воздействий. Они ежедневно смотрят мультфильмы, телепередачи, фильмы. Добираясь в школу, сидя в машине родителей, воспринимают информацию посредством радио. Подростки активно «живут» в виртуальном мире Интернета, в социальных сетях, читают журналы интересующей их направленности. Но влияет ли информация, передаваемая средствами массовой коммуникации, на формирование и изменение структуры ЦО детей и подростков?

Средства массовой информации и коммуникации (СМИиК) считаются наиболее распространенным каналом передачи общественных ценностей детям, подросткам, молодежи в современном обществе (Богомолова, 1991; Брайант, Томпсон, 2004; Засурский, 2001; Се-

менов, 2002; Собкин, 2000; Федотова, 2004; Черных, 2011; и др.). Влияние СМИ на ЦО формирующейся личности активно изучалось еще в 1960–1980-е годы (Лауристин, 1986; Лауристин, Вихалемм, 1976; Шерковин, 1982; и др.). Рассматривая ценности как определенный вид социальной информации, передаваемой обществом через компоненты микросоциальной среды, Х. Титма (1968) описывал *механизм усвоения ценностей* как превращение этой информации в элемент внутренней структуры с ее качественным изменением. Одним из способов передачи ценностей через массовые коммуникации, по его мнению, является основание такой передачи на уже имеющихся у индивида ценностях, определяющих его избирательное отношение к информации. Подчеркивая доступность информации в СМИиК, некритичность и пассивный характер ее восприятия детьми и подростками, Титма отмечает, что усвоение ценностей посредством школьного образования «требует развитости не только индивида, но и самой передаваемой шкалы ценностей, возможности ее логического обоснования и осмысления...» (Титма, 1968, с. 84). Информация же в СМИиК в меньшей степени ориентирована на ее критичное восприятие реципиентами. Подчеркивая разный характер воздействия коммуникаций, Ю. А. Левада предложил различать «личную» (семья, малая группа, уличная компания и т. д.), «массовую», т. е. средства массовых коммуникаций и «специальную» коммуникацию. Последний вид понимался им как коммуникация в области, где человек участвует в выработке каких-то знаний (например, профессиональных). По мнению автора, «личная» коммуникация влияет на «ядро» личности, «специальная» ориентирована на «второй слой», а «массовая» сосредоточена в «верхних слоях» личности. Согласно данной концепции, знание и мировоззрение формируются не средствами массовой коммуникации, а с помощью «личной» и «специальной» коммуникаций (Левада, 1968). Этот вывод очень важен в методологическом плане, поскольку позволяет говорить о приоритете передачи «специальной» (например, экономической) информации посредством образовательного процесса в школе по сравнению с теле- или наружной рекламой, публикациями в журналах или молодежными радиопрограммами. Однако в данном нас важно в данном случае рассмотреть не столько содержание информационных воздействий СМИиК или приоритетов того или иного канала, сколько их функции в процессе формирования ценностной структуры детей и подростков.

По мнению эстонских психологов и социологов, активно занимавшихся в 1980-е годы изучением влияния СМИ на личность, имен-

но в школьный период возрастает потребность детей в получении информации посредством телевидения, радио, печатных изданий (Лауристин, 1986; и др.). Предпочтения того или иного средства зависят от множества факторов: индивидуальных потребностей медиапотребителей (Брайант, Томпсон, 2004), «беспристрастности» подачи информации коммуникатором, мнения референтной группы, темы сообщения (Федотова, 2004), видов информации (Богомолова, 1991), отношения к ней реципиентов и др. К примеру, исследователи отмечают, что основным информационным источником местных экономических и деловых новостей для отечественных медиапотребителей выступает газета, а телевидение в этом рейтинге занимает второе место (Богомолова, 1991; Федотова, 2004; и др.). В то же время телевидение в сравнении с периодической печатью является более важным посредником информации для потребителей товаров и услуг и т. п. Экономическая информация является более сложной для восприятия на слух, чем политическая, в частности, из-за использования в ней большого количества цифр, поэтому наиболее адекватным каналом здесь является периодическая печать (газеты, журналы) (Богомолова, 1991). В работах прибалтийских психологов (Лауристин, 1986), а также современных исследованиях (Голубева, Марцинковская, 2011; Прихожан, 2010; Собкин, 2000; Черных, 2011; и др.) отмечается связь между возрастом детей и подростков и предпочитаемыми ими источниками информации (Интернет, телевидение, радио, печатные средства), а также содержанием информации и ее носителями (Интернет, сверстники, телевидение, семья и т. п.).

Информационное воздействие, по мнению Т. С. Кабаченко, – воздействие психологическое, поскольку совершается по отношению к реципиенту и, будучи отраженным им, приводит к изменению психологических регуляторов конкретной активности человека (Кабаченко, 2000). В качестве таких регуляторов социального поведения выступают и ценностные ориентации личности. Фундаментальное исследование С. Дж. Болл-Рокич, М. Рокича и Дж. Грубе показало, что люди пересматривают свои ценности и убеждения в результате воздействия СМИ (Брайант, Томпсон, 2004). В целом зависимость аудитории от медиасистемы, по мнению М. Л. Де Флер и С. Дж. Болл-Рокич (DeFleur, Ball-Rokeach, 1989), определяется тремя факторами (детерминанты медиавоздействия): *потребность в информации, индивидуальные качества личности и возраст*. Следуя данной логике, один и тот же рекламный ролик, в котором демонстрируются, к примеру, «достоинства» детского печенья, будет восприниматься по-разному ребенком, его родителями, бабушкой

и бабушкой. Восприятие рекламы детьми, которые любят и которые не любят печенье, также будет отличаться. А вот вопрос, изменит ли данное сообщение отношение данного ребенка к тем или иным ценностям, весьма сомнителен. Тем не менее с момента появления рекламы на российском телевидении ее влияние на ЦО детей, подростков, молодежи активно изучается разными специалистами (Авдеева, Фоминых, 2002; Гордякова, 2003; Толмачева, 2007; и др.). Однако, как показывают данные исследований (Толмачева, 2007), *ценностно-ориентационная* функция рекламы респондентами не осознается. Так, в исследовании влияния рекламы на ЦО молодежи одного из российских регионов было обнаружено, что в качестве приоритетных источников формирования ценностных ориентаций респондентов подросткового и раннего юношеского возраста можно отнести семью, электронные СМИ, рекламу и в меньшей степени печатное слово (газеты, журналы, художественную и публицистическую литературу). Спад интереса современных подростков к чтению литературы отмечают и другие исследователи (Голубева, Марцинковская, 2011), в то время как чтение классической литературы способствует формированию общей культуры человека, а следовательно, и значимости культурных, нравственных и интеллектуальных ценностей.

Ценностные ориентации не только меняются сами в условиях воздействия СМИиК, но и могут существенно влиять на предпочтение той или иной информации медиапотребителями (сами *становятся «причиной»* в терминах системной детерминации). По мнению Г. П. Предвечного и Ю. М. Шерковина, функционирование конкретных каналов массовой коммуникации характеризуется определенной ценностной ориентацией деятельности коммуникаторов (Предвечный, Шерковин, 1975). *Постоянство получения информации* от определенного канала выступает в качестве самостоятельного фактора влияния массовых информационных процессов на индивида. Следовательно, можно предположить, что ЦО определяют выбор посредника (канала, источника и т. п.) информации, обеспечивая таким образом эффективность его воздействия на личность. Выбор подростками формы информации во многом связан с возрастом респондентов, считает Т. Д. Марцинковская, в то время как ее содержание – с их интересами и ценностями. При этом эталоны и ценностные ориентации, детерминирующие информационные выборы и частично характер общения, связаны с важной для подростков деятельностью и задаются их социальным окружением (Голубева, Марцинковская, 2011).

Негативное воздействие телевидения на некоторые группы ЦО личности подростков обнаружено в исследовании Н. А. Матвеевой (2009). Она отмечает, что *наиболее уязвимы надличностные* (общезначимые) ценности респондентов (духовные, ценности самореализации или творчества, познания и эстетические), *альтруистические ценности* межличностного взаимодействия (чуткость, толерантность, доброжелательное отношение к людям) и *внутриличностные* (скромность, сдержанность, воспитанность, образованность). В нашем исследовании *телевизионных предпочтений*¹ и ЦО личности школьников младшего возраста (123 чел., от 8 до 10 лет), было обнаружено, что наиболее предпочитаемой для респондентов этого возраста медиапродукцией являются программы, ориентированные на молодежно-подростковую аудиторию (исследование проводилось в 2006–2008 гг., в период, предшествующий организации специальных телеканалов для детей), на мам младших школьников при сохранении их интереса к передачам дошкольного возраста («Спокойной ночи малыши») (Дробышева, 2008). Ориентированных на младший школьный возраст телепрограмм обнаружено не было. Таким образом, из наиболее предпочитаемых телепрограмм респондентами выделялись *сериалы* («Кадетство», «Дом-2», «Моя прекрасная няня»), *телепередачи* («Самый умный», «Комеди клуб», «Спокойной ночи малыши», «История в деталях»). Основными мотивами предпочтений младшими школьниками сериалов явились эмоциональный («весело», «прикольно» и т. п.) и социальный («там строят настоящую любовь, в будущем можно брать пример...», «...я посмотрю, как люди ссорятся, и буду знать, как себя вести в таком же случае» и т. п.), а телепередач – познавательный («интересно», «...там все время показывают то, чего я не знаю.» и т. п.) и эмоциональный мотивы. В исследовании применялась методика ЦО личности Н. А. Волковой (Волкова, 1983), которая включала 64 ЦО восьми типов (эмоциональные, соматические, интеллектуальные, волевые, нравственные, культурные, материальные и социальные). С их помощью изучалась структура ЦО личности школьников, участвовавших в исследовании. Формулировки этих же ценностей были включены в контент-анализ наиболее предпочитаемой детьми телепродукции. Результаты показали, что исследованные *сериалы* в большей степени ориентированы на формирование *эмоциональных, волевых, материальных ЦО*. Просмотр сериалов по сравне-

1 Автор выражает благодарность Л. В. Кильчевской, принимавшей участие в организации и проведении исследования.

нию с телепередачами – более предпочитаемый вид деятельности младших школьников, он определяется потребностями школьников в сильных эмоциональных впечатлениях, переживаниях, в получении ими социального опыта (в пассивной форме). Однако именно в телепередачах было упомянуто в два раза больше ценностей. Речь идет о соматических (здоровье, быть физически развитым, сильным и т. п.), эмоциональных и нравственных ЦО. Наибольшее число упоминаний последних было обнаружено в телепередаче «Спокойной ночи малыши» и «История в деталях» (из числа предпочитаемых). При сравнении данных результатов с реальной структурой ЦО участников исследования обнаружили, что только нравственные (3 ранг из 8) и волевые (4 ранг) ЦО занимали высокие места в исследованной структуре школьников, а материальные (8 ранг) и эмоциональные ЦО (7 ранг) разместились на последних позициях. Следует констатировать, что исследованная телепродукция не была ориентирована на формирование культурных и интеллектуальных ЦО, которые на момент исследования были самыми значимыми в структуре ЦО респондентов. В целом можно утверждать, что наибольшее влияние предпочитаемой младшими школьниками телепродукции (сериалы и телепередачи) связано с формированием эмоциональных, волевых и соматических ценностей, которые в структуре ЦО школьников занимают средние позиции в иерархии и которые, как показали наши исследования (Дробышева, 2002; Журавлев, Дробышева, 2010; и др.), являются наиболее динамичными образованиями. В связи с этим можно говорить скорее о *косвенном воздействии* телевидения на систему ценностей респондентов. Значимость базовых ценностей формируется под влиянием других институтов социализации – семьи, школы, возможно, сверстников.

Е. М. Дубовская, характеризуя группу сверстников как *источник содержания нормативно-ценностных образований* подростков наряду со значимыми взрослыми (родителями, учителями и др.), отмечает два подчас разнонаправленных вектора их воздействия на личность (Дубовская, 2008). «С одной стороны, для группы сверстников характерна тенденция „отстроиться“ от мира взрослых, дифференцироваться от них, утверждая свою самостоятельность и независимость. С другой стороны, детская группа выступает *проводником воздействия мира взрослых* (прежде всего, в *ценностно-нормативном* плане)...» (Дубовская, 2008, с. 305). По мнению Е. М. Дубовской, существенно важно, формальная ли это группа, в которой роль взрослого – определяющая, или неформальная. Если формальная, то группа сверстников становится непосредственным транслятором

влияния взрослого мира. «Проводником действия ценностей на поведение является межличностное общение, а групповая активность является „катализатором“, усиливающим воздействие ценностей» (Зотова, Бобнева, 1975, с. 272–273). Влияние группы сверстников, связанное с ее социально-психологической структурой и динамикой, содержательно задается миром сверстников (Дюдюкина, 1998; Казакина, 1984; и др.). Так, обнаружено, что если *взаимоотношения* в группе развиваются позитивно, то в содержании ЦО подростков и юношей наблюдаются эффекты сформированности, устойчивости ценностно-ориентационного единства; в ситуации, актуализирующей неблагоприятные взаимоотношения в группе делового контакта, усиливается влияние ЦО значимых лиц и референтных групп, находящихся за ее пределами. Динамика ЦО личности подростков и юношей по отношению к групповым ценностям связана и с *социометрическим статусом личности*: при его высоком значении ценностная система школьника находится в состоянии позитивного соотношения с групповыми ценностями; при низком – увеличивается расхождение между ними (Дюдюкина, 1998). Таким образом, процесс воздействия группы сверстников на структуру и динамику ЦО личности детерминирован рядом социально-психологических характеристик, среди которых можно выделить: *формальная/неформальная группа, позитивные/негативные взаимоотношения в группе; в эмоциональной сфере или деловых отношений осуществляется воздействие; статус того или иного члена группы; референтность группы, транслирующей ценности; роль взрослого в системе отношений детей и т. п.*

Итак, роль микросоциальных факторов в формировании и изменении структуры ценностных ориентаций личности детей младшего школьного и подросткового возраста (остановимся на этих возрастных группах) различается. Если семья ориентирована на формирование базовых, относительно устойчивых к внешнему воздействию ценностей и корректирует их в условиях кардинальных социально-экономических изменений в обществе, школа и сверстники воздействуют на менее устойчивую группу ЦО, которая рассматривается как значимая в структуре личности подростков (любовь, общение) и младших школьников (познание). Телевидение и Интернет – наиболее важные каналы трансляции общественных ценностей в сознании школьников. Однако их воздействие носит косвенный характер и затрагивает наименее значимые (в зависимости от возраста) ЦО (эмоциональные, гедонистические, материальные и т. п.). В качестве детерминант изучаемых воздействий выделяют разные характеристики, среди которых остановимся на следующих:

- в школе: психологический климат в классе, межличностные отношения учеников, личностные характеристики субъектов образовательного процесса, установки на обучение и т.п.;
- в семье: особенности межличностных отношений родителей, психологическая атмосфера в семье, образование родителей и т. п. (социально-психологические факторы); темперамент, возрастные, половые и т. п. характеристики родителей (психологические факторы), структура семьи и т. п. (социальные характеристики) и т. п.;
- в группе сверстников: модальность межличностных отношений в группе, статус личности, референтность группы для личности и т. п.
- в СМИиК: предпочитаемый канал; содержание передаваемой информации, индивидуальные качества личности и возраст.

В каждой группе факторов исследователями выделяются личностные качества и возрастные особенности детей и подростков как субъектов межличностного общения, образования, воспитания, медиапотребления. Данные характеристики определяются как детерминанты изучаемых процессов.

3.3. ВНУТРИЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В данном параграфе будет рассмотрен узкий спектр работ, связанных с выявлением индивидуально- и социально-психологических характеристик, тех или иных качеств личности, которые могут быть включены в систему внешней и внутренней детерминации формирования и динамики ценностной системы. Не преследуя цели всестороннего и глубокого анализа исследований, выполненных в рамках данного направления, остановимся лишь на тех из них, которые представляют интерес для нашей работы.

Так, в ряде исследований, выполненных с целью выявления закономерностей формирования и изменения структуры ЦО личности на разных этапах ее социального развития (Апанасенко, 2006; Брик, 2009; Васина, 1993; Волкова, 1983; Десфонтейнес, 1995; Дубровина, Круглов, 1983; Кирилова, 1997; Круглов, 1983; Колягина, 2004; Молчанов, 2005; Рахковская, 1995; Сайко, 1986; Собкин, 1997; Сокольская, 2004; Суханова, Шафранская, 1982; и др.), авторы акцентируют внимание на возрастных различиях в доминирующих ЦО, связанных с изменением социальной ситуации развития; ценност-

ной детерминации социальной активности и направленности (потребности, интересы, идеалы и т. д.) школьников; связи личностных характеристик и ЦО, в частности, месте ЦО в структуре личности, взаимодетерминации личностных качеств и ценностной системы и т. п. Так, указывая на возрастную обусловленность ЦО (Бубнова, 1998; Васина, 1993; Волкова, 1983; Десфонтейнес, 1995; Рахковская, 1995; и др.) отмечают не только наиболее значимые комплексы ЦО (к примеру, в младшем школьном возрасте – ориентации на эмоциональные и нравственные, познавательные ЦО; в подростковом – ориентации на ценности индивидуалистической направленности (здоровье, общение и любовь) и нравственные ЦО, в старшем школьном – ориентации на людей и общество, общение, творческие ценности и т. п.), но и усиление с возрастом зависимости системы ценностей от личностных особенностей (Васина, 1993; Десфонтейнес, 1995). Причем в старшем школьном возрасте тенденции возрастной динамики ЦО характеризуются более высоким значением «внутренних» детерминант в сравнении с «внешними» (социально-экономическая ситуация в развитии общества) (Собкин, 1997). Взаимозависимость ЦО и индивидуально-типических особенностей личности рассматривается и через включенность в каждый тип ориентаций (на познавательную, профессиональную деятельность, хобби и т. п.) того набора качеств личности, который позволяет ценностной системе адекватно реализовать функцию социального регулятора поведения (Суханова, Шафранская, 1982). В исследовании Н. А. Волковой (1983) также обнаружена связь между системой ЦО и чертами характера, реализующими тот или иной тип отношений (к деятельности, людям, познанию и к себе), а также компонентами самосознания (оценка, тип самовоспитания – активный или пассивный, преобладающая сфера реализации – общение или познание) школьников разного возраста. В целом наряду с возрастными новообразованиями в качестве «внутренних» детерминант ценностной системы исследователи выделяют: принадлежность респондентов к тому или иному полу; особенности их интеллектуального развития, уровни успешности обучения в школе и социальной активности, те или иные особенности характера личности; компоненты ее самосознания, а также ЦО родителей младших школьников (Бубнова, 1992; Волкова, 1983; Десфонтейнес, 1995; Дубровина, Круглов, 1983; Кирилова, 1997; и др.). Разные комбинации элементов характера, самосознания и ценностной системы образуют, по сути, типологическое разнообразие проявлений личности, характеризующих ее с той или иной стороны. ЦО в данном случае выступают основой

существующих связей между различными компонентами личности, выполняя тем самым *системообразующую функцию*.

В динамике ЦО на разных возрастных этапах развития личности выделяются периоды, когда непосредственное влияние ценностей на поведение человека может быть ослаблено, что связано с глубокими изменениями в структуре личности и ее ценностных ориентаций (Десфонтейнес, 1995).

В кризисные периоды (переход от дошкольного к младшему школьному и от младшего школьного к подростковому возрасту), по мнению В. Д. Сайко, происходит наиболее *интенсивное изменение системы ЦО*, в первую очередь, в сфере общественных отношений. Данные, полученные на детях в переходный период из младшего школьного в подростковый возраст представляют особый интерес в связи с тем, что объектом экспериментальных и эмпирических исследований, представленных в нашей работе, были младшие школьники (3–4 класс). В это время ценностные ориентации начинают складываться в более расширенную, сложную и устойчивую систему, определяющую становление активной жизненной позиции ребенка, поскольку степень развития социальной активности детей связана с определенным уровнем развития их сознания, самосознания. На рубеже младшего школьного и подросткового возраста, когда происходит осознание ребенком себя как самостоятельной личности, *система ЦО в сфере общественных отношений* выступает как активно функционирующее явление, несущее важнейшую нагрузку в структуре личности (Сайко, 1986). Усиление ориентации на людей и общество в структуре ЦО личности 9–10-летних школьников отмечают многие авторы (Волкова, 1983; и др.). Они указывают и на особую динамичность структуры ЦО в переходные периоды, в частности, не только от дошкольного к младшему школьному и далее – к подростковому (Волкова, 1983), но и от подросткового возраста к юношескому (Десфонтейнес, 1995). Не углубляясь в особенности ценностной динамики в подростковом или юношеском возрасте, остановимся лишь на тех ее закономерностях, а также внутренней детерминации этих процессов, которые обнаружены исследователями у младших школьников.

Итак, описывая *характер динамики структуры ЦО личности в младшем школьном возрасте* Л. Г. Десфонтейнес (1995) отмечает три ее типа: *отсутствие каких-либо изменений* в течение 3 лет (ценности познания – стабильно высокие позиции; творчества – низкие позиции); *позитивная динамика* (нравственные ценности и ценность труда); *негативная динамика* (материальные ценности и ценность

игры). В работе Н. А. Волковой (1983) динамика ЦО (от 1-го к 3-му классу) имеет *разную степень интенсивности*. Например, существенные изменения характеризуют интеллектуальные ценности (с 1-го места в 1-м классе переместились на 6-е место в 3-м классе) и волевые (с 5-го на 2-е место), в меньшей степени динамичны нравственные (со 2-го на 1-е место) и материальные (с 8-го на 7-е место). В качестве *внутренних факторов*, обуславливающих различия в ценностной структуре школьников, авторы выделяют: пол детей (в данном возрасте его влияние незначительно), уровень успешности обучения, степень социальной активности, проявляемой школьниками. Выявленные различия в структурах ЦО респондентов в зависимости от успешности обучения объясняются, с одной стороны, более высоким уровнем зрелости личности успешных школьников («стремятся соответствовать социальным нормам старшего возраста»; «их интересы лежат в сфере деятельности, характерной для подростков», «ориентированы на ценности подросткового возраста» и т. п.), с другой – более высоким уровнем их интеллектуального развития. Причем к окончанию начальной школы динамика ЦО, обусловленная успешностью обучения, существенно снижается. По одним данным, инвариантность обнаруживают волевые, нравственные, материальные ЦО (Волкова, 1983), по другим – ориентации на труд и познание (Десфонтейнес, 1995). Выявленное различие в структуре ЦО личности младших школьников не столь существенно, что позволяет предположить наличие оптимальной структуры ЦО, устойчивость которой в процессе формирования личности обеспечивает успешность учебной деятельности (Волкова, 1983). Социальная (общественная) активность школьников, по мнению исследователей, играет более важную роль в динамике ЦО, чем успешность в обучении. Учащиеся с высокой социальной активностью отличаются высокой значимостью социальных ЦО (ориентации на других людей и общество в целом), соматических (на здоровье, на то, чтобы хорошо выглядеть, быть сильным, нравиться другим, и т. п.) и низкой значимостью культурных ЦО (много читать, интересоваться достижениями в разных областях науки и культуры и т. п.) по сравнению со своими неактивными сверстниками (Волкова, 1983). Возможно, в данном случае связь ЦО и социальной активности определяется регулятивной функцией ценностной системы, а реализованные в процессе той или иной деятельности интересы и потребности личности детерминируют, в свою очередь, и ее ЦО. Важно отметить, что у младших школьников по сравнению с подростками и юношами обнаружено наименьшее число связей ЦО и изучаемых компонен-

тов самосознания и характера (Волкова, 1983; и др.), что косвенно указывает и на определенную степень рассогласованности функции ценностей в регуляции поведения в данном возрасте. Другим аргументом являются данные исследователей, отмечающих, с одной стороны, возрастающий интерес младших школьников к материальным ценностям («коллекционирование» как собирательство элементов «собственности»; склонность к сбережению денежных средств – «копилки», обладанию ими – «карманные деньги» и т. п.), с другой стороны, их интерес к собственности, деньгам и т. п. носит поверхностный характер, не затрагивая глубинных структур личности, соответствующих ЦО.

Отвлекаясь в сторону от основной линии анализа, следует отметить, что исследователи, рассматривающие ценностные ориентации в качестве главного критерия построения типологии личности (В. Г. Алексеева, Н. А. Журавлева; Э. Шпрангер и др.) характеризуют тот или иной тип в зависимости от доминирующих ориентаций, их выраженности и т. п. Относительную устойчивость, как показывают исследования, ценностная структура приобретает к юношескому возрасту. Чем старше человек, тем менее динамична его система ценностей. Как уже отмечалось ранее, для изменения отношения взрослых, к примеру, к экономическим ценностям, требуются кардинальные преобразования в обществе, трансформирующие «массовое сознание». Ценностные ориентации формирующейся личности детей и подростков – более динамичное явление, которое в контексте изучения экономической социализации не предполагает выявления типологии личности более успешных или менее успешных в этом плане школьников в зависимости от их ценностных предпочтений. Особенность *социально-психологического* подхода здесь определяется изучением, в первую очередь, условий, факторов и механизмов данного процесса.

Внешняя детерминация структуры ЦО личности младших школьников частично рассматривалась в предыдущих параграфах. Однако стоит упомянуть, что не только социально-экономическая ситуация, семья в целом, но *ценностные ориентации родителей* младших школьников рассматриваются как *внешние факторы* их ценностной структуры. Так, в работе Л. Г. Десфонтейнес описаны три типа семейного воспитания в зависимости от предпочитаемых ими ценностей (нравственных, ценности игры или труда). Несмотря на линейную зависимость, построенную автором относительно ценностных приоритетов детей и их родителей, следует отметить, что данный фактор в качестве *внутренней детерминанты* экономического вос-

питания в семье, изменяющей каузальную связь «экономическое образование – динамика ЦО детей», может войти в модель нашего исследования. Выделим наиболее существенные для дальнейшей работы моменты:

- Младший школьный возраст в целом можно рассматривать как «сензитивный» период усвоения социальных ценностей (расширение круга общения, ориентация на общественно-полезные дела и т. п.). ЦО выступают в качестве психологической основы направленности личности. Расширение системы эксплицитных знаний за счет включения знаний об экономических явлениях и объектах подготовлено возрастными особенностями младших школьников.
- Наибольшая динамичность структуры ЦО личности обнаружена в переходные периоды на разных этапах ее развития, в том числе от младшего школьного к подростковому.
- Динамичность ЦО младших школьников характеризуется наличием/отсутствием изменений, их направленностью и интенсивностью. Данное свойство ориентаций личности на ценности детерминировано как *внешними* условиями ее жизнедеятельности (социально-экономическая ситуация, вид образования как целенаправленного процесса, воспитание в семье), так и ее *внутренними факторами* (пол, возраст, характер, компоненты самосознания, мотивы и цели поведения и деятельности и т. п.). Успешность в обучении в данном случае выступает как *общая предпосылка* (в терминах Ломова) динамики ЦО.
- Социальная активность школьников, детерминированная системой ценностей, с одной стороны, указывает на функцию ЦО в регуляции социального поведения, с другой стороны, сама выступает в роли внутреннего фактора структуры ЦО.

3.4. ФУНКЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В предыдущих параграфах анализировались исследования, ориентированные на изучение процессов формирования и динамики ценностной структуры детей и подростков в макро- и микросоциальных условиях жизнедеятельности. Обнаружено, что переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту является сензитивным по отношению к социальным влияниям. В этом воз-

расте ценностная структура личности отличается динамичностью, особенно динамичны ориентации на социальные ценности. В качестве интегрирующего компонента ЦО в структуре личности выполняют системообразующую функцию. В данном параграфе более подробно остановимся на вопросе о функциях ЦО.

Социально-психологические исследования ЦО личности взрослых нередко ориентировались на изучение фактора экономической и деловой активности субъекта, социального и экономического поведения, принятия решений, экономического самоопределения (Журавлев, Купрейченко, 2007; Позняков, 2000; Журавлев, Позняков, Дорофеев, 1999; Хащенко, 1999; и др.). Так, выполняя роль фактора экономической активности субъекта, ЦО «выступают ключевой детерминантой экономической активности личности, динамично отражая текущую социально-экономическую ситуацию и выполняя то функцию стимулирования активности, то функцию эго-защиты» (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 109). Анализируя психологические исследования ЦО, Н. А. Журавлева выделяет следующие функции: ориентационную, мотивационную, целеполагания, оценочную, интеграционную, нормативную и социокультурную. *Ориентационная функция*, по ее мнению, указывает на то, что «ценностные приоритеты направляют усилия личности на поиски порядка и смысла в жизни...» (Журавлева, 2006, с. 37). *Мотивационная функция* раскрывается через понимание места ЦО в социально-психологической структуре личности, поскольку они «образуют высший уровень predisположенностей к определенному отношению к условиям жизнедеятельности, к оценкам этих условий и социального поведения других людей...» (Журавлева, 2006, с. 39). Ценностные ориентации в данном случае являются «важнейшими регуляторами поведения личности, ее стремлений и поступков. Они побуждают человека к той или иной социальной активности, к творчеству, к преобразованию социальной действительности, определяют мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития» (Журавлева, 2006, с. 39). *Функция целеполагания* связана с рассмотрением ценностей как структурных элементов субъективного смысла социального действия, в которых воплощается желаемое для человека в его будущем. *Оценочная функция* определяет ценность как критерий или стандарт для выбора личностью, группой, общностью определенного предмета или отношения из имеющихся в данных общественных условиях и в данной социальной ситуации альтернатив. *Интеграционная функция* ценностей состоит в том, что последние рассматриваются как фактор консолидации людей,

интеграции их в сообщество. Ценности вместе с нормами составляют «единую нормативную систему, которая регулирует поведение людей и социальных групп в обществе» (Журавлева, 2006, с. 40), выполняя при этом свою *нормативную функцию*. Наконец, выделение *социокультурной функции*, отмечает роль ценностей как фактора социокультурной жизни.

Поскольку все вышеизложенные функции рассматривались вне возрастного контекста, интерес представляют те работы, которые проводились на детях, подростках и респондентах раннего юношеского возраста.

Анализ исследований ЦО личности на этапе ее первичной социализации, проведенных в последние два десятилетия, показал, что авторы рассматривают изучаемый феномен как *фактор профессионального и личностного самоопределения* старших школьников и учащихся колледжей (Адыкулов, 1990; Аникеенок, 1999; Зуева, 2000; и др.), их *жизненной и временной перспективы* (Мамедова, 2007; и др.); *социальной адаптации* (Подколзина, 2009; и др.); формирования социально активной позиции, *социальной активности* в целом (Скворцова, 1991; Подольская, 1991; Мухина, 1981; и др.), *активизации учебно-познавательной деятельности* (Собкин, 1997; Шманева, 1997 и др.); *внутриличностной интеграции* (Волкова, 1983; Кирилова, 1997) и др., т. е. ЦО изучаются как источник мотивации различных видов деятельности и поведения, критерий выбора моделей поведения, регулятор поведения личности, интегратор компонентов личности и т. п. Следовательно, в данных работах рассматриваются ранее перечисленные – ориентационная, мотивационная, нормативная, оценочная функции, а также функция целеполагания. Если разделить все изучающиеся функции ЦО на две категории, то в обобщенном виде можно рассматривать *внутриличностные функции* и *межличностные функции* ЦО. К последней категории может быть отнесена и нормативная функция ценностных ориентаций, которые вместе с нормами регулируют социальное поведение личности в обществе. Конечно, их роли отличаются: «...ценности выступают как *активизирующая* сила в деятельности индивида, а норма как *сдерживающая*...» (Пухова, 1997, с. 29). Именно это свойство ценностей определило особый интерес исследователей (особенно в период 1980–начала 1990-х гг.) к изучению ценностной детерминации социальной активности подростков и молодежи, важнейшими признаками которой являлись стремление влиять на социальные процессы, а также реальное участие в общественных делах (Подольская, 1991; Якуба, 1991; и др.). Так, по мнению Е. А. Якуба (1991),

связь ЦО и социальной активности личности реализуется через направленность субъекта на *общечеловеческие ценности*, которые и *детерминируют социальную активность*. Систему ценностных ориентаций, в основе которых лежат мировоззренческие, идеологические, моральные ценности общества, рассматривает как *механизм регуляции* социального поведения человека Е. А. Подольская: «Именно здесь, в личностной структуре ценностей, их иерархической упорядоченности происходит взаимодействие индивидуального и общественного, переход социального в собственно человеческий фактор» (Подольская, 1991, с. 87). Как «*внутренний*» фактор социальной активности подростков и молодежи ЦО рассматривают и другие авторы (Бакиров, Писаренко, Свеженцева, 1989; Бакиров, 1991; Волкова, 1983; Скворцова, 1991; и др.).

Многие из выделяемых авторами функций ЦО изучаются на этапе первичной и вторичной социализации. Личность на протяжении всего процесса социализации рассматривается не как пассивный элемент социальной системы, а как ее активный субъект, ориентированный на те или иные ценности (Абульханова-Славская, 1999; Анцыферова, 1989; Брушлинский, 1996; Шорохова, 1975; и др.). На первом этапе социализации, по мнению О. И. Юречко (1995), ценности выступают необходимым *объективным фактором*, ограничивающим власть природной необходимости и «потребностной активности» индивида, способствуют формированию мотивационной структуры человеческой психики и выступают ее основанием. Следовательно, на первом этапе социализации ЦО, встраиваясь в структуру личности, образуя сеть связей с другими компонентами, реализуют функцию *нормативно-ценностной регуляции* поведения и деятельности человека. Становление личности при этом обуславливается извне заданными ценностными стереотипами, стандартами. Их интернализация, в результате которой происходит изменение личности, сложный и длительный процесс. На втором этапе, ценности из объективного, внешнего фактора становятся внутренним, *субъективным фактором* дальнейшей социализации, т. е. *фактором самодетерминации* развития личности. Таким образом, в процессе социального развития ЦО могут выступать как *объективный* и как *субъективный фактор социализации личности*.

К сожалению, мы не обнаружили социально-психологических исследований парциальных функций ЦО в процессе экономической социализации детей и подростков, а также эмпирических исследований связи ЦО и компонентов экономического поведения, сознания,

выполненных на данной возрастной группе. Остановимся на наиболее важных для нас результатах исследований:

- ЦО, детерминируя активность личности, способствуют усвоению индивидом ценностей и норм общества, являясь фактором его дальнейшей социализации.
- На этапе первичной социализации наиболее изучены роли ЦО как источника мотивации различных видов деятельности и поведения, критерия выбора моделей поведения, регулятора поведения личности, интегратора компонентов личности и т. п.
- Образую множественные связи с другими компонентами личности, ЦО выступают в роли интегрирующего элемента, определяя направленность личности, ее отношение к тем или иным объектам или явлениям социального мира (экономического в том числе).

3.5. ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ: ОБОСНОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

В первой главе и предыдущих параграфах работы были рассмотрены те особенности феноменов «ценностные ориентации» и «экономическая социализация формирующейся личности», которые непосредственно подводят к обоснованию ценностного подхода, основные положения которого будут изложены в данной части работы. Мотивация любого автора, предлагающего собственный подход или модель, определяется его неудовлетворенностью существующим положением в данной области исследований. Другое дело – отвергать то, что уже имеет место, или критично оценивать, находить общие точки соприкосновения, выстраивая отношения с теми научными знаниями, которые предлагаются другими исследователями. Пожалуй, второй путь в данном случае наиболее приемлем. Исследования первичной ЭС, проводимые в экономической психологии, зарубежной, в первую очередь, зачастую носят констатирующий характер. Так, если авторы изучают компоненты экономического сознания личности (экономические представления, отношения, образы и т. п.), то выводы, как правило, локальны в рамках данного направления. Остается неясным то, как эти результаты могут быть рассмотрены в приращении общей теории экономической социализации. Существующие направления зарубежных исследований

чаще всего не ориентированы на поиск механизмов, объясняющих выявленные факты. Например, исследования факторов экономической социализации преследуют цель сравнения изучаемых условий, посредников, агентов экономической социализации без поиска характера отношений этих факторов в изучаемом контексте. Простое сравнение (в терминах «больше или меньше влияет...») на современном этапе развития теории экономической социализации не обладает прогностическими возможностями. Кроме того, зарубежные направления исследований экономической социализации (как наиболее представленные в изучаемой области экономической психологии), определяющие выборку респондентов возрастом полового и социального созревания, порождают суждения о возрастной ограниченности данного направления экономической психологии. Указывая на возраст, мы акцентируем внимание на первичности либо вторичности процессов экономической социализации, характер их протекания, но не ограниченность. В первой главе работы уже отмечалось, что термин «формирующаяся личность» в контексте ЭС может быть применен и относительно взрослых людей. Однако еще раз подчеркнем, что речь идет о «ресоциализационных» процессах. В кризисные периоды, связанные с трансформацией общества, перестройкой всех его отношений (экономических, политических и т. п.), взрослый человек «заново учится жить», и в этом смысле он «заново формирующаяся личность». В данной монографии использование термина «формирующаяся личность» связано с указанием на незавершенность становления личности, динамичность тех или иных ее компонентов и т. п. Это характеризует детей и подростков.

Выбор феномена «ценностные ориентации» в рамках формулируемого подхода связан с его прогностическими возможностями в контексте экономической социализации формирующейся личности. Так, *глубину* социально-экономических трансформаций в обществе, затрагивающую общественное сознание, измеряют не изменившимся отношением к тем или иным экономическим явлениям и представлениям о них, а динамикой ценностей и ориентаций на них, причем не только экономических. С другой стороны, измененная система ценностей находит отражение в имплицитных представлениях людей разного возраста о нравственности поступка бедного человека или образе российской бедности в их отношении к собственности, богатству, деньгам и т. п., что также характеризует специфику общественных мнений и настроений, распространенных в обществе. Еще один аргумент заключен в многофункциональной психологической природе ценностных ориентаций, представляющих собой ре-

зультат отражения, осмысления, переживания и оценки личностью предметов и явлений окружающей действительности. Они являются ориентирами в жизни человека и служат основой мотивации поведения, выполняют роль критерия в условиях выбора личностью предмета или отношения из имеющихся альтернатив и интегрируют людей в сообщества и т. п. Ценностные ориентации формируются в социуме, зависят от него, но и определяют жизнедеятельность человека в нем. Экономические отношения, к которым приобщается личность, взаимодействуя с окружающими, напрямую зависят от ее системы ценностей. Кроме того, в пользу выбора изучаемого феномена указывают и его свойства. Так, можно выделить существенно различающуюся чувствительность ЦО по отношению к внешней и внутренней детерминации в процессе экономической социализации. Такие свойства ЦО, как динамичность (изменчивость), реактивность (способность некоторых ЦО быстро реагировать на внешние изменения, требования среды) определяют их ведущее место в ряду других социально-психологических феноменов, зависящих от макросоциальных и макроэкономических преобразований в обществе.

Возвращаясь к пониманию изучаемого в работе феномена *экономическая социализация* (ЭС) напомним (в параграфе 1.5 этот вопрос уже затрагивался), что в рамках разрабатываемого автором подхода под ЭС личности понимается *процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества*, в котором он живет, т. е. человек *усваивает* (или *присваивает*, как указывают А. Н. Леонтьев и Б. Ф. Ломов) *экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы экономического поведения и, активно преобразуя их, становится субъектом экономических отношений данного общества* (Дробышева, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004, 2011). Уточнение термина «экономический субъект» в этом случае предполагает рассмотрение не субъекта экономической деятельности, но экономического поведения, т. е. речь идет о субъекте, характеризуемом проявлением активности в экономических отношениях (понимаемых в узком смысле), т. е. отношениях людей, возникающих в процессе производства, обмена, распределения, потребления и накопления материальных благ.

Экономическая социализация – длительный процесс развития, протекающий в течение всей жизни человека. В данной работе рассматриваются лишь первые его этапы, характеризующие социально-экономическое развитие детей и подростков, их становление как экономических субъектов. В широком смысле ЭС представляет собой единую *систему*, включающую: институты социализации

(включая СМИиК), конкретные учреждения, прямо или косвенно участвующие в этом процессе (школа, банк, магазины, сфера услуг, учреждения досуга и т. п.), малые группы (семья, друзья, одноклассники и т. п.), конкретных людей как субъектов экономических отношений (ребенок, мама, папа, друг, продавец, сосед, медиаперсонаж и т. п.), а также экономические представления, ожидания, установки, мнения, оценки; ценности, правила, нормы, мотивы, цели, намерения, роли, схемы и модели экономического поведения и т. п., которые характеризуют социально-экономические отношения в обществе, складывающиеся между людьми и группами и базирующиеся на тех или иных формах собственности на средства производства и способах управления экономической деятельностью. Социально-экономические отношения наряду с ценностями и экономической деятельностью составляют тот экономический опыт, который транслируется детям и присваивается ими в процессе экономической социализации. Как любая система ЭС характеризуется *целостностью* (все элементы подчинены единой цели), *сложностью* (сеть нелинейных связей, образуемых между всеми ее элементами), *иерархичностью* (уровневое соподчинение элементов), *структурированностью* (наличие совокупности разного уровня элементов и отношений между ними, определяющих внутреннюю структуру системы), *направленностью* и *динамичностью*, определяющими ее *развитие* и т. п.

Структура ЭС включает три компонента: познавательный, поведенческий и ценностно-нормативный (см. рисунок 1).

Познавательный компонент включает систему экономических представлений, образов, понятий, ожиданий, установок как элементов экономического сознания, формируемых посредством факторов различного уровня. Сюда же мы отнесли и эмоциональные характеристики, сопровождающие познание окружающего мира экономических отношений, явлений, объектов. Следует уточнить, что эмоциональные компоненты имманентно присутствуют во многих изучаемых феноменах – представлениях, установках, ожиданиях, ценностных ориентациях и т. п. *Ценностно-нормативный* компонент включает ценностные ориентации, нравственные и культурные нормы личности, регулирующие ее отношения с объектами и субъектами экономической жизни общества. Экономические и социальные ценности, а также нравственные ценности и ценности волевого контроля, непосредственно связанные с экономическими, постепенно усваиваются и становятся внутренними регуляторами экономического поведения личности. В *поведенческом* компоненте выделяется не только готовность к разнообразным видам экономического



Рис. 1. Модель экономической социализации формирующейся личности

поведения (сберегающему, производственному, потребительскому, инвестиционному, обменному и т. д.), но и предпочтения, интенции, типичные стратегии, стереотипы такого поведения. В процессе ЭС происходит присвоение ценностей, норм, правил и ролей экономического поведения и формирование на их основе соответствующих психологических качеств, свойств личности, позволяющих ей функционировать в качестве экономического субъекта. *Общение*

в данном случае выступает основным условием развития личности в процессе ЭС.

В качестве *социально-психологических эффектов ЭС формирующейся личности* могут быть рассмотрены как самостоятельные феномены (экономические представления, стратегии экономического поведения, роли, образ Я как бедного или богатого, экономическая самооценка и т. п.), так и комплексные характеристики – экономическая идентичность, субъективное экономическое благополучие, экономическая культура и т. п., включающие комбинации характеристик экономического сознания, самосознания, личностных особенностей их проявления и т. п.

В рамках разрабатываемого автором «ценностного» подхода к ЭС формирующейся личности *психологическим критерием* экономической социализации, с одной стороны, считается динамика ЦО личности (в частности, младших школьников), вызванная влиянием экономических составляющих воздействий макро- и микро-социальной среды. В данном случае содержание этих воздействий включало: *на макроуровне* – социально-экономические изменения в обществе (события объективного характера), которые повлияли на состояние «ценностного сознания» общества; *на микроуровне* – совокупность экономических знаний, умений и навыков, включенных в образовательную программу обучения основам экономики, методов и технологий (обобщенно представленных в нашей работе как «экономическое образование в школе»), а также содержание и методы экономического воспитания в семье как сопутствующее образовательному процессу явление, подготавливающее личность к тому воздействию, которое будет оказываться на него в условиях образовательного процесса. Важно уточнить, что воздействие макросреды на ЦО детей опосредуется семьей и школой. Так, раннее экономическое образование (в детском саду и начальной школе) как социальное явление рассматривается исследователями в качестве эффекта социально-экономических изменений (общий стандарт данного компонента образования представлен в соответствующей литературе), так как до событий 1990-х годов отсутствовало в школьной программе (его роль играло трудовое обучение и воспитание). Содержательные изменения претерпело и экономическое воспитание в российской семье, которое до перехода к «рыночной экономике» также определялось как трудовое. К примеру, изменилось отношение родителей к «карманным деньгам» детей, статьям их расходов, контролю за расходами. При этом осталось неизменным правило не обсуждать с детьми семейный бюджет (статьи доходов и расхо-

дов), зарплату родителей и т. п. Родители, одноклассники и учителя являются носителями общественных, групповых и персональных ценностей. Их система ЦО динамична и подвержена внешнему воздействию. Таким образом, динамика ЦО формирующейся личности в макро- и микросоциальных условиях как эффект экономического аспекта этого воздействия детерминирована целой системой различных характеристик, выступающих в роли причины, внешних и внутренних факторов, предпосылок, опосредствующих звеньев (данный аспект рассматривается в главах 4 и 5).

Динамика структуры ЦО детей и подростков, вызванная изменениями в российской экономической системе в целом, информацией о ней, закодированной в образовательной программе, свидетельствует о готовности формирующейся личности соответствовать ценностям и нормам общества.

Вместе с тем в качестве эффекта макро- и микросоциального воздействия, которое включает информацию экономического характера, принимается сформированность компонентов экономического сознания детей и подростков, в частности, их соответствие содержанию экономического сознания взрослого населения страны, также обусловленного системой ценностей. Так, экономические представления о бедном/богатом человеке формируются в процессе экономического воспитания детей в семье (чтение сказок и другой детской литературы; родительские установки на бережливость и экономию и т. п.), которое, в свою очередь, зависит от отношения матери и отца к материальным благам, значимости для них богатства и денег как ценностей, от места тех или иных ЦО в структуре личности. Данные представления формируются под влиянием просмотра рекламных роликов и телепередач, художественных фильмов и даже мультфильмов. Значимым источником экономических представлений могут быть рассмотрены и сверстники из семей с разным уровнем материального благосостояния, которые демонстрируют в своем поведении не только отношение своей семьи к экономическим ценностям, но и собственное отношение к карманным деньгам, предметам коллекционирования как собственности. Личный опыт общения детей с бедными и богатыми людьми, сверстниками из семей с разным уровнем дохода и т. п. формирует содержание этих представлений и их структуру.

Воспроизводство усвоенного извне экономического опыта, ответствующих знаний может быть реализовано в экономическом поведении детей, организации ими «автономного мира» экономических отношений. Хотя в игровых сообществах дети освобождены

от непосредственного влияния взрослых, тем не менее сохраняется косвенное влияние экономических отношений, существующих в обществе, на экономические отношения детей со сверстниками. Данное воздействие проявляется в трансмиссии взрослыми традиций, норм, правил, ценностей, законов, схем экономического поведения. Именно это обстоятельство и позволяет рассматривать экономические отношения в группе детей, выражающиеся в их экономическом поведении как третью категорию психологических эффектов экономической социализации формирующейся личности. Данный эффект стихийного воздействия экономических отношений также обусловлен системой социальных, групповых, личностных детерминант.

Взаимосвязь всех трех компонентов ЭС очевидна. Основным связующим звеном здесь являются ЦО личности. Именно они в данном подходе выступают *системообразующим фактором*, который, как отмечал Б. Ф. Ломов, должен задавать «направление действия» закона. «Причины, воздействующие на систему, могут быть сходны или даже идентичны, но следствия – различны, даже противоположны, и наоборот. Тем не менее в их связях может проявляться один и тот же закон. Какое следствие будет закономерно получено при воздействии данной причины, зависит от того, каков системообразующий фактор» (Ломов, 1984, с. 125). Проиллюстрируем вышеизложенное примером.

Два 9-летних школьника из одного класса собирают коллекционные карточки. Каждый старается собрать всю коллекцию (цель), но мотивы их коллекционирования различаются. Обмениваясь друг с другом лишними карточками, они демонстрируют разное поведение. Первый старается отдать те, которые не особенно ценятся среди юных «коллекционеров», но взамен получить более «ценные». Его мотив – «иметь как можно больше и лучше, чем у других», так как обладатель коллекции в представлениях одноклассников имеет более высокий социальный и экономический статус. Карточки дорогие, не в каждой семье есть возможность тратить деньги на вещи не первой необходимости. Преследуя свою цель, он обманывает друзей, «повысив цену» на «дешевую» карточку, договаривается с теми, кто бессистемно собирает карточки и не особенно разбирается в их ценности. Второй мальчик также увлечен коллекцией. Его мотив – поддержание хороших отношений с одноклассниками. Большинство детей в классе коллекционируют. Общаясь по поводу карточек, они рассказывают друг другу о новых коллекциях, рассматривают вместе журналы, ходят в гости. Когда родители купили мальчику новые карточки, в наборе оказались две одинаковые, но дорогие и редкие карточки.

Мальчик решил подарить одну из них однокласснику, у которого ее не хватало в коллекции. Первый мальчик попросил отдать ему эту карточку. Он предложил другу услугу: «Я обменяю ее на две другие, но одну из них оставлю себе». Второй не согласился...

Исследуя причины экономического поведения, мы можем обнаружить, что мальчики различаются по значимости ориентаций на некоторые ЦО (предположим, нравственные, социальные и материальные). Возможно, они будут отличаться и по содержанию представлений о собственности, бедности и богатстве, бедных и богатых людях, отдельные элементы которых (суждения) коррелируют с различающимися в индивидуальной структуре ценностями. Казалось бы, дети живут в один и тот же исторический период. Их родители учились в одно и то же время в «советской» или «постсоветской» школе, формирующей соответствующее отношение к материализму. Именно родители школьников, скорее всего, по-разному переживали обесценивание «старых ценностей» в кризисный период (даже самые молодые родители сегодняшних 9-летних детей должны были бы родиться в 1983 г.). Можно только предположить, что родители первого мальчика старались воспитывать сына в духе «нового времени», выстраивая соответствующую жизненную перспективу. В таком случае их ценностные ориентации должны соответствовать этому. Родители второго мальчика, по всей видимости, сохраняли традиции воспитания нравственности, высоко ценили отношения с другими людьми, семейные ценности. В социальном поведении, возможно, они так же, как и другие родители, ориентировались на высокий заработок и социальный статус. Родители первого мальчика в данном примере выступают прямыми ретрансляторами общественных ценностей для своего сына. Родители второго ребенка, стараясь сдерживать влияние «рынка», опираясь на старые традиции отношения к материальным ценностям, скорее всего, не столь адаптивны в социальном плане. Две разные модели экономической социализации детей. Намеренно выбрав для иллюстрации столь противоположные примеры, предположим, что в классе (в качестве эксперимента) проводились уроки по курсу «Основы экономики». Экономические знания, включенные в программу, ориентированы не только на формирование экономического мышления, но и соответствующих личностных качеств. Изменится ли структура ЦО детей, рассмотренных в данном примере, или все останется на уровне нового знания об окружающей действительности, зависит от очень многих обстоятельств. В любом случае в данном примере причиной выявленных различий в экономическом поведении и представлении

ях детей было их разное отношение к некоторым ценностям, которые регулировали их поведение, детерминировали их отношения, их экономические представления.

В вышеизложенном примере, иллюстрирующем взаимосвязь всех изучаемых компонентов ЭС формирующейся личности, сложно рассмотреть множество нюансов, характеризующих систему детерминации всех обнаруженных эффектов и демонстрирующих отношения детерминант в разных условиях. В том числе различающиеся функции ЦО в процессе формирования экономического поведения и представлений детей. Однако именно этот аспект нашего исследования раскрывает вторую сторону «ценностного подхода».

Отвлекаясь в сторону, отметим, что все исследования, представленные в монографии, были выполнены на младших школьниках 9–10-летнего возраста. Напомним, что именно в этом возрасте исследователи отмечали социальную сензитивность, динамичность в структуре ЦО.

В рамках нашего подхода изучение системной детерминации динамики ЦО формирующейся личности в условиях микросоциального воздействия предполагает анализ не только многофакторной системы каузальной связи «экономическое образование – динамика ЦО», но и учет тех макросоциальных условий, которые определяют структуру ЦО в данный период времени. Предположим, что в этот период структура ЦО личности младших школьников характеризуется определенной иерархией. Исследуя изменение структуры ЦО в условиях микросоциального воздействия, к примеру, экономического образования, можно проанализировать, с одной стороны, характер отношений «внешних факторов» в многоуровневой модели, т. е. макро- и микросоциальных факторов, с другой стороны, выявить закономерности воздействия каждой из категорий факторов на систему ЦО формирующейся личности. При этом учет возможных для исследования причин, вызывающих динамику ЦО на микросоциальном уровне анализа, позволяет рассматривать характер отношений самих микросоциальных факторов (например, школьное экономическое образование и экономическое воспитание в семье), вызывающих изменения в иерархии ценностной системы личности. Наконец, особенности реагирования ЦО личности на макро- и микросоциальные воздействия способствуют выявлению тех *свойств ЦО*, которые характеризуют функции ценностной системы личности в контексте ее экономической социализации.

Данный аспект ценностного подхода может быть подробно рассмотрен на примере исследования взаимосвязи ЦО личности

и ее представлений об экономических явлениях и объектах. Анализ сети связей позволяет рассмотреть вопрос о роли ЦО в преобразовании информации, поступающей из внешнего мира в систему субъективных установок, личностных смыслов, индивидуальных представлений, образов явлений. Речь идет о функции «фильтрации» в процессе восприятия и понимания детьми и подростками экономических объектов и явлений, которая близка по некоторым позициям к «оценочной» функции ЦО. Чувствительность ЦО определяет выбор ребенком из поступающей информации (например, при чтении сказки) того ее объема и содержания, которое обладает для него особой ценностью, важностью. «Связывая» (образуя сеть связей) различные элементы этой информации, ценностные ориентации, по сути, изменяют ее, «пропуская» в ранее сформированную систему представлений об объекте только ту ее часть, которая более значима, эмоционально притягательна, создает внутреннее напряжение. При этом может происходить (а может и не происходить) изменение и самой структуры ЦО. Такое понимание ценностного механизма формирования компонентов экономического сознания формирующейся личности опирается на идею об избирательности восприятия информации, которая по-разному представлена в теориях когнитивной психологии, психолингвистики, психофизиологии, социальной психологии и других научных дисциплинах. Так, в когнитивной психологии излагается несколько моделей фильтрации, селекции (отбора) поступающей извне и обрабатываемой человеком информации (Солсо, 1995; и др.). В частности, усовершенствованная модель «ранней селекции» Д. Бродбента (Солсо, 1995) включает два фильтра – «периферический фильтр», который осуществляет градуальную селекцию по физическим признакам, и «центральный фильтр», определяющий отбор информации по семантическим признакам. Последний из них, по мнению автора, играет ведущую роль в организации ответных реакций. Несмотря на различия в дисциплинарных подходах, следует отметить, что иерархическая структура ЦО также включает разные по своей значимости категории ЦО. Одни из них – «ядерные» – характеризуют самое важное в жизни человека, другие – «периферийные», т. е. наименее значимые. Можно предположить, что они отличаются не только по своим свойствам – активности, устойчивости, избирательности и т. п., но и по-разному реагируют на более и менее значимую информацию, поступающую извне.

В данном контексте особый интерес представляет модель восприятия информации, транслируемой средствами массовой коммуникации, П. А. Вихалемма (1968), который выделяет несколько

уровней восприятия и переработки информации – установки, знания, ценности, мифа. Третий уровень автор связывает именно с воздействиями ЦО: «В результате „рассмотрения“ информации через ценностную ориентацию, в свете ее, вырабатывается прагматическое значение, воздействие информации на нас» (Вихалемм, 1968, с. 122). Включая в предложенную схему два вида психического напряжения – интегрирующее («напряжение решения, разрядки») и разрушающее («напряжение неразрешимости»), он отмечает, что интегрирующее напряжение есть напряжение ценностной ориентации: «Оно довольно ясно ощущается как осознание ценности воспринимаемой информации, как переживание „значения значения“ знака» (Вихалемм, 1968, с. 123), причем спектр этого переживания наблюдается «от смутных оттенков чувств до настоящих переживаний... от неясного ощущения до чувства полного переживания яркости, совершенства, упорядоченности» (Вихалемм, 1968, с. 124) и связан с количеством (объемом) информации, введенной в действие.

Предположим, в процессе передачи ребенку информации о бедном/богатом человеке, заложенной в русской народной сказке (уровень общественных представлений), формируется не только знание об экономическом поведении персонажей, способах зарабатывания, правилах, регулирующих поведение бедных/богатых, но и отношение к данным категориям людей. С другой стороны, уже сформированная к соответствующему возрасту система ЦО способствует отбору той информации о бедных/богатых, которая ей соответствует. Можно предположить, что если образ бедного обладает более выраженной эмоциональностью в восприятии ребенка, то его система ЦО образует большее число связей именно с этой информацией. В результате факторная структура образа бедного в сознании ребенка будет содержать меньшее количество характеристик, пропущенных через ценностный «фильтр», чем образ богатого, а содержательные характеристики этих образов в сказке и сознании детей будут различаться. При этом образ бедного изменится в большей степени, чем образ богатого, поскольку в работу включается и механизм самокатегоризации. Уже сложившееся у детей представление о себе в континууме «бедный–богатый» в этом случае, возможно, усиливает функцию «фильтрации» ЦО или действует параллельно ей. Следовательно, чем ниже «контроль» ценностной системы за включением экономического представления, образа экономического явления в структуру индивидуальных представлений, тем выше вероятность того, что данное представление останется без изменения, т. е. ценностный механизм формирования компонентов эко-

номического сознания формирующейся личности играет важную роль в процессе установления соответствия между разделяемыми в обществе экономическими представлениями и аналогичными, преобразованными в индивидуальном сознании, поскольку таким образом она приобщается к экономической сфере.

В рамках ценностного подхода функция ЦО как *детерминанты экономического поведения* предполагает рассмотрение ее связей с элементами поведения (цель, мотивы, стратегии). Анализ предпочитаемых стратегий экономического поведения в игре, моделирующей экономические отношения школьников, ориентирован на выявление не только связей с ЦО, но и с другими феноменами, выступающими в роли детерминант (внешних и внутренних факторов, общих предпосылок). Речь идет о следующих факторах (условиях, предпосылках): уровень материального благосостояния семьи школьников, характеристики образовательной среды (наличие/отсутствие специализированных программ и т. п.), направленность личности (особенности мировоззрения, интересов и т. п.). Характер экономических отношений, складывающийся между детьми в разных условиях жизнедеятельности, опосредуется их ЦО. Особенности этих отношений позволяют различать и модели экономической социализации формирующейся личности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

- ЦО как личностная характеристика определяет особенности жизнедеятельности человека и зависит от них. Динамичность ЦО в разных социальных условиях указывает на субъективную значимость для личности тех или иных воздействий, направленных на нее, и характеризуется наличием/отсутствием изменений, их направленностью и интенсивностью.
- Наибольшая динамичность структуры ЦО личности обнаружена в переходные периоды на разных этапах ее развития, в том числе от младшего школьного к подростковому. Данный факт определяется возрастными особенностями 9–10-летних школьников, которые связаны с расширением круга общения, ориентацией на общественно-полезные дела и социальные ценности.
- Структура ЦО личности детей и подростков формируется под влиянием господствующих общественных отношений, ценностей непосредственной социальной среды при актив-

ном участия самой личности. Последнее проявляется ею в избирательности того, что будет присвоено.

- Воздействие социально-психологических факторов ЭС (экономическое образование в школе, экономическое воспитание в семье, реклама на телеканале, бартерные отношения с одноклассниками и т. п.) на ценностную структуру личности детей и подростков включает разные детерминанты, которые складываются в своеобразные, различные системы в зависимости от источника влияния. Так, в изучении детерминации экономического образования как фактора экономической социализации формирующейся личности важно учитывать: психологический климат в учебной группе, личностные характеристики субъектов образовательного процесса, содержание образовательной программы и т. п.; экономическое воспитание в семье обусловлено социальной структурой семьи, межличностными отношениями членов семьи, их индивидуально- и социально-психологическими особенностями.
- Ценностный подход в изучении ЭС включает два аспекта исследования ЦО личности. С одной стороны, динамика структуры ЦО формирующейся личности в условиях изменяющейся социально-экономической ситуации развития общества (макроуровень) и в условиях экономического образования (микроуровень) определяется как психологический критерий ее экономической социализированности. Показатели этой динамики на каждом уровне анализа различаются по выраженности, направленности и доминированию того или иного типа ЦО. С другой стороны, экономические отношения со сверстниками, проявляющиеся в экономическом поведении, а также особенности экономических представлений, соответствующие принятым в обществе, формируются при непосредственном участии ценностной системы. Последнее указывает на роль ЦО как детерминанты экономического сознания и поведения формирующейся личности в процессе ее экономической социализации.

РАЗДЕЛ II

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Во втором разделе¹ монографии будут изложены результаты одного экспериментального и трех эмпирических исследований ЭС формирующейся личности, раскрывающих динамику структуры ЦО личности младших школьников в изменяющихся условиях многоуровневой социальной среды, а также роль ЦО в формировании компонентов экономического сознания и поведения детей, некоторые из них рассматриваются как эффекты ЭС. Все четыре работы были выполнены на респондентах одной возрастной группы (общий объем выборки составил 847 детей) с использованием одной общей методики изучения ЦО личности Н. А. Волковой (Волкова, 1983). Кроме того, каждое исследование имело собственный план, программу, набор методик и методических приемов, отражающих цель и задачи работы. Включение общей методики в исследовательские программы предполагало возможность последующего сравнения и интеграции полученных данных в общую модель ЭС формирующейся личности. Первые две работы были ориентированы на изучение ценностно-нормативного, две другие – познавательного и поведенческого компонентов ЭС. Каждый из исследованных аспектов ЭС включал анализ сложной многоуровневой системы детерминант, обуславливающей выявленные эффекты, т. е. динамику ЦО, структуру экономических представлений, особенности экономических отношений, реализуемых в поведении школьников. Взаимосвязь всех компонентов ЭС осуществлялась посредством ценностной системы личности.

Представленные в монографии работы оригинальны в методическом плане. Так, изучение динамики ЦО личности в разные исторические периоды опиралось на метод поперечных срезов, аналогичная динамика в условиях экономического образования

1 Основное содержание 4 и 5 глав, а также отдельных параграфов главы 6 написано совместно с А. Л. Журавлевым.

выявлялась с помощью естественного формирующего социально-психологического эксперимента. В исследовании экономических представлений о бедном/богатом применяли метод контент-анализа (сказок), семантический дифференциал и т. п. Показатели экономического поведения детей, их экономических отношений, выявленные в рамках детской игры «сотки», сравнивались с аналогичными данными, полученными британскими коллегами, что указывало на кросс-культурный характер работы.

Напомним, что динамика структуры ЦО личности детей в разных социально-экономических условиях определялась исследователями как эффект воздействия социальной среды, в которой происходит их формирование и последующее развитие. Основным критерием здесь выступало соответствие между общественной и персональной системами ценностей, а свойства ЦО личности, т. е. их гибкость, реактивность, чувствительность к социальным изменениям, способствовали его актуализации. Динамика ЦО в условиях специально организованного воздействия – экономического образования в школе, рассматривалась как психологический критерий экономической социализированности и анализировалась в контексте ее многоуровневой детерминации. Здесь учитывались, с одной стороны, особенности структуры ЦО личности младших школьников, характерные для данного этапа развития общества, с другой стороны, влияние семейного экономического воспитания, предваряющее экономическое обучение в школе.

В условиях усиливающейся в обществе экономической стратификации взаимодействие с окружающими людьми, чтение книг, просмотр телепродукции способствуют формированию у детей экономических представлений, предметом которых становятся соответствующие явления и объекты. Если в «советский период» ценностно-нормативный механизм регуляции поведения и отношений между школьниками не включал экономический критерий, то отношения современных детей и подростков обусловлены экономическим статусом их родителей, семьи в целом. Обмениваясь монетами, карточками, игрушками, одалживая их друг другу и т. п. 7–10-летние школьники моделируют экономические отношения взрослого мира. Их представления о бедных и богатых людях, способах достижения того или иного статуса, характере отношений богатых и бедных к окружающим и т. п. формируются не только в процессе общения со сверстниками, значимыми взрослыми, но даже при прослушивании сказок в раннем возрасте. Маленькие дети не всегда могут правильно понять ту народную мудрость, которая

включена в их содержание, бабушки и мамы берут на себя роль транслятора ценностей, заложенных в ее информации. Конечно, ценностная система родителей первого и второго предшествующего поколения обуславливает их отношение к героям сказок, в том числе к бедняку, добивающемуся успеха, или к богачу, наказанному за жадность. Своё отношение родители передают детям, которые, в свою очередь, конструируя картину мира, включают в нее экономические явления и объекты.

ГЛАВА 4

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

ВВЕДЕНИЕ

Термин «формирующаяся личность» в отечественной психологии часто употребляется, с одной стороны, как синонимичный понятиям «становящаяся», «развивающаяся» при необходимости подчеркнуть несформированность структуры личности, ее психологическую, социально-психологическую или социальную незрелость (точнее, определенный уровень зрелости, соответствующий возрастному этапу развития) и т. п. С другой стороны, отмечается взаимопресекаемость, взаимовключенность содержания данных понятий. Так, по мнению Б. Ф. Ломова (1984), формирование личности является «стержнем» процесса психического развития. Л. И. Божович (1968) рассматривает его как начальный этап становления личности. При всем разнообразии подходов – педагогическом, психологическом, социально-психологическом, говоря о формировании личности, авторы указывают на целенаправленный характер данного процесса воспитания, обучения, социализации в целом (Божович, 1968; Фельдштейн, 1989; Шорохова, 1975; и др.).

В настоящей работе мы использовали данный термин для указания на те характеристики респондентов, условия и характер их формирования, которые отличаются на этапе первичной и вторичной социализации. Речь идет о специфике влияния факторов формирования на личность и о содержании психических, психологических, социально-психологических «эффектов» – последствий этого воздействия, которые у детей и подростков будут отличаться от аналогичных явлений у пожилых или трудоспособных взрослых. Отмечая доминирующее влияние исторического фактора на динамику ЦО личности взрослых в сравнении с детьми, мы отнюдь не отрицаем влияния возрастного фактора. Ранее (см. параграф 1.1) уже говорилось о том, что в различные исторические периоды в изменяющихся

ся социально-экономических условиях, независимо от того, носят они стабильный или кризисный характер, процесс социализации личности взрослых описывается явлениями ресоциализационного характера (Журавлев, 1998; Шорохова, 1998; и др.). В таком случае можно говорить о *вторичной экономической социализации* индивида и рассматривать его как «формирующуюся личность» вне ее возрастного контекста. Такая социализация носит для личности вынужденный характер, а изменения («эффекты»), которые рассматриваются как результативные характеристики такого рода экономической социализации, имеют локальный характер. Это экономико-психологические эффекты (экономическая идентичность, динамика экономических ценностей, экономические установки и т. п.).

На *этапе первичной экономической социализации* личности изменения носят *интенсивный характер*. Причем анализируемые «эффекты» – феномены не только экономико-психологические, но и социально-психологические, собственно психологические. Более широкий спектр психологических и личностных изменений как результативных характеристик первичной экономической социализации формирующейся личности указывает и на *сплошной (т. е. не выборочный) характер изучаемой социализации*. Например, психологическим критерием экономической социализированности в условиях микросоциальных воздействий (экономическое образование в семье и школе) нами рассматриваются не только и не столько изменения собственно экономических ЦО (как это обнаруживалось у взрослых), но связанных с ними – волевых, социальных, материальных и др. ЦО. Напомним, что определенные возрастные периоды (переходные) характеризуются повышенной динамичностью ориентаций личности на те или иные ценности, т. е. возрастные особенности в данном случае выступают в качестве *общей предпосылки* того эффекта, который возникает в результате внешнего воздействия.

Как уже отмечалось ранее, в качестве респондентов были выбраны младшие школьники, характеризующиеся высокой социальной сензитивностью. Это позволило предположить, что именно в данном возрасте ЦО личности наиболее чувствительны к различного рода социальным влияниям, причем как микро-, так и макросоциальной природы. Анализ исследований динамики ЦО детей и подростков в разные исторические периоды показал, что большинство авторов прямо или косвенно подтверждали тезис Е. В. Шороховой (Шорохова, 1975) о соотношении общественной и персональной системы ценностей как критерия социализированности формирующейся личности. Данный факт стимулировал организацию и проведение

исследования, целью которого стало выявление особенностей характера динамики ЦО младших школьников в разных исторических условиях. Причем выбор исторических периодов был связан не только с содержанием общественных отношений, актуальной ситуацией в развитии общества, но и с *отсроченным характером* проявления социально-психологической динамики (эффекта социального воздействия), что нашло отражение в их названии и временных границах.

Конечно, в рамках одного исследования учет всех уровней социальных факторов (макро-, мезо-, микросоциальных и т. п.), выступающих в качестве причин ценностной динамики личности, невозможен. Однако понимание специфики влияния макросоциальных, макроэкономических факторов на структуру и динамику ЦО формирующейся личности, позволяет иначе взглянуть на специфику детерминации социально-психологических феноменов в условиях специально организованного микросоциального воздействия, которое будет рассмотрено в следующей главе монографии.

4.1. ПРОГРАММА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Вышеизложенное предположение позволило сформулировать *цель* исследования – провести сравнительный анализ ценностных ориентаций личности младших школьников в разных исторических условиях (начало 1980-х годов, конец 1990-х годов и начало XXI в.).

В исследовании сформулированы следующие *эмпирические задачи*:

- 1) выполнить сравнительный анализ структуры ценностных ориентаций личности младших школьников в различные исторические периоды;
- 2) проанализировать парциальную динамику ценностных ориентаций личности младших школьников с начала 1980-х годов по 2007 г. с целью выявления ее особенностей в разных исторических условиях.

При формулировании *основной гипотезы исследования* мы опирались на *психосоциальный подход* к психическим явлениям, на рассмотрение связи исторических условий и социально-психологической динамики. Было выдвинуто предположение, что наиболее значимые

изменения в структуре ценностных ориентаций личности младших школьников определяются изменениями в социально-экономических условиях их жизнедеятельности, которые характерны для разных исторических периодов развития российского общества.

Частные гипотезы

1. Относительно «стабильные» исторические периоды характеризуются отсутствием динамики наиболее значимых ценностей в иерархической структуре.
2. Наибольшие изменения в структуре ЦО соответствуют периоду «острого» социально-экономического кризиса в российском обществе.
3. Как одна из функций ЦО может быть рассмотрена функция предиктора, раскрывающаяся через высокую парциальную социальную чувствительность личности по отношению к латентным изменениям в социально-экономическом развитии общества и соответствующую реакцию, проявляющуюся в позитивной динамике значимости для личности отдельных ценностей.

Участниками исследования выступили школьники 9–10-летнего возраста, учащиеся 3–4-х классов московских школ. Общая численность респондентов, участвовавших в исследованиях с 1996 по 2007 г., составила 351 чел., из них: в 1996–1998 гг. – 90 чел.; в 2000–2001 гг. – 120 чел.; в 2005 г. – 66 чел.; в 2007 г. – 75 чел. Выборка в исследовании Н. А. Волковой 1983 г. включала 50 учащихся 3-х классов одной из ленинградских школ.

В качестве основной методики исследования применялась «Методика ценностных ориентаций» Н. А. Волковой (Волкова, 1983), которая с помощью специальных процедур была адаптирована Т. В. Дробышевой для более адекватного восприятия современными школьниками (Дробышева, 2002; Журавлев, Дробышева, 2010). Методика является опросником, состоящим из 64 суждений, соответствующих ценностям ориентациям (ЦО), восьми типов: соматические, волевые, эмоциональные, интеллектуальные, нравственные, материальные, культурные, социальные. Например, к *интеллектуальным ЦО* относятся: умение быстро и легко решать задачи; разбираться в компьютерах и т. п.; к *соматическим* – быть здоровым; красивым; физически развитым; сильным и т. п.; к *материальным* – иметь дома современную мебель, бытовую технику, машину; хорошо одеваться, следовать моде; много зарабатывать; иметь возможность тратить деньги; копить деньги и т. п.; к *нравственным* – быть чутким; справедливым; самокритичным и т. п.; к *волевым* – уверенность; це-

леустремленность; решительность; настойчивость и т. п.; к *эмоциональным* – впечатлительность; непосредственность, импульсивность; «не давать волю слезам»; быть бодрым и т. п.; к *культурным* – воспитание чувств; соблюдать правила приличия; много читать и т. п.; к *социальным* – принимать участие в общественной жизни – быть лидером в кругу одноклассников и друзей; быть на хорошем счету у учителей; иметь много друзей во дворе, школе, секциях и кружках по интересам и т. п. Методика построена по типу пятибалльной шкалы суммарных оценок Р. Лайкерта.

Процедура адаптации включала несколько этапов работы. На первом на основании экспертных оценок учителей (8 чел.) и школьников разного возраста (26 чел.) выявлялись суждения, которые содержательно устарели и снижали надежность и валидность используемой методики. Например, «Иметь дома современную мебель», «Иметь магнитофон» (материальные ценности); «Иметь много знакомых ребят во дворе» (социальные ценности) и т. п. На втором этапе работы из таких суждений был сформулирован опросник, включающий только невалидные вопросы, переформулированные в утверждения по типу: «Важно иметь дома современную мебель» и т. п. Младшим школьникам (48 чел.) было предложено согласиться либо не соглашаться с данными высказываниями. В случае несогласия предлагалось изменить или дополнить каждое суждение тем, что соответствовало смыслу высказывания. В результате несколько пунктов методики были переформулированы. Так, «Иметь дома современную мебель» изменили на «Иметь дома современную мебель, бытовую технику, машину»; «Иметь много знакомых ребят во дворе» – на «Иметь много друзей во дворе, школе, секциях и кружках по интересам» (современные дети мало гуляют во дворе); «Иметь дома магнитофон» – на «Иметь дома последнюю модель современного компьютера» и т. п. На следующем этапе была проведена психометрическая проверка надежности шкал (надежность–повторяемость, по Спирмену, и надежность–согласованность, по Кронбаху).

В целом выбор методики определялся целью работы и возрастом респондентов, так как ряд формулировок ценностей соответствовал интересам младших школьников: «Любить подвижные игры», «Быть на хорошем счету у учителей» и т. п. Инструкция методики включала указание на субъективную оценку степени значимости, ценности для школьника тех или иных знаний, умений, качеств, объектов социального мира, которые требовалось оценить по 5-балльной шкале: 1) Самое важное в жизни; 2) Очень важное; 3) Важное; 4) Важное, но не очень; 5) Неважное совсем.

Кроме основной методики, ориентированной на изучение ценностных ориентаций личности младших школьников, в работе применялись качественные методы: беседы, наблюдения, экспертного заключения учителей и родителей, которые позволили дополнить информацией статистические данные. Важно, что их применение расширило круг субъектов оценивания изучаемого феномена – ценностных ориентаций школьников.

С целью повышения достоверности полученных данных была проведена большая работа по контролю за факторами невалидности выводов.

Так, анализ работ, выполненных на младших школьниках, показал, что структура ЦО личности в этом возрасте (от 6–7 до 9–10 лет) подвержена быстрым (фактически ежегодным) изменениям. С целью нивелирования возрастного фактора сравнивались данные, полученные на выборках детей только 9–10-летнего возраста. В конце учебного года у младших школьников наблюдается повышенная утомляемость, начало учебного года связано с трудностями адаптационного периода. Оба этих фактора оказывают существенное влияние на психическое состояние детей данного возраста, что определило и выбор времени (сезона) проведения экспериментов – вторая половина октября. В одном из наших исследований было выявлено, что значимость некоторых ЦО (например, материальных, культурных, интеллектуальных) отличается в сознании школьников, обучавшихся в образовательных учреждениях различного типа (гимназиях с углубленным изучением иностранного языка, общеобразовательной и православной школе) (Дробышева, 2012). В данной работе приняли участие только учащиеся общеобразовательных школ. Таким образом, был снят ряд целенаправленных, организованных микросоциальных воздействий на ценностную структуру детей. К ним относятся, например, специализированные программы обучения, уровень материального благосостояния семей школьников, религиозные традиции, отношения родителей и педагогов к материальным и духовным ценностям, социально-психологический климат в учреждении, степень доступности различных информационных источников и т. п. Так, ученики православной школы указывали на ограниченность просмотра новостных и развлекательных телепрограмм и только немногие использовали компьютер для получения информации. Формирование выборки по изложенному выше принципу позволило сделать акцент на *историческом факторе* исследуемой динамики.

Несмотря на то, что все вышеизложенные процедуры работы с выборкой привели к сокращению ее объема (данные более поло-

вины обследованных детей, не соответствующие заявленным требованиям, не были приняты к работе), репрезентативность оставшейся части выборки была качественно выше. Данный факт имеет существенно важное значение для социально-психологического исследования, ориентированного на изучение *личностных феноменов* представителей разных возрастных и социальных групп, характеризующегося оптимальным сочетанием качественных и количественных методов.

Выбор исторических периодов определялся следующими критериями: 1) стабильность/кризисность; 2) выраженность до- и посткризисных изменений. Так, первый анализируемый временной отрезок был связан с теми изменениями в сознании формирующейся личности, которые произошли за 13 лет при переходе от «советского» (1983) к «постсоветскому» (1996–1998) периоду развития российского общества. Предполагалось, что срез 1996–1998 гг. может дать представление об ориентациях на те ценности, резкое изменение значимости которых могло бы рассматриваться как психологический механизм «сохранения», «выживания» интенсивно формирующейся личности в период острых социальных кризисов. При этом следует иметь в виду, что в подобных исторических условиях, родители стараются «отсрочить», «оттянуть» тот момент, когда экономические и психологические эффекты происходящих изменений в обществе могут коснуться и их детей. Можно предположить, что для своих детей взрослые еще какое-то время пытаются сохранять старые привычные формы отношений и условия существования (в первую очередь, материального плана) с целью смягчить последствия социальных изменений. И это также отражается в динамике ценностей у взрослых и детей. Аргументом в пользу такого суждения может стать и установленный нами факт гиперопеки российских родителей, проявляемых ими, например, в экономическом воспитании своих детей. Обнаружено, что в разные исторические периоды большинство родителей не только младших школьников, но и подростков считают неприемлемым информировать их об источниках и размерах доходов семьи, статьях расходов, не формируют навыков планирования собственного бюджета и т. п., аргументируя это желанием «продлить беззаботное время детства» своих детей. При этом 78% родителей в возрасте от 30 до 40 лет на вопрос о получении финансовой поддержки со стороны их родителей (т. е. дедушек и бабушек исследованных школьников) дали положительный ответ. Данный факт также может быть рассмотрен как косвенное подтверждение суждения о «гиперопеке» как ведущей стратегии детско-родитель-

ских отношений в российских семьях (Дробышева, 2002; Дробышева, Новокшенова, 2007; Дробышева, Байдакова, 2008).

Предположили, что срез 2000–2001 гг. выявит специфику структуры ценностных ориентаций школьников, соответствующих началу относительно стабильного периода в развитии общества. По всей видимости, данный исторический период (1996/1998–2000/2001) – не столь длительный, но существенный по значимости событий (новый президент, активный рост цен на нефть, «новая экономическая политика», рост потребительских кредитов, социальных программ и т. п.) – будет характеризоваться позитивной динамикой «ценностей стабильности», которые, возможно, усилят свои высокие позиции в структуре ЦО на следующем этапе либо останутся на прежних позициях. Таким образом, эмпирический срез 2000–2001 гг. должен был выявить ориентации на ценности начала стабильного периода, в то время как отсутствие динамики данных ЦО на срезе 2005 г. не только должно было указать на ценности собственно стабильного периода, но и дать представление об их функциональной направленности. При условии совпадения значимых ценностей, выявленных в 2005 г., с аналогичными ценностями 1983 г., можно аргументировано утверждать наличие ценностного комплекса «стабильного периода». Наконец, срез 2007 г. (начало финансового кризиса), возможно, покажет зарождающиеся изменения в ценностной структуре младших школьников за счет одновременно существующих *тенденций* в комплексе «стабильных» ценностей – отсутствия динамики одних и наличия сдвигов в значимости других, а также изменения степени «социальной чувствительности» различных ценностей по отношению к макросредовым изменениям.

Далее анализировались данные нескольких срезов иерархически организованных структур ЦО личности младших школьников с 1996 по 2007 г. Полученные данные сравнивались с теми, которые были получены Н. А. Волковой (1983) на выборке учащихся третьих классов. С целью определения достоверности различий применялся Т-критерий Стьюдента (при $p < 0,05$).

4.2. СТРУКТУРА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Была установлена связь между социально-историческими условиями формирования личности и местом ценностей в изучаемой иерархической (ранговой) структуре ее ЦО (таблица 1).

Таблица 1

Ранговая структура ценностных ориентаций личности по разным исследовательским «срезам» (приписанные ранги)

Типы ценностных ориентаций	1983 (данные Н. А. Волковой)	1996– 1998	2000– 2001	2005	2007
Соматические	4	1	3	4	6
Волевые	2	4	2	1	4
Эмоциональные	5	8	7	7	7
Интеллектуальные	3	7	1	3	1
Нравственные	1	6	4	2	3
Материальные	7	5	8	8	8
Культурные	8	2	6	6	2
Социальные	6	3	5	5	5

Так, Н. А. Волкова (срез 1983 г.) *нравственные* ценности (1-е место) наряду с *волевыми* (2-е место) и *интеллектуальными* (3-е место) рассматривала в качестве *основополагающих*, что было типично для периода активного и всестороннего воспитания подрастающего поколения. В дальнейшем (срез 1996–98 гг.) выделенные ценности теряют свои позиции и переходят в категорию «нейтральных», заняв средние позиции в иерархии или позиции «малозначимых» и даже «отвергаемых», т. е. слабые позиции.

Наименьшую значимость для младших школьников в начале 1980-х годов имели культурные (8-е место), материальные (7-е место) и социальные (6-е место) ценности. Низкая значимость социальных ценностей может быть объяснена с позиции возраста респондентов, на это указывает и Н. А. Волкова, которая выявила возрастание значимости этих ценностей только к старшему школьному возрасту. Низкая значимость материальных ценностей может быть объяснена ориентацией всей системы воспитания «советского человека» – духовно и нравственно богатого, но глубоко не интересующегося материальными ценностями. Однако столь низкая значимость в сознании школьников ориентаций на культурные ценности («Обслуживать себя самому»; «Интересоваться последними достижениями современной науки»; «Способность наслаждаться произведениями искусства»; «Воспитание чувств»; «Соблюдать правила приличия»; «Много читать» и т. п.), скорее всего, определяется чрезмерным на-

вязыванием родителями и школой «норм поведения в обществе» и недостаточным пониманием самими школьниками их важности, а также не востребованностью культуры поведения, речи, мышления, с точки зрения презентации себя в обществе в данном возрасте. Позиции эмоциональных (5-е место) и соматических (4-е место) ценностей могут быть рассмотрены в структуре как «нейтральные» по сравнению с другими. Однако следует отметить, что в последующие 25 лет эмоциональные ценности уже не будут занимать даже такие, не столь высокие позиции. Уверенность в завтрашнем дне, эмоционально благополучная атмосфера в обществе, возможность долговременного планирования своей жизнедеятельности, стабильные зарплаты родителей, высокая степень открытости в межличностных отношениях, доверчивость, искренность и наивность «советского человека», вера в государство и правительство – все это и многое другое в эпоху «рыночной экономики» уходит в новый век. Вероятно, именно по этой причине данный тип ценностей, начиная с 1990-х годов, прочно занимает последние места в ценностной структуре формирующейся личности.

С середины 1990-х годов (срез 1996–1998 гг.) на первые позиции в ценностной структуре детей 9–10-летнего возраста выступили ориентации на *соматические* ценности, связанные с отношением к здоровью и внешнему виду («быть здоровым», «делать зарядку», «хорошо выглядеть» и т. п.). Если ценность здоровья для взрослого населения страны рассматривается многими исследователями как смысловая не только в период острых социально-экономических кризисов, но и в период стабильности (Журавлев, 1998; Журавлева, 2006, 2013; Хащенко, 1999; и др.), то для респондентов младшего школьного возраста рост ее значимости детерминирован именно *кризисным состоянием* российского общества. В это же время у детей резко возросла важность ориентаций на *социальные* (3-е место) и *культурные* (2-е место) ценности. В условиях насаждения в обществе «чужой культуры» ценности собственной выполняют функцию защиты, сохранения социальной стабильности. Изменения, которые коснулись системы образования, нашли свое отражение в инновационных образовательных программах, педагогических технологиях, новых интегративных курсах зарубежного, в первую очередь, американского производства, а также в навязываемой системе межличностных отношений и т. п. Возможно, именно по этой причине 9–10-летние школьники так быстро «повзрослели» по сравнению со своими сверстниками 1980-х годов, что проявилось и в *отвержении ими эмоциональных ценностей*, которые заняли последнее

место в иерархии наряду с *нравственными* (6-е место) и *интеллектуальными* (7-е место). Потребность в ценностях социального характера (общения, уважения, принадлежности к группе и т. п.), столь нехарактерная для данного возраста, актуализируется в *кризисный период* посредством *роста ориентаций на социальные ценности* («принимать участие в общественной жизни», «иметь много друзей», «общение» и т. п.) Ориентации на материальные ценности переходят из категории «отвергаемых» или «малозначимых» в категорию «нейтральных» (с 7-го на 5-е место), что особенно подчеркивает глубину переживаемых в обществе экономических проблем. Несмотря на то, что дети – это более защищенная социальная группа, здесь можно говорить о результатах *проекции родительского отношения* к материальным ценностям. Значимость и ранг волевых ценностей снижается со 2-го на 4-е место, при том что в младшем школьном возрасте они играют важную роль в регуляции поведения. *На рубеже нового столетия* (срез 2000–2001 гг.) ценностные приоритеты в сознании младших школьников меняются. Вперед выдвигаются *интеллектуальные* (1-е место), *волевые* (2-е место) и *соматические* (3-е место) ценности. Образованность, настойчивость, решительность, высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность в период набравшей силу экономической стабильности становятся особенно значимыми качествами для детей, участвовавших в исследовании. Интересно, что в этот исторический отрезок отмечалась *позитивная динамика нравственных ценностей* – чуткости, терпимости, умения сопереживать (с 6-го на 4-е место), *негативная динамика – культурных ценностей* (с 2-го на 6-е место), *социальных* (с 3-го на 5-е место) и *материальных* (с 5-го на 8-е место). Это подтверждает предположение о том, что в периоды кризиса ориентации именно на эти ценности действуют как внутренний механизм защиты формирующейся личности. В этот исторический период материальные (8-е место), эмоциональные (7-е место) и культурные (6-е место) ценности становятся наименее актуальными для адаптации в обществе.

В целом данный исторический период характеризовался сменой главы государства (отставка Б. Н. Ельцина) и, как следствие, изменением ориентаций властных структур на формирование мер по повышению уровня жизни населения (повышение социальных выплат, поддержка малого бизнеса, демографические программы, начало укрепления позиций рубля на мировом финансовом рынке и т. п.). Общественные настроения этого периода определялись ожиданиями экономического роста.

Конец первого пятилетия нового века (срез 2005 г.) рассматривается экономистами как *относительно стабильный период* (высокие цены на нефть и, как следствие, повышение уровня жизни населения) в экономическом и социальном развитии российского общества. Возможно, по этой причине впервые наблюдается относительная *стабильность и в структуре ЦО личности младших школьников*. Так, не выявлена динамика социальных (5-е место), культурных (6-е место), материальных (8-е место), эмоциональных (7-е место) ценностей, ориентации на которые, как выяснилось, наиболее чувствительны к социальным угрозам (явлениям, сопровождающим кризисы) в сознании школьников. Продолжился *рост значимости нравственных* (с 4-го на 2-е место) и *волевых ценностей* (со 2-го на 1-е место). Обнаружена тенденция к *негативной динамике интеллектуальных* (с 1-го на 3-е место) и *соматических* (с 3-го на 4-е место) ценностей. В целом характерными для данного периода являются ориентации детей на такие качества личности, как настойчивость, решительность, целеустремленность, умение доводить начатое дело до конца и т. п. (характерные для социальной и деловой активности взрослых) при сохранении приоритетов нравственной регуляции этой деятельности (чуткость, справедливость, самокритичность и т. п.) и высокой значимости образованности, широты кругозора и т. п. Возможно, в данном случае младшие школьники отражают в своем сознании те установки родителей и социальные влияния в целом (макросредовые), которые характеризуют состояние общественного сознания в этот период.

Последний срез, выполненный в 2007 г., продемонстрировал отражение в детском сознании нарождающихся (но неосознаваемых) изменений в российском обществе, связанных с финансовым кризисом. С одной стороны, еще сохраняется некоторая *стабильность* – материальные (8-е место), эмоциональные (7-е место) и социальные (5-е место) ценности не изменяют своего статуса в иерархической структуре. Однако это наблюдается относительно нейтральных и менее значимых ценностей. С другой стороны, резко возрастает значимость *культурных и интеллектуальных ценностей* (они перемещаются, соответственно, с 6-го на 2-е место и с 3-го на 1-е место) относительно всех других, занимая самые высокие позиции в иерархии. При этом волевые, соматические и нравственные ценности «продемонстрировали» явно *негативную динамику*, причем волевые переместились с 1-го на 4-е место, нравственные – со 2-го на 3-е, а соматические – с 4-го на 6-е место.

Если принимать во внимание, что только в кризисные 1996–1998 годы *культурные* ценности оценивались детьми очень высоко (2-е место). *Интеллектуальные* занимали 1-е место в посткризисный период (2000–2001). Можно предположить, что исторический период конца 2007 г. в сознании школьников (по меньшей мере, на уровне ценностей, спонтанно реагирующих на общественные настроения) определяется как начало очередного кризиса (*интеллектуальные* ценности занимают 1-е место, а *культурные* – 2-е место). Однако характер данного кризиса принципиально отличается от тех, которые имели место в начале и второй половине 1990-х годов.

Итак, сравнительный анализ структур ЦО 1983 и 2005 г., рассматриваемых экономистами как периоды относительной стабильности, позволил выделить наличие устойчивого для этого состояния российского общества комплекса, включающего *нравственные, волевые и интеллектуальные* ценности. Период же острых социально-экономических изменений характеризуется высокой значимостью *соматических, социальных и культурных* ценностей, а начало периода стабильности определяется важностью *интеллектуальных, волевых и соматических* ценностей. Нарождающийся кризис (осень 2007 г.) актуализирует значимость *культурных* ценностей, которые занимают высокие позиции наряду с *интеллектуальными* и *нравственными*. Данные типы ценностей могут рассматриваться как «ядерные», так как определяют наиболее важное в жизни младших школьников. Они позволяют адаптироваться интенсивно формирующейся личности к изменяющимся социальным условиям, выполняя основную функциональную нагрузку. Безусловно, эти ЦО специфичны для данного возраста, так как детерминированы возрастными особенностями, отношением родителей к ребенку, спецификой семейных отношений и т. п.

Интересно, что совокупность выделенных «ядерных» ЦО включает набор ориентаций на ценности, которые можно рассматривать как *универсальные*, поскольку они становятся наиболее значимыми в разных исторических условиях. Это *интеллектуальные* (актуальные на различных относительно стабильных этапах и в предкризисный период), *волевые* (посткризисный и стабильный), *соматические* (кризисный и посткризисный периоды), *культурные* (острый кризис и начало кризиса), *нравственные* (стабильный и предкризисный периоды). Причем первые из них – наименее значимы в период острого кризиса, а в другие исторические периоды занимают высокие позиции. Причина этого факта, по всей видимости, заключена в свойст-

вах ценностных ориентаций (лабильности, гибкости, устойчивости, чувствительности, направленности и т. п.), проявляемых в разных условиях развития общества.

4.3. ПАРЦИАЛЬНАЯ ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ

Такая динамика выявлялась с начала 1980-х годов по 2007 г. на основании сравнительного анализа значимости каждого из изучавшихся типов ценностей по признаку сходства тенденций их изменения.

Полученные результаты доказывают наличие *более динамичных, точнее, менее устойчивых* ЦО в структуре личности младших школьников, зависящих от исторических условий их формирования. К ним относятся ориентации на соматические, волевые, интеллектуальные, нравственные ценности (на рисунке 2 первый ранг характеризует самые значимые ценности, последний – самые незначимые).

Данным типам ценностей присуща повышенная «чувствительность» по отношению к любым внешним изменениям, характерным как для кризисных, так и для относительно стабильных периодов исторического развития. При этом перечисленные типы ориентаций демонстрируют различное чередование позитивных и негативных изменений.

Установлено, что наибольшей чувствительностью обладают *интеллектуальные ЦО*, изменение которых определяется последовательным чередованием роста и снижения их значимости в сознании школьников: снижение, рост, снижение, рост (на рисунке 3а

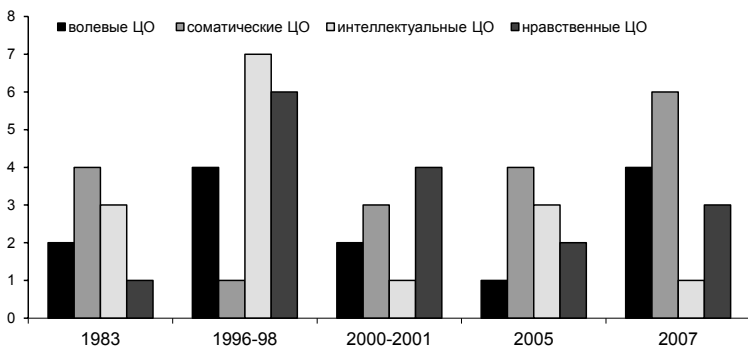


Рис. 2. Динамика ценностных ориентаций, наиболее подверженных влиянию исторического фактора (ранговые значения)

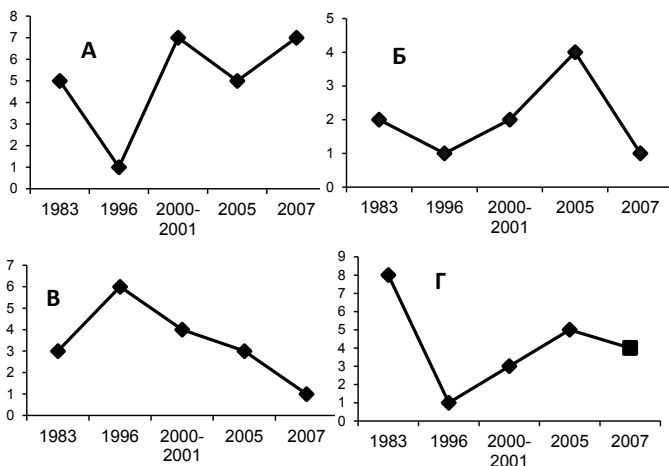


Рис. 3. Парциальная динамика интеллектуальных (А), волевых (Б), соматических (В) и нравственных (Г) ценностных ориентаций младших школьников в разные исторические периоды

представлена обратная шкала, т. е. чем выше ранг, тем выше значимость ЦО). Следует отметить, что именно эти ЦО рассматриваются как наиболее значимые в младшем школьном возрасте в связи с ведущей учебной деятельностью (Волкова, 1983; Десфонтейнес, 1995; и др.). В данном случае переменная «возраст» может быть рассмотрен как «внутренний фактор» либо «предпосылка» (в терминах «системной детерминации» – Ломов, 1996), который подготавливает, усиливает последующие изменения значимости анализируемых ЦО в сознании школьников в разных исторических условиях. Возможно, именно по этой причине они и реагируют на значимое внешнее изменение.

Характер динамики *волевых ЦО* (рисунок 3б) отличается от предыдущего последовательностью выявленных тенденций изменения значимости – снижение, рост, рост, снижение. Сходные результаты обнаруживают и *нравственные ЦО* (рисунок 3г).

Интересно, что ориентации на нравственные и волевые ценности актуализируются в период экономического роста, достигая наибольших значений в стабильные периоды развития общества. Такие качества, как уверенность, целеустремленность, настойчивость, решительность, инициативность, самостоятельность, чуткость, справедливость, самокритичность, ответственность и т. п., в сознании младших школьников в периоды относительной ста-

бильности не только не противоречат друг другу, но и поддерживают, усиливают, взаимодополняют друг друга. Данное суждение подтверждается и результатами корреляционного анализа, который позволил установить отсутствие значимой связи между этими типами ЦО в исследовании 1996/1998 гг., наличие позитивной связи в 2000/2001 гг. ($r=0,75$; $p=0,000$) и в 2005 г. ($r=0,48$; $p=0,000$) и слабо выраженной, лежащей за границей значимости, тенденцией в 2007 г. ($p=0,056$), которую можно не учитывать в последующем анализе. Однако именно в условиях зарождающегося кризиса волевые и нравственные ценности начинают терять высокие позиции по уровню своей значимости. Таким образом, данные ценности можно охарактеризовать как наиболее неустойчивые по отношению к негативным социальным явлениям кризисного характера.

Анализ динамики *соматических ЦО* (хорошо выглядеть, быть сильным, физически развитым, иметь хорошую фигуру, быть здоровым и т. п.) показал, что резкое возрастание их значимости в период острых (кризисных) социальных изменений сочетается с ее последующим постепенным снижением в посткризисный, относительно стабильный и предкризисные периоды. Ответ на вопросы о том, почему значимость данных ЦО продолжала снижаться в период с 2005 по 2007 г. и почему не возникла некая тенденция к росту, казалось, лежит на поверхности. Он состоит в том, что природа, содержание и характер кризисов середины 1990-х и финансового кризиса 2000-х годов существенно различаются. Однако остается неясным механизм этого явления. На трех срезах исследования (1996/1998; 2000/2001; 2005) отношения данных ценностей со всеми остальными определялись положительными корреляционными связями, причем на высоком уровне достоверности (при $p<0,01$). По сути, именно соматические ЦО образовывали сети отношений со всеми другими ориентациями, опосредуя их связи. Однако на срезе 2007 г. отсутствуют связи соматических и культурных ценностей, снизился уровень достоверности ($p<0,05$) связей соматических и нравственных ценностей. Из всех групп анализируемых ценностей (8 типов по 8 ценностей в каждом) только в некоторых были получены связи с соматическими ценностями, разрушение которых, видимо и привело к дальнейшему снижению их значимости.

В целом анализ более «динамичных» ценностей (интеллектуальных, волевых, нравственных, соматических) позволяет предположить, что именно они могут рассматриваться как наиболее подверженные влиянию не только макросоциальных, но и микросоциальных факторов (в частности, обучения, воспитания и т. п.). Это

совпадает с данными экспериментального исследования (результаты которого изложены в следующей главе монографии), показывающего высокую изменчивость динамики ценностных ориентаций личности младших школьников (например, *волевых ЦО*) в условиях раннего экономического образования (Дробышева, 2002; Дробышева, Журавлев, 2004, 2007, 2011). Интересно, что все названные выше ценности включены в их «ядерные» комплексы, а динамика интеллектуальных, волевых, соматических и нравственных ценностей носит *универсальный характер*. Можно предположить, что высокая лабильность, гибкость (пластичность) и чувствительность данных ЦО определяет их функциональное предназначение – способствовать адаптации личности к социально-экономическим условиям в разные исторические периоды.

Вторая категория ЦО может быть рассмотрена как *более устойчивая* по отношению к воздействию изменяющихся социальных условий (рисунок 4).

Речь идет о культурных, материальных, социальных и эмоциональных ценностях, причем ориентации на первые наиболее «чувствительны». Ориентации на эти ценности реагируют на внешние социально-экономические изменения уже на ранних стадиях этих изменений. Возможно, динамика культурных ЦО формирующейся личности является *социально-психологическим критерием* влияния макросоциальных изменений. С одной стороны, данный тип ценностей более устойчив к явлениям кризисного характера, с другой – он реагирует на латентные изменения в российском обществе (рисунок 5а). Причем из категории наиболее устойчивых ценностей

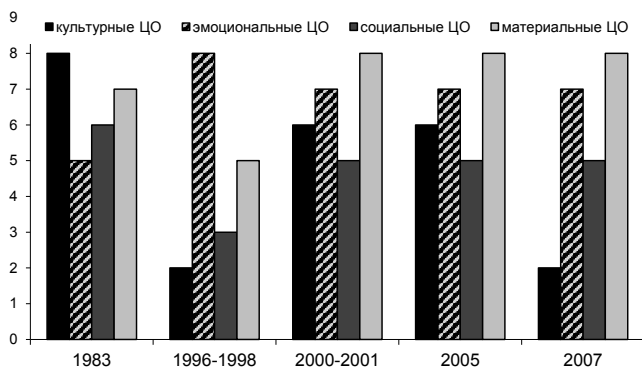


Рис. 4. Динамика ценностных ориентаций личности младших школьников, наименее подверженных влиянию исторического фактора (ранговые значения)

именно культурные (наряду с социальными) являются «ядерными». Значимость обеих групп ценностей актуализируется в кризисных условиях, однако на ситуацию зарождения кризиса реагируют только культурные ЦО, что еще раз подтверждает версию о том, что именно они выступают индикаторами наступающего кризиса.

Значимость же ориентаций на материальные, социальные и эмоциональные ценности не изменяется в посткризисных или стабильных, а также предшествующих новому кризису условиях (рисунок 5б, в, г). Установлено, что наименее значимыми в новом веке остаются *эмоциональные* ценности, которые практически «нечувствительны» к макросоциальным изменениям (рисунок 5г). В условиях «неплановой» экономики приоритетными становятся не эмоциональность, чувствительность, впечатлительность, импульсивность, а сообразительность, изобретательность, практичность, способность принимать рациональные решения.

Кроме того, сравнивая срезы по степени устойчивости ЦО, было установлено, что позитивная динамика культурных, социальных и материальных ЦО на срезе 1996/1998 гг. сочетается с негативной динамикой эмоциональных ЦО. Можно предположить, что в период острого социального кризиса у формирующейся личности появляется потребность в опоре на ценности своей культуры, становятся более значимыми отношения с другими людьми, усиливается вли-

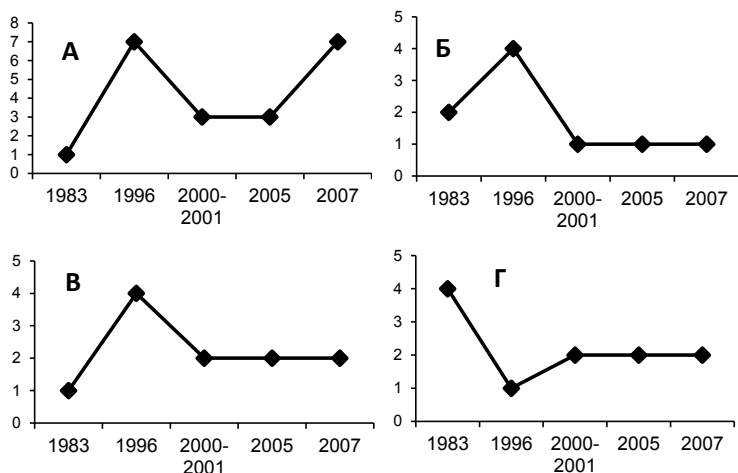


Рис. 5. Динамика культурных (А), материальных (Б), социальных (В) и эмоциональных (Г) ценностных ориентаций младших школьников в разные исторические периоды

яние групповых норм на ее поведение, что требует большей сдержанности в выражении своих эмоций и т. д.

Однако это указывает, что происходящие в обществе события осознаются детьми. Отсутствие динамики социальных, материальных и эмоциональных ЦО на этапе начинающегося нового финансового кризиса (срез осени 2007 г.) свидетельствует о том, что школьники 10-летнего возраста не осознают факта его приближения и тем более предполагаемых последствий. Этот результат согласуется с нашим предположением о стремлении родителей «отсрочить» понимание детьми ситуации наступления финансового кризиса, влекущего за собой определенные ограничения. По этой же причине у них не наблюдаются какие-либо изменения ни в значимости материальных потребностей и социальных контактов, ни в глубине эмоциональных переживаний ими кризисного явления.

Прежде чем будут сделаны выводы, следует напомнить, что в наших исследованиях (Журавлев, Дробышева, 2002–2011) была обнаружена тенденция положительной корреляционной связи между наиболее значимыми («ядерными») ЦО родителей и аналогичными ЦО детей. Данные результаты позволяют говорить не только о *ведущей роли родителей* в процессе социализации детей данного возраста, но и об интернализации самими школьниками общественных ценностей в разные исторические периоды.

Итак, при описании ценностных приоритетов, имевших место в сознании детей, обнаруживается *общая тенденция*, характеризующая чередование подъемов и спадов значимости ценностей для личности в структуре ее ЦО. Подобная тенденция была обнаружена и в исследованиях других авторов (Журавлева, 2006). Однако в данном случае она характерна, в первую очередь, для «чувствительных» к макросоциальным изменениям групп ценностей – интеллектуальных, волевых, нравственных и соматических. Устойчивость эмоциональных, материальных и социальных ЦО на разных этапах относительной стабильности (начало, середина, конец) указывает на то, что при социальном характере их происхождения они не являются индикаторами внешних изменений, реагируя лишь на существенные, наиболее сильные воздействия. Данный факт отражается и на количестве «волн», т. е. подъемов и спадов (роста и снижения) значимости, наблюдаемых в определенный период времени (рисунки 3 и 5).

Конечно, на основании только результатов проведенных исследований (срезов), направленных на определение ценностной структуры личности младших школьников, трудно вынести полностью

достоверное утверждение о «циклическом» или каком-либо другом характере установленных изменений, так как для этого требуется более длительное изучение.

Предваряя выводы, следует еще раз отметить, что программа исследования, выбор основных и дополнительных методов, сложная работа с выборкой респондентов и нивелированием факторов, снижающих валидность результатов, определялись спецификой социально-психологического подхода, а также личностным характером выбранных феноменов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4

- Выявлены *комплексы* ценностных ориентаций формирующейся личности, характерные для разных исторических условий развития российского общества:
- В так называемые периоды «развитого социализма» и «относительно стабильного экономического развития» наиболее значимыми в сознании младших школьников являются волевые, нравственные и интеллектуальные ценности, характеризующиеся высокой чувствительностью к социальным изменениям.
- Пограничный, т. е. предшествующий очередному экономическому кризису, период (в данном исследовании – 2007 г.) характеризуется постепенным изменением содержания и структуры комплекса наиболее значимых («ядерных») ценностей младших школьников. Речь идет о смене высокой значимости волевых ценностей на культурные, которые при относительной устойчивости в посткризисные и стабильные периоды, включены в комплекс ценностей, характерный для периода «острого кризиса».
- Периоды острого кризиса определяются высокой значимостью для формирующейся личности комплекса ценностей, включающего наряду с культурными социальными и соматическими.
- Посткризисная ситуация (в нашем исследовании – 2000–2001 гг.) в социально-экономическом развитии российского общества характеризуется включением в комплекс наиболее значимых для младших школьников ценностей, которые характерны для «советского» (1983) и «относительно стабильного» (2005) периодов – волевые и интеллектуальные, а также собственно «кризисного» (1998) периода – соматические.
- Установленная динамика ЦО личности младших школьников иллюстрирует *специфический характер* ценностных

изменений формирующейся личности в разных исторических условиях: не полная, а частичная и постепенная замена элементов комплекса «ядерных» (наиболее значимых) ценностей. Так, в любой исторический период одни ценности в «ядерном» комплексе сохраняются, другие заменяются на ценности актуального периода. На следующем этапе ранее сохранившиеся ценности заменяются актуальными ценностями нового времени, а изменившиеся ценности на предыдущем этапе социального развития, наоборот, могут стать устойчивыми и т. д.

- Выявлена совокупность ценностей, включая «ядерные», которые становятся значимыми для младших школьников в разные исторические периоды и могут быть интерпретированы как «универсальные». Это – интеллектуальные, волевые, соматические и нравственные ценности, которые относятся к категории более динамичных, менее устойчивых в структуре личности младших школьников в зависимости от конкретных исторических условий формирования.
- Среди «ядерных» ценностей есть и такие, которые начинают проявлять свою активность, т. е. становятся высокозначимыми, только в определенные исторические периоды. Это специфичные «ядерные» ценности, а именно социальные (в период острого кризиса) и культурные (острый кризис и начало нового кризиса), значимость которых более устойчива по отношению к внешним воздействиям.
- Парциальная динамика значимости культурных ценностей, относящихся к категории менее динамичных, более устойчивых к макросоциальным воздействиям, продемонстрировала их высокую «чувствительность» к изменениям на этапе зарождения нового экономического кризиса, проявляющуюся в позитивной динамике. Данный факт позволяет рассматривать изменение значимости культурных ценностей как *социально-психологический критерий* влияния макросоциальных изменений на ценностное сознание интенсивно формирующейся личности.
- Анализ изменений в ценностной структуре формирующейся личности позволил выделить такие *свойства ЦО*, как «социальная чувствительность» – способность улавливать малозаметные изменения в окружающей социальной среде и адекватно реагировать на них, а также «гибкость» – способность к изменениям в различных социальных условиях.

- Выраженность вышеуказанных свойств лежит в основе *дифференциации* ЦО на категории более и менее устойчивых к влиянию макросоциальных факторов в разные исторические периоды.
- Выделенные закономерности в парциальной динамике значимости культурных, нравственных и волевых ценностей позволяют рассматривать их как *неустойчивые* по отношению к кризисным явлениям. При этом в условиях латентных проявлений финансового кризиса *позитивная* динамика значимости культурных ценностей сочетается с *негативной* динамикой нравственных и волевых.

Все вышеизложенные факты иллюстрируют сложный механизм социально-психологической адаптации формирующейся личности в изменяющихся условиях социально-экономического развития российского общества. Согласимся с тем, что макросоциальные воздействия опосредованы участием семьи и родителей. Но даже в этом случае исследованные школьники обнаружили способность адаптироваться к тем или иным изменениям экономической системы. Выявленные тенденции динамики ЦО, с одной стороны, указывают на специфику реагирования ценностной системы, характерную для данного возраста. С другой стороны, в младшем школьном возрасте «ядерные» (наиболее значимые) ЦО совпадают с аналогичными ЦО их родителей (как представителей социальной и возрастной группы), что существенно изменяет значение обнаруженных тенденций.

ГЛАВА 5

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАННЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

В предыдущем разделе данной работы были сформулированы основные теоретико-методологические положения авторского подхода к изучению феноменов *экономической социализации*, среди которых особая роль отводится ценностным ориентациям. Предполагалось, что изменение некоторых из них в результате целенаправленного и контролируемого воздействия, осуществляемого в условиях экономического образования (в широком смысле), может рассматриваться в качестве показателя экономической социализованности формирующей личности на этапе ее первичной социализации. Однако изучаемая динамика непосредственно связана с особенностями самих *факторов* экономической социализации, т. е. экономическим образованием в школе и семье. Напомним, что термин «экономическое образование» в данном контексте рассматривается как процесс и результат соответствующего типа обучения и воспитания. С нашей точки зрения, описательный подход к исследованию данных факторов не раскрывает характера их взаимоотношений в процессе осуществляемого воздействия. Это обстоятельство и определило выбор метода исследования – естественного формирующего социально-психологического эксперимента, ориентированного на проверку многофакторной модели социальной детерминации психологических свойств личности. Следует отметить, что данный метод, по мнению Б. Ф. Ломова (1984), наилучшим образом решает задачу изучения системы детерминации социально-психологической динамики. В первую очередь, потому что позволяет подробно рассмотреть не только сами события, понимаемые как «причина» или вызванные ею «эффекты», но и характер отношений, возникающий между изучаемыми событиями.

Предваряя изложенные ниже данные, следует отметить, что они отражают специфику экономической социализации формирующейся личности именно на этапе первичной социализации, так как затрагивают не столько собственно экономические ценности (богатство, деньги, собственность и пр.), динамика которых характерна для взрослого населения в период радикальных социально-экономических изменений (Журавлева, 2006, 2013; Журавлев, 1998, 2011; и др.), сколько связанные с ними волевые, социальные, нравственные и другие типы ценностей.

5.1. ПРОГРАММА И МОДЕЛЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование, построенное как естественный социально-психологический формирующий эксперимент, преследовало цель – выявление динамики ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования. Изменения значимости некоторых ориентаций рассматривались как психологический критерий экономической социализированности школьников данного возраста. Была разработана *программа и основные этапы* эксперимента, которые включали: разработку учебных материалов (подготовительный этап), подбор контрольных и экспериментальных групп, выбор методик исследования ценностных ориентаций, предварительное тестирование детей по этим методикам (первый этап), непосредственное проведение экспериментальных уроков, наблюдение за ходом обучения и контроль его результатов (второй этап), сбор данных на основе экспертных оценок учителей, повторное тестирование детей, изучение ценностных ориентаций родителей по одной из методик, а также их экономических представлений и социально-демографических характеристик на основании анкетирования (третий этап). Среди *методик исследования* были две основные и несколько дополнительных. Одна из них, т. е. модифицированная методика ЦО Н. А. Волковой (1983) подробно описана в предыдущей главе работы. Вторая методика ЦО С. С. Бубновой (Бубнова, 1998) предполагала попарное сравнение следующих ценностей: «приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых», «высокий уровень материального благосостояния», «здоровье», «общение», «любовь», «познание нового в мире, природе, человеке», «помощь и милосердие к другим», «высокий социальный статус и управление другими

людьми» и т. п. В работе использовались экспертные оценки учителей относительно уровней: социальной активности, успеваемости школьников и материального благосостояния их семей, а также авторская анкета для родителей.

В исследовании приняли участие учащиеся младшего школьного возраста и их родители (330 человек), 160 школьников 9–10-летнего возраста были распределены по критерию наличия/отсутствия обучения основам экономических знаний в школе на две контрольные и две экспериментальные группы по 40 человек в каждой, уравненных по полу. Участвующие в исследовании родители школьников в количестве 160 человек были представлены в основном мамами (80%). В качестве экспертов выступили 10 учителей – классные руководители и преподаватели экономики в школе.

Сложность проведения подобного исследования состоит в правильном выборе экспериментального плана, который сможет обеспечить контроль вывода об истинности суждений, отражающих наше понимание причинно-следственных связей и зависимостей в изучаемой области.

На пилотажном этапе проверялось наличие или отсутствие динамики ЦО, а также направленность их изменений в экспериментальной и контрольной группах. С этой целью применялся план с контрольной группой и тестированием только после воздействия (Кэмпбелл, 1996), а также с использованием одной из методик (методика Н. А. Волковой) изучения ЦО. Такой экспериментальный план обозначается следующим образом:

1-я группа: «обучавшиеся» школьники R X O1
2-я группа: «не обучавшиеся» школьники R O2

На данном этапе остро встала *проблема рандомизации*, поскольку учебные группы сложно рандомизировать до обучения. Как уже отмечалось ранее, в ситуации классической рандомизации группа школьников из «естественной» становится «лабораторной», поэтому в нашем исследовании процедура рандомизации проводилась после обучения. С этой целью из 100 школьников было выбрано 80 (по 40 человек в каждую группу). Такой вид рандомизации называется «стратифицированным», так как объекты выбираются не из всей совокупности в целом, а лишь из ее частей, выделенных по определенным правилам.

В качестве статистической поддержки применялись следующие процедуры: для выявления характеристик распределений переменных использовался дескриптивный статистический анализ; про-

верка на нормальность распределения осуществлялась с опорой на критерий Колмогорова – Смирнова; для определения различий между экспериментальной и контрольной группами использовалась медиана и два метода ранжирования по средним значениям (критерии знаков и Вилкоксона); с целью оценки влияния побочных переменных (социально-демографических показателей и т. п.) на зависимые использовался однофакторный дисперсионный анализ. Влияние независимой переменной на зависимую изучалось с помощью дискриминантного анализа (в качестве группирующей переменной использовалась принадлежность к экспериментальной и контрольным группам). Зависимыми переменными стали суммарные оценки по группам (типам) ЦО личности школьников, оценки учителями уровня материального благосостояния семей учащихся, уровня их успеваемости и социальной активности.

Полученные результаты *пилотажного исследования* показали, что после обучения сравнивавшиеся группы различались ориентациями на социальные и волевые ценности. Также были выделены слабые тенденции влияния дополнительных переменных на обнаруженную динамику ЦО школьников и их взаимосвязи с отдельными социально-психологическими характеристиками (установками, представлениями, ценностями) родителей, определяющих их экономическое воспитание.

На этапе основного исследования из 240 школьников (120 из экспериментальных и 120 из контрольных групп) методом «случайного выбора» отобрали 160 учащихся (по 80 человек в каждую группу). Здесь также применялась процедура «стратифицированной» рандомизации. На данном этапе работы изменился экспериментальный план исследования. Здесь применяли *план истинного эксперимента* (с предварительным и повторным тестированием) для контрольной и экспериментальной групп. Необходимость его использования определялась уже самой каузальной гипотезой (динамика ценностных ориентаций личности младшего школьника обусловлена воздействием раннего экономического образования), т. е. установлением связи между *независимой переменной* – экономическим образованием и *зависимой* – ценностными ориентациями школьников. Поскольку *независимая переменная* – экономическое образование, получаемое в школе, то его необходимо контролировать. Следовательно, наиболее соответствующим экспериментальной ситуации планом стал «план Соломона для четырех групп» (Кэмпбелл, 1996), так как именно он служит цели *специального контроля эффекта тестирования* и записывается следующим образом:

1-я группа: «обучавшиеся» школьники	R O1 X O2
2-я группа: «не обучавшиеся» школьники	R O3 O4
3-я группа: «обучавшиеся» школьники	R X O5
4-я группа: «не обучавшиеся» школьники	R O6

В качестве основных источников невалидности «плана Соломона для 4 групп» выделяют 8 основных факторов внутренней и 4 фактора внешней валидности. В данной работе с целью их контроля было организовано следующее: 1) план с двумя контрольными и экспериментальными группами, позволяющий контролировать *естественное развитие*, поскольку оно одинаково проявляется и в тех, и в других группах; 2) индивидуальное тестирование детей в мини-группах (по 2–3 чел.); 3) одновременное тестирование контрольных и экспериментальных групп (контроль «фона»); 4) контроль *инструментальной погрешности* осуществлялся с помощью фиксированных методик; 5) рандомизация испытуемых («стратифицированный» способ отбора) – контроль *регрессии*; 6) оценка эквивалентности групп по составу – фактор *отбора или состава групп*; 7) сравнение двух квази- и двух экспериментальных групп – *эффект тестирования*. Данные действия были направлены на контроль источников *внутренней невалидности*. Поскольку, как упоминалось ранее, для естественного эксперимента в большей степени значим контроль за *внешней валидностью*, то сам выбор «Плана Соломона» решал проблему *взаимодействия тестирования и воздействия*. В то же время эффект *взаимодействия фактора отбора и воздействия* в исследовании учитывался следующим образом: выбирали школы в разных районах Москвы, но без какой-либо специфики (языковые, математические и т. п.), чтобы выборка была репрезентативной. К сожалению, мы не можем однозначно утверждать, что тестирование «до» не повлияло на результаты «после», так как дети могли запомнить первые результаты, но эти два среза как можно дальше были разнесены по времени (сентябрь–май), чтобы была возможность проконтролировать *взаимную интерференцию экспериментальных воздействий*.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась в соответствии с предложенной ниже последовательностью применения методов дисперсионного, регрессионного, дискриминантного и корреляционного анализов, а также ранжирования по T Вилкоксона. Для выявления различий использовались критерии Стьюдента, Краскела–Уоллиса, Колмогорова–Смирнова.

1. Оценка эквивалентности групп (критерий Колмогорова–Смирнова) по следующим переменным: уровень социальной активности, пол детей; образование, возраст, пол и уровень экономических знаний родителей, степень их удовлетворенности материальным благосостоянием; состав, размер и уровень материального благосостояния семьи.
2. Оценка влияния предварительного тестирования на результаты повторного исследования ЦО детей (по критерию Колмогорова–Смирнова при $p < 0,05$). С этой целью сравнивались значения переменных 1-й экспериментальной и 2-й контрольной групп со значениями 3-й экспериментальной и 4-й контрольной групп.

В связи с тем, что значимых различий не обнаружено, в последующем анализе различий между показателями контрольных и экспериментальных групп сравнивались общие результаты по каждой паре групп.

3. Комбинированный эффект естественного развития и фона контролировался сравнением переменных «до» обучения в 1-й контрольной и 1-й экспериментальной группе с итоговым значением переменных во 2-й контрольной группе «после» обучения. Выявленные различия подтвердили отсутствие эффекта.
4. Поскольку основная гипотеза исследования была построена на предположении о различиях в структуре ценностных ориентаций «обучавшихся» и «не обучавшихся» детей и влиянии раннего школьного экономического образования на эти различия, система доказательства строилась по следующему плану:
 - а) выявление динамики в структуре ценностных ориентаций в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» детей, тестирование проводилось дважды: до и после обучения (в вышеизложенном плане – это 1-я и 2-я группы соответственно);
 - б) определение различий, с одной стороны, между двумя группами «обучавшихся детей», а с другой – между двумя группами «не обучавшихся», т. е. сравнивались результаты 1-й и 3-й групп с результатами 2-й и 4-й;

Для выявления вклада дополнительных переменных в динамику ЦО проводилось следующее:

- в) анализ вклада социально-демографических и социально-психологических характеристик родителей в изменение структуры ценностных ориентаций школьников;

- г) выявление различий в структурах ценностных ориентаций школьников с разными уровнями успеваемости, социальной активности, материального благополучия семьи и пола в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников. Определение вклада данных переменных в изменившиеся (под влиянием экономического образования) ценностные ориентации.

Построение многофакторной модели детерминации динамики ЦО личности в условиях экспериментального исследования осуществлялось с целью качественного анализа вклада разных категорий детерминант, определяющих «эффект» каузальной связи, т. е. выявленную динамику ЦО в условиях экономического образования, а также анализа отношений исследуемых компонентов «причины», т. е. «экономического образования в школе» и «экономического воспитания в семье» (рисунок 6). В качестве методологического принципа построения модели применяли концепцию системной детерминации психики и поведения человека, разработанную Б. Ф. Ломовым (1996).

Напомним, что в данном экспериментальном исследовании в качестве *основной причины*, вызывающей следствие, т. е. динамику ценностных ориентаций личности, изучали школьное экономическое образование. Воздействие экономического воспитания в семье определялось в качестве *дополнительной причины*, поскольку невозможно выполнить срезы до и после влияния. Тем не менее не учитывать его тоже нельзя. Воспитание родителями у детей бережливости, экономности, предприимчивости и т. п. начинается с раннего возраста. При этом воздействие причины «экономическое воспитание в семье» на динамику ЦО личности школьников также опосредовано социально-психологическими, экономико-психологическими и индивидуально-психологическими характеристиками самих родителей как основных агентов социализации.

Мы предположили, что изменения в структуре ЦО личности школьников, которые вызывает целенаправленный процесс обучения основам экономики в школе, подготовлены системой экономического воспитания в семье. Следовательно, изучаемые последствия нельзя определять только как эффекты обучения в школе. Это «накопленные во времени» (Ломов, 1996) эффекты экономического образования в целом, т. е. и обучения, и воспитания, осуществляемого в школе и в семье.

В рамках исследования можно было бы рассмотреть еще несколько факторов, которые гипотетически могут оказывать влияние на выявленную динамику. Речь идет о взаимодействии со сверст-



Рис. 6. Многофакторная модель экспериментального исследования динамики ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования

никами, осуществляемом в условиях бартера (обмен предметами коллекционирования, канцтоварами, игрушками и т. п.) или игры, моделирующей экономические отношения со сверстниками («Сотки», «Монополия») и т. п. Однако излишнее нагромождение изучаемых факторов отвлекает от основной идеи работы. Остановились на самых важных факторах.

Модель исследования (см. рисунок 6) включает не только феномены, рассматриваемые как «причина» выявленной динамики ЦО, но и феномены, выступающие в роли других типов детерминант. Так, в качестве «внешних факторов» на макросоциальном уровне принимались особенности экономической ситуации (кризисный или посткризисный период, стабильное или предкризисное состояние

в развитии экономики), которые определяли общую направленность в ценностной иерархии школьников, адекватную общественным требованиям и нормам. Напомним, что в предыдущей главе монографии были представлены результаты исследования макросоциальных факторов как объективной причины динамики ЦО личности младших школьников. На микросоциальном уровне «внешними факторами» каузальной связи «экономическое образование–динамика ЦО» выступили межличностные отношения с учителем, столь значимые для младших школьников, а также их отношения со сверстниками, определяющие социально-психологический климат в классах, в которых учатся школьники, принимавшие участие в исследовании. Мы предположили, что плохие отношения с учителем или напряженные отношения со сверстниками потенциально снижают уровень восприятия и понимания экономических знаний в процессе обучения. В качестве «внутренних факторов» каузальной связи рассматривались возраст и пол респондентов. Уровень успеваемости (по базовым предметам) и показатели социальной активности определялись как «общая предпосылка», а личный опыт обращения с деньгами (не все школьники данного возраста по оценкам родителей имеют карманные средства, которые могут тратить, сберегать и т. п.) как «специальная предпосылка». Выделение и описание всех перечисленных феноменов – детерминант исследуемой связи – преследовало цель аргументированного объяснения выявленных эффектов, т. е. позитивной, негативной динамики ЦО личности или ее отсутствия. Предположили, что одни детерминанты могут ослаблять влияние основной причины, другие – усиливать ее воздействие, третьи – противостоять ей, что проявляется в характере выявленной динамики.

Результаты экспериментальной проверки многофакторной модели детерминации динамики ЦО формирующейся личности в условиях раннего экономического образования представлены ниже.

5.2. ОБЩАЯ И ПАРЦИАЛЬНАЯ ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАННЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Установленная в процессе исследования динамика ЦО позволила охарактеризовать те изменения в ценностной структуре, которые произошли в группах «обучавшихся» (экспериментальные группы) и «не обучавшихся» (контрольные группы) школьников. С этой целью выявлялось наличие сдвига (по Т-Вилкоксоу; $p < 0,05$) в иерархии

ценностей через сравнение данных в двух группах (одна контрольная и одна экспериментальная), в которых проводилось тестирование до и после обучения по двум методикам (методика С. С. Бубновой и методика Н. А. Волковой – рисунки 7–8).

На рисунке 7 можно увидеть, что в ценностной структуре всех исследованных школьников до обучения наиболее значимыми являются ценности «относительно стабильного экономического развития» (исследование проводилось осенью 2001–весной 2002 гг.), т. е. волевые, нравственные и интеллектуальные ценности, характеризующиеся высокой чувствительностью к социальным изменениям (по методике Н. А. Волковой).

После обучения для детей «не обучавшихся» на первое место выдвигаются нравственные, затем – интеллектуальные и без изменений остаются волевые ЦО (они значимы, но не актуальны), а для «обучавшихся» школьников волевые ценности, наоборот, становятся самыми важными. Интересно, что для данной категории детей становится значимым то, как они выглядят (быть красивым, физически развитым, сильным, выглядеть старше своих лет и т. д. – тип соматических ЦО). Данный тип ЦО относится к категории динамичных ЦО. Высокая значимость хорошего здоровья, презентабельной внешности характерна для периода набравшей силу экономической стабильности. Возможно, содержание системы экономических знаний, рассматриваемых в работе как информационная составляющая «экономического образования в школе», повлияло на изменение этой позиции (содержание обучения соответствовало образовательному стандарту экономическому образованию в начальной школе).

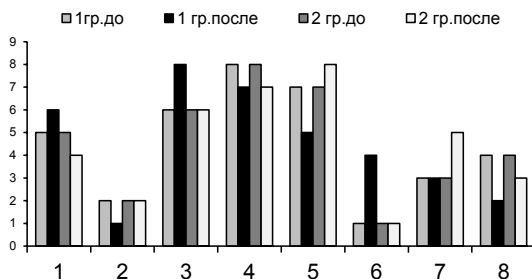


Рис. 7. Динамика типов ценностных ориентаций личности младших школьников (по методике Н. А. Волковой)

1 – соматические ЦО; 2 – эмоциональные ЦО; 3 – волевые ЦО; 4 – интеллектуальные ЦО; 5 – нравственные ЦО; 6 – материальные ЦО; 7 – культурные ЦО; 8 – социальные ЦО.

Наряду с данными различиями у «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников, выделяется и общая тенденция, связанная с динамикой интеллектуальных и социальных (ориентации на других людей) ЦО, причем снижение значимости первых, с нашей точки зрения, связано с изменением деятельностной доминанты в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту.

Характер частной динамики ЦО имеет как позитивную, связанную с ростом значимости соматических, волевых, материальных (в группах «обучавшихся» школьников) и нравственных, культурных ценностей (в группах «не обучавшихся» школьников), так и негативную направленность, определяемую через снижение значимости социальных, нравственных (в группах «обучавшихся» школьников) и соматических ценностей (в группах «не обучавшихся» школьников).

Анализ структуры ЦО личности младших школьников (по методике С. С. Бубновой) определил общую для всех детей тенденцию, связанную с наличием в ней инвариантных ценностей, значимость которых к концу года возрастает, но ранг при этом не изменяется (рисунок 8). Это «здоровье» (1-й ранг), «общение» (2-й ранг) и «любовь» (3-й ранг), которые определяют жизненный смысл (терминальные ЦО). Причем сравнение ценностных структур родителей и школьников позволило выявить совпадения в иерархии данных ЦО как наиболее предпочитаемых и в ориентациях на «приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых» (11-й ранг) как наименее

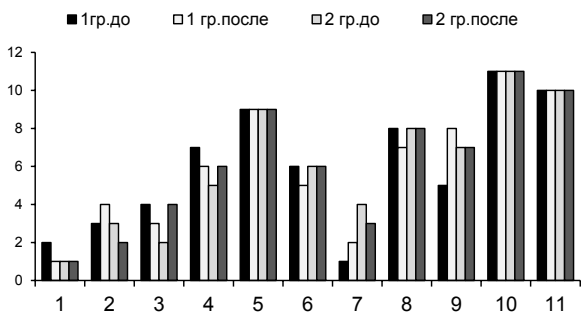


Рис. 8. Динамика ценностных ориентаций личности младших школьников (по методике С. С. Бубновой)

1 – приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых; 2 – высокое материальное благосостояние; 3 – поиск и наслаждение прекрасным; 4 – помощь и милосердие к другим людям; 5 – любовь; 6 – познание нового в мире, природе, человеке; 7 – высокий социальный статус; 8 – признание и уважение других людей; 9 – высокая социальная активность; 10 – здоровье; 11 – общение.

значимых ценностях. Они не связаны с независимой переменной – ранним экономическим образованием, формируются родителями и определяют самое важное в жизни младшего школьника – наличие хорошего здоровья, любви к родителям, близким, друзьям и наименее важное – приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых. Общая для всех испытуемых тенденция к отвержению приятного времяпрепровождения, удовольствий, отдыха связана, с нашей точки зрения, с тем, что в период радикальных и более умеренных изменений в обществе родители ориентированы на то, чтобы тратить заработанные деньги, в первую очередь, на здоровье, а также вкладывать их в образование (причем не только в образование детей, но и собственное). Для них остаются значимыми ценности профессионального успеха и уважения со стороны других людей. Такая тенденция, обусловленная влиянием родителей, формируется и у детей младшего школьного возраста. Устойчивость ценности общения в структуре ЦО исследуемых школьников во многом определяется возрастом респондентов, которые к концу учебного года находятся на границе с подростковым.

В сознании «обучавшихся» школьников выявлена и позитивная динамика ценности высокой социальной активности, наличие которой связывается с влиянием экономического образования как независимой переменной. Следует отметить, что в группах «не обучавшихся» подобного изменения не наблюдалось.

Таким образом, анализ обнаруженных различий в динамике ЦО (по двум методикам) показал, что в структуре ЦО младших школьников есть ценности, изменение которых не актуально для данного возраста. Это типы эмоциональных, волевых, материальных ЦО (методика Н. А. Волковой), а также ценность высокой социальной активности (методика С. С. Бубновой). Данные ценности не изменили свой ранг в группе «не обучавшихся» детей, но продемонстрировали позитивную (волевые и материальные ЦО, ценность социальной активности) и негативную динамику (эмоциональные ЦО) в группе «обучавшихся» школьников.

Кроме *внутригрупповой динамики*, выявленной с помощью срезов до и после обучения, определяли наличие/отсутствие *межгрупповых различий* в структуре ЦО школьников (по Т-критерию). С этой целью сравнивались данные двух экспериментальных (одна – без предварительного тестирования, другая – с предварительным тестированием) и двух контрольных групп (аналогичные экспериментальным), полученные в результате повторного тестирования детей в конце учебного года (таблица 2).

Таблица 2

Различия в структуре ценностных ориентаций личности у «обучавшихся» и «не обучавшихся» младших школьников (методика Н. А. Волковой*, методика С. С. Бубновой**)

Ценностные ориентации	Критерий Ливена		Критерий Стьюдента	
	Значения критерия	Уровень значимости (при $p > 0,05$)	Значения критерия	Уровень значимости (при $p < 0,05$)
Эмоциональные*	3,066	0,082	-2,782	0,006
Волевые*	1,361	0,245	0,020	0,000
Интеллектуальные*	0,021	0,884	-2,626	0,009
Нравственные*	1,699	0,194	-1,559	0,000
Материальные*	0,082	0,774	-2,550	0,012
Высокая социальная активность...**	0,103	0,749	2,019	0,043

Примечание: Полу жирным шрифтом выделены совпадения с внутригрупповой динамикой.

Полученные результаты во многом подтвердили ранее выявленные различия внутригрупповой динамики ЦО. Дети, прошедшие обучение, отличаются от «не обучавшихся» школьников по эмоциональным, волевым, нравственным, интеллектуальным, материальным ЦО, а также по ценности высокой социальной активности, т. е. в группе «обучавшихся» наблюдается снижение значимости эмоциональных и нравственных ЦО и возрастание значимости волевых, материальных ЦО и ценности высокой социальной активности.

Школьники из группы «не обучавшиеся», наоборот, демонстрируют снижение волевых и материальных ЦО и возрастание ценности «помощь и милосердие к другим», которая положительно коррелирует с нравственными ЦО (последние не показали в течение года значимых изменений). При этом группа нравственных ценностей, т. е. чуткость, справедливость, ответственность, самокритичность и т. д. (по методике Н. А. Волковой), с одной стороны, не включает гуманистических ценностей, связанных с альтруистическим поведением личности, с другой – является необходимым условием для проявления милосердия и оказания помощи другим людям.

Для проверки гипотезы о связи изменений в структуре ЦО (зависимая переменная) и школьного экономического образования (независимая переменная) использовался дискриминантный ана-

лиз, который выявил, что экспериментальная и контрольная группы различаются по следующим переменным: *эмоциональные, волевые, культурные, интеллектуальные, материальные ЦО, а также ценность высокой социальной активности*. Показатели статистической значимости различения групп (λ Вилкса и p -уровень значимости) по данным переменным указаны в таблице 3.

Вклад каждой из вышеперечисленных ЦО в дискриминантный анализ определялся по значениям F Фишера, толерантности и статистики F -удаления. В результате было выявлено, что вклад интеллектуальных и культурных ЦО в эти изменения невысокий, поэтому их можно не учитывать (см. таблицу 3).

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что снижение значимости интеллектуальных ценностей не связано с экономическим образованием как независимой переменной. К концу младшего школьного возраста интерес к учебной деятельности снижается в связи с изменением ведущей деятельности, что согласуется с данными многих авторов (Волкова, 1983; и др.).

Итак, в дискриминантную функцию вошли: волевые, эмоциональные, материальные ЦО и ценность социальной активности, причем первая и последняя с положительным знаком, а вторая и третья – с отрицательным, что свидетельствует об их обратно пропорциональной зависимости.

В результате анализа было получено 82,5% правильно классифицированных случаев в экспериментальной группе и 77,5%

Таблица 3

Показатели различения групп «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников по вкладу ЦО в дискриминантную функцию (методика Н. А. Волковой*, методика С. С. Бубновой)**

Ценностные ориентации	λ Вилкса	F	Уровень значимости	Вклад переменных в функцию
Эмоциональные*	0,935	8,885	0,003	-0,443
Волевые*	0,913	12,254	0,001	0,847
Интеллектуальные*	0,940	8,119	0,005	-0,238
Материальные*	0,899	14,432	0,000	-0,492
Культурные*	0,939	8,382	0,000	-0,178
Высокая социальная активность**	0,961	5,146	0,025	0,520

Таблица 4

Уровень предсказания принадлежности школьников к своей группе
(по дискриминантной модели)

Группа	Количество (чел.)	Предсказание принадлежности к группе по дискриминантной модели	
		Обучавшиеся	Не обучавшиеся
Обучавшиеся	80	66 чел. (82,5%)	14 чел. (17,5%)
Не обучавшиеся	80	18 чел. (22,5%)	62 чел. (77,5%)

в контрольной (таблица 4), что указывает на большую однородность группы «обучавшихся» школьников по структуре ЦО, чем группы «не обучавшихся».

Следует отметить, что нравственные ЦО и ценность высокого социального статуса, изменение которых предположительно связывалось с влиянием раннего экономического образования в школе, не вошли в дискриминантную модель.

Следовательно, возрастание волевых, материальных ЦО и ценности высокой социальной активности, а также снижение эмоциональных ценностей стали рассматривать как результат влияния независимой переменной «школьное экономическое образование». Однако изменение структуры ЦО личности младших школьников может быть связано и с другими переменными, поэтому было необходимо более точно определить, динамика каких ЦО обусловлена влиянием экономического образования в школе, а каких – воздействием других факторов.

5.3. МНОГОФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ДЕТЕРМИНАЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как уже говорилось ранее, наряду с экономическим образованием в школе в своих семьях дети получают определенные представления о различных экономических явлениях и событиях. Родители приучают их к труду, например хозяйственно-бытовому, или просят помочь в воспитании младших детей, выдают им карманные деньги и т. д. Исследователи отмечают, что в зависимости от того, на какие цели тратятся эти деньги и каковы условия их получения, уже в 3–5 лет закладываются психологические предпосылки для присвоения того или иного типа экономического поведения. Поэтому

в нашей работе в качестве дополнительных переменных, обуславливающих динамику ЦО личности (зависимая переменная) наряду со школьным экономическим образованием выступили как объективные, так и субъективные характеристики детей, родителей и семьи в целом (независимые переменные). Отклоняясь от выбранной логики изложения материала, следует напомнить, что в модели системной детерминации данные характеристики рассматривались как детерминанты каузальной связи «экономическое образование–динамика ЦО». Здесь следует выделить: 1) *структуру семьи*: состав семьи (полная/неполная; наличие сиблингов; число детей), размер семьи (определяется по числу членов семьи); 2) *экономический статус семьи* (по совокупному доходу семьи); 3) *социально-демографические характеристики родителей*: возраст, образование (в том числе наличие/отсутствие профессионального экономического образования); 4) *социально-психологические характеристики личности родителя, участвовавшего в исследовании*: ценностные ориентации, установки на экономическое воспитание детей (выдача карманных денег, статьи детских расходов, ранняя трудовая занятость детей и т. д.); 5) *показатели экономического статуса ребенка*: наличие/отсутствие карманных денег; опыт обращения с деньгами (определяется продолжительностью времени выдачи родителями карманных денег); 6) *степень удовлетворенности материальным доходом семьи*; 7) *индивидуальные характеристики ребенка*: пол, показатели успешности в учебе как косвенные оценки уровня умственного развития; 8) *показатели социальной активности школьника*.

Вклад вышеуказанных внешних и внутренних детерминант в динамику ЦО личности младших школьников определялся с помощью множественного регрессионного анализа волевых, материальных, эмоциональных ЦО и ценности высокой социальной активности. Результаты показали, что наряду со школьным экономическим образованием (как основной причиной) существует ряд характеристик родителей и детей, которые также могут влиять на выявленную динамику ценностей. Они, как указывал Б. Ф. Ломов, возможно, не становятся непосредственной причиной и не порождают следствие, но оказывают реальное влияние на изменение ценностей, ускоряя или ослабляя процесс динамики (Ломов, 1996).

Так, динамика *волевых ЦО* наряду с независимой переменной (школьным экономическим образованием) определяется влиянием субъективного экономического статуса родителей и их установок на раннюю трудовую занятость детей ($KMD=0,58$; $F=19,47$;

$p=0,000$). Большинство родителей, чьи дети обучались по программе экономического образования, считают, что дети могут с 14 лет зарабатывать и это способствует формированию у них личностных качеств, необходимых для жизни. Поскольку изменения в сознании детей нередко возникают тогда, когда происходит накопление информации, достигающее некоторой критической массы (Ломов, 1984), то можно предположить, что данная родительская установка была присвоена детьми. Высоко оцениваемый субъективный экономический статус (оценки уровня материального благосостояния семьи, удовлетворенности им и т. п.) придает уверенность человеку в завтрашнем дне, благоприятно сказывается на его активности, связанной со значимостью волевых качеств (решительностью, самостоятельностью, настойчивостью и т. п.). Следовательно, уверенность родителей в своем материальном благополучии также может оказывать влияние на значимость волевых ценностей в сознании детей. Поскольку вышеуказанные характеристики родителей (субъективный экономический статус родителей и их установки на раннюю трудовую занятость детей) в течение всего периода проведения эксперимента не изменялись, то можно утверждать, что они предопределили дальнейшие изменения в структуре ЦО. Система экономических знаний и воспитательные воздействия школы лишь усилили динамику волевых ЦО.

Обнаружено, что на повышение значимости в сознании школьников *материальных ценностей* (иметь возможность много зарабатывать и тратить деньги, копить и коллекционировать, хорошо одеваться, следовать моде и т. п.) наряду с независимой переменной оказывают влияние образовательный статус родителей и личный опыт обращения детей с деньгами (КМД=0,56; $F=14,3$; $p=0,000$). Эти факторы не только определяют важность для школьников таких личностных качеств, как бережливость, экономность и т. п., но и формируют у них представления о значимости материальных благ как результата труда других людей. К примеру, некоторые исследователи отмечают, что «если ребенок получает деньги просто так, а не за работу по дому или оценку, то мотив денег не выходит на первый план и не подчиняет себе личность. Ребенок осознает богатство как необходимую предпосылку достойного образа жизни. Такая личность стремится добиваться экономического успеха и независимости для того, чтобы материальные проблемы перестали быть значимыми для нее, а экономическое благополучие обеспечило возможность удовлетворения других, например, культурных потребностей» (Бояринцева, 1994, с. 16).

Повышение значимости такой ценности, как *высокая социальная активность*, также связано с личным опытом обращения детей с деньгами (КМД=0,31; F=14,382; p=0,000). Действительно, умение распоряжаться карманными деньгами, т. е. планировать их расход, экономить, тратить, вкладывать и т. п., предполагает наличие у ребенка определенной активной позиции во взаимоотношениях с окружающим социальным миром. Однако проведенный в дальнейшем анализ связи между ЦО школьников, участвовавших в исследовании, и уровнем их социальной активности как реальной поведенческой характеристикой не выявил различий в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» детей, т. е. наблюдается рассогласование между значимостью конкретной ЦО и соответствующими поведенческими реакциями 9–10-летних школьников.

В целом личный опыт обращения детей с карманными деньгами, образовательный и некоторые параметры субъективного экономического статуса родителей, а также их установки на раннюю трудовую занятость детей как социально-психологические детерминанты динамики ЦО должны рассматриваться наравне с экономическим образованием в школе. Их вклад в изучаемые изменения ценностной структуры сознания исследованных школьников в процентном отношении ниже (по данным регрессионного анализа), однако именно они создают те предпосылки к изменениям, которые в дальнейшем происходят в результате обучения.

Результаты регрессионного анализа также показали, что на снижение значимости *эмоциональных ценностей* оказывает влияние такая переменная, как пол детей (КМД=0,32; F=9,58; p=0,000). Девочки в целом выше оценивают ценность эмоционального контроля за своим поведением, однако после обучения их оценки проявления импульсивности, эмоциональности, впечатлительности и т. п. снизились. Возможно, в младшем школьном возрасте девочки больше, чем мальчики, подвержены воздействию системы экономических знаний как целенаправленного воздействия, осуществляемого в рамках микросоциальной среды.

Исследование влияния дополнительной переменной, т. е. уровня материального благосостояния семьи как показателя ее объективного экономического статуса, на динамику ЦО детей обнаружило наличие взаимосвязи между ориентациями на отдельные ценности и показателями уровня дохода семьи. Например, ценность «познание нового в мире, природе, человеке» (по методике С. С. Бубновой) более значима для детей из семей с высоким уровнем дохода. Ценность «высокий социальный статус» и культурные ЦО более высоко

оцениваются школьниками из семей со средним, чем из семей с высоким уровнем материального благосостояния. Однако полученные результаты носили характер тенденций, более того, в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников распределение детей с высоким, средним и низким уровнем материального благосостояния было не симметрично. В группах «обучавшихся» школьников больше детей из высокообеспеченных и среднеобеспеченных семей. Наконец, важно и то, что уровень материального благосостояния семьи определялся на основании экспертных оценок учителей младших школьников, следовательно, имеет субъективный характер. Выявленные тенденции требуют дополнительного изучения с учетом вышеупомянутых условий проведения исследования.

Итак, полученные данные подтвердили наше предположение, что на выявленную в результате обучения динамику ценностных ориентаций младших школьников наряду со школьным экономическим образованием могут оказывать влияние: установки родителей на экономическое воспитание, их субъективный экономический и образовательный статусы, а также опыт детей в обращении с деньгами и т. п. Следует отметить, что в рамках данного исследования экономическое воспитание рассматривается как предшествующее экономическому образованию и во многом предопределяющее будущие изменения. Таким образом, можно говорить о взаимодополнении данных факторов в соответствии с теоретической моделью экономической социализации младших школьников.

5.4. СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

В предыдущем параграфе аргументация доказательства гипотезы о наличии каузальной связи, опиралась на статистический анализ экспериментальной модели исследования. Проанализируем полученные данные с позиции системной детерминации социально-психологической динамики личности. В главе 2 подробно излагался принцип анализа и типология детерминант, предложенные Б. Ф. Ломовым. Автором монографии были сформулированы основные направления в развитии данного подхода к социально-психологическому исследованию. В настоящем параграфе будет сделана попытка рассмотреть эти направления, используя в аргументации полученные эмпирическим способом данные.

Напомним, что после обучения (по программе экономического образования), были получены три вида результатов: отсутствие

динамики, общая и парциальная динамика ЦО. Динамика в экспериментальной группе рассматривалась как эффект экономического образования, а в контрольной, эквивалентной экспериментальной по значимым для оценки влияния параметрам, как результат естественного развития.

В контексте простого изложения «причина–следствие» можно было бы сделать вывод о том, что обучение в школе приводит к изменению значимости тех или иных ориентаций. Однако даже в условиях эксперимента выявленная связь не может трактоваться без учета всех возможных событий. В нашем случае мы учитывали влияние экономического воспитания в семье, содержание которого в социально-психологическом исследовании рассматривается как система экономических представлений, установок, ожиданий родителей, которая также детерминирована личностными характеристиками родителей, структурой семьи, субъективным экономическим статусом (оценки экономического статуса семьи, показатели удовлетворенности им) и т. п.

В любом случае оно может быть рассмотрено как одно из событий, включенных в категорию «причина». Особый интерес вызывает изучение характера отношений между двумя событиями причины (образование в школе и воспитание в семье), которые в одном случае могут определяться как доминирование и следование, в другом – как взаимное дополнение, в третьем – параллельное, независимое влияние. В нашем случае эмпирическим путем было обнаружено, что экономическое воспитание в семье подготавливает те изменения, которые происходят в результате обучения в школе.

«Экономическое образование» в узком смысле, кроме собственных знаний, умений и навыков, включает и методы преподавания, которые могут изменять действие причины. Можно только предположить, что если на уроках по экономике в начальной школе наряду с информированием присутствуют деловые игры, проблемные ситуации, требующие от школьников принятия решений и т. п., то степень воздействия «экономического образования» на систему ЦО будет больше. С целью нивелирования предполагаемых различий в методическом оснащении уроков в качестве респондентов выбрали младших школьников, обучавшихся по разным программам «Экономика в начальной школе».

В роли «внешних факторов» на микросоциальном уровне выступили межличностные отношения, сложившиеся в классе между учениками, между учениками и учителем, преподающим данный предмет, а также социально-психологический климат, атмосфера

в учебной группе и т. п. Сила и активность воздействия данных факторов на каузальную связь «экономическое образование – динамика ЦО», как показали наши исследования, на разных этапах развития личности различается (Дробышева, 2002, 2007). Например, для младших школьников их взаимоотношения с педагогом больше влияют на исследуемую связь, чем отношения со сверстниками. В аналогичном исследовании, проведенном на студентах финансово-экономического колледжа, отношения со сверстниками и педагогом имели более сильное воздействие на полученный в результате экономического образования эффект, т. е. динамику ЦО. В этом случае они играли роль «специальной предпосылки» и усиливали воздействие «причины». Таким образом, система детерминант на разных этапах развития, как и отмечал Б. Ф. Ломов, рекомбинируется.

Более подробно на примере результатов исследования младших школьников можно проследить за характером действия детерминант.

1. *Эффект «отсутствие динамики»* (в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников) в данном исследовании был вызван, с нашей точки зрения, влиянием *внутренней детерминанты* второй причины («*Экономическое воспитание в семье*»), т. е. ценностными ориентациями родителей. Напомним, что при сравнении структур ЦО родителей и их детей (по критерию Вилкоксона) были выявлены ценности, ранги которых совпадали (это ценности «здоровье», «признание и уважение других людей», гедонистические ценности и т. п.). Эти ценности более устойчивы по отношению к социальным воздействиям и определяют самое важное и самое неважное в жизни исследуемых школьников.

2. *Эффект «общая динамика»* (в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников) обусловлен влиянием «*внутреннего фактора*» каузальной связи, в роли которого рассматривалась такая характеристика, как возраст респондентов. Данный фактор характеризуется направленностью как на позитивные, так и на негативные изменения в ценностной структуре. Это очень сильная и активная, с нашей точки зрения, детерминанта, поскольку противостоит целенаправленному воздействию комбинированной причины, т. е. экономическому образованию и экономическому воспитанию в семье. Направленность ее влияния двухвекторная. Характер влияния: противостояние «причине». Конечно, кроме этой детерминанты, могут быть рассмотрены и другие факторы, но в данном исследовании подобная работа не проводилась.

3. *Эффект «Парциальная динамика в контрольных группах»* включает те изменения, которые были получены на контрольных

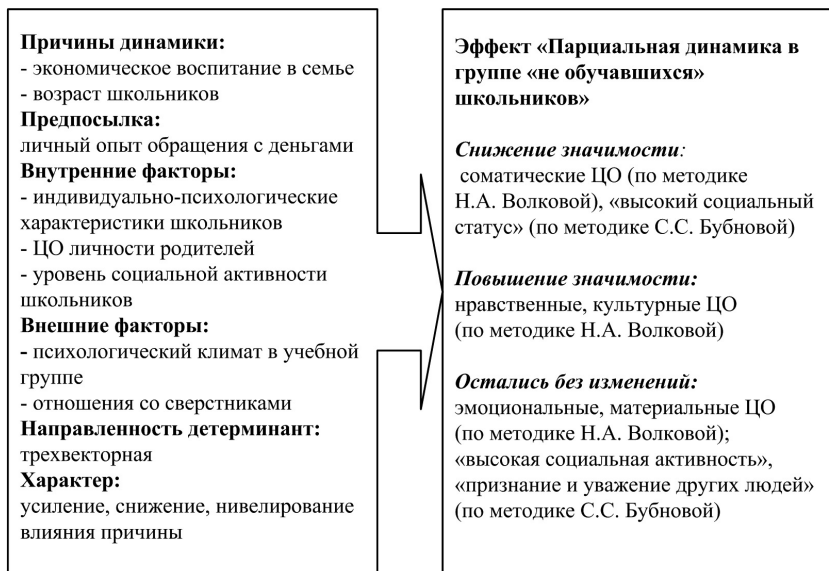


Рис. 9. Модель детерминации ценностных ориентаций младших школьников в группе «не обучавшиеся»

группах, эквивалентных экспериментальным по всем значимым признакам, кроме обучения основам экономических знаний (рисунок 9). На рисунке 9 можно увидеть, что такая детерминанта, как возраст респондентов, рассматривалась в данной модели в качестве одной из причин, определяющих специфику экономического воспитания в семье, которое ни по содержанию, ни по структуре в экспериментальных и контрольных группах не различалось. Думается, что здесь наряду с упомянутыми выше причинами присутствовали и другие, не затронутые в нашей работе. Например, нравственное и гражданское воспитание в семье и т. п.

В качестве детерминанты «внутренний фактор» исследуемой каузальной связи рассматривались: половая принадлежность респондентов; показатели социальной активности школьников; ценностные ориентации родителей (в контрольной группе сходства в структурах было обнаружено больше, чем в экспериментальной).

В роли «предпосылки» в группе «не обучавшихся» школьников выступил опыт обращения с деньгами, который у всех детей до эксперимента не различался. Однако связь предпосылки с экономическим воспитанием была подавлена одной из анализируемых причин, т. е. возрастом. Эта же детерминанта была сильнее, чем «внешние

факторы» (отношения со сверстниками, психологический климат в группе и т. п.), направление воздействия которых было соподчиненным. Данный факт определил полученный эффект – разнонаправленную динамику соматических, нравственных, культурных ЦО и ценности высокого социального статуса. Иными словами, парциальная динамика в группе «не обучавшихся» определялась в большей степени возрастными изменениями, связанными с системой воспитания и образования в целом. Однако теоретически все выше перечисленные детерминанты могут в той или иной степени влиять на происходящие в сознании школьников изменения.

4. Эффект «*Парциальная динамика в экспериментальных группах*» интерпретировался как психологический критерий экономической социализированности младших школьников (рисунок 10). Как можно увидеть на схеме, система детерминации усложнилась.

Знания и умения, которые накапливаются в сознании и реализуются в действиях в течение более длительного времени (в условиях семейного экономического воспитания), составляют некоторую базу для будущих изменений. Однако произойдут или нет эти изменения, а также направленность, характер этих изменений (динамика ЦО) – это зависит и от силы, целенаправленности второго события, т. е. обучения в школе. Если элементы экономического воспитания в семье будут противоречить тем знаниям экономики, которые преподаются в школе, эффект будет нивелирован, сглажен, ослаблен, а может быть, и изменен (например, вместо положительной направленности получим отрицательную динамику и т. д.). Тогда можно рассуждать о *конфликтных (либо противоречивых) отношениях* событий, составляющих изучаемую причину. Если же семейное экономическое воспитание усиливает воздействие обучения и, соответственно, приводит к большей динамике, характеризующей эффект, то их отношения могут быть определены как *взаимодополняющие* друг друга. При этом оценка временных (длительность существования) и других характеристик событий причины может указать на то, что определяется как основа изменений, а что как «пусковой механизм», являются ли они равными либо одно из них занимает в иерархии более высокие позиции в соответствии со своей значимостью. В нашем случае стало очевидным, что «экономическое воспитание в семье» на выборке младших школьников подготавливает изменения, вызванные причиной «экономическое образование», поэтому можно сказать, что они связаны между собой отношениями, именуемые как дополнительные. Экономическое воспитание в семье усиливает влияние основной причины («экономическое образова-



Рис. 10. Модель детерминации ценностных ориентаций младших школьников в группе «обучавшиеся»

ние) в направлении повышения значимости волевых, материальных ЦО и социальной активности как ценности. Возраст и пол здесь выступают как «внутренние факторы», которые также усиливают влияние «экономического образования» в отношении эмоциональных ЦО (что подтверждается и результатами статистического анализа).

Школьная успеваемость по базовому набору учебных дисциплин представлена в данной модели как «общая предпосылка» к обучению основам экономических знаний. Ее влияние проявляется в интеллектуальной готовности к усвоению новой системы знаний. В качестве «специальной предпосылки» можно принять жизненный опыт ребенка, включающий: умения распоряжаться карманными

деньгами (планирование расходов, принятие решений о расходовании средств, экономия денежных средств, их сбережение и т. п.), навыки экономических отношений со сверстниками (бартерные, в первую очередь), навыки зарабатывания в семье (оплата за бытовой труд и учебную деятельность приветствуются во многих российских семьях) и т. п.

Рассматриваемая система детерминации социально-психологической динамики в условиях организованного воздействия экономической информации была бы неполной, если не сказать о том, что выявленный «эффект» (динамика ЦО) может стать, в свою очередь, «причиной», например, выбора тех или иных стратегий поведения человека. Именно в этом случае восстанавливается двусторонняя связь между психическим и социальным миром. К примеру, изменившиеся в процессе экономического образования ценностные ориентации могут быть рассмотрены в качестве регуляторов экономического поведения, экономических отношений младших школьников или внутренних факторов конструирования их экономических представлений. В следующих главах монографии будут представлены исследования, раскрывающие именно этот аспект модели экономической социализации формирующейся личности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 5

- Экономическое образование и экономическое воспитание как внешние факторы экономической социализации по-разному влияют на изменение ценностной структуры личности младших школьников. Экономическое воспитание в семье, обусловленное особенностями структуры семьи и различными характеристиками родителей (структура семьи, ценности, установки, ожидания родителей и т. п.) подготавливает личность к тем изменениям в структуре ее ЦО, которые в дальнейшем могут происходить в условиях целенаправленного воздействия экономического образования. Таким образом, отношения исследуемых факторов носят характер дополнения. При этом индивидуально- и социально-психологические характеристики самого ребенка (в частности, личный опыт обращения с карманными деньгами и т. п.) как внутренние факторы нивелируют, усиливают, ослабляют влияние специально-организованного воздействия системы экономических знаний.

- В динамике ЦО личности младших школьников выявлены две основные тенденции изменений: общая, обусловленная возрастным периодом развития, и частная, связанная с наличием/отсутствием раннего экономического образования в жизнедеятельности исследованных школьников.
- Общая динамика ЦО личности школьников характеризуется ростом значимости общения и снижением значимости интеллектуальных ценностей, что закономерно связано с переходным периодом от младшего школьного к подростковому возрасту.
- Парциальная (частная) динамика ЦО личности школьников обнаружила различия в зависимости от того, проводилось в классе обучение основам экономических знаний или нет. Так, к концу обучения в структуре обучавшихся школьников наблюдалось повышение значимости волевых и материальных ЦО, а также ценности высокой социальной активности и снижение значимости эмоциональных ЦО.
- Позитивная динамика волевых ЦО и значимость ценности социальной активности может рассматриваться в качестве эффекта экономического образования в школе как фактор экономической социализации формирующейся личности. Следовательно, обнаруженная динамика ЦО является психологическим критерием экономической социализированности школьников в условиях микросоциального воздействия, поскольку основной целью такого образования является формирование экономического мышления, соответствующего поведения, способствующих становлению детей как субъектов социально-экономических отношений.

ГЛАВА 6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЕДНОМ И БОГАТОМ ЧЕЛОВЕКЕ КАК ФЕНОМЕН ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ВВЕДЕНИЕ

Познание детьми экономического мира взрослых в процессе экономической социализации изучается как в зарубежной, так и в отечественной экономической психологии посредством предметного анализа экономических представлений детей и подростков (см. параграфы 1.3 и 1.4). Формирование таких представлений опирается на информацию из сказок и фольклора, традиций и обычаев, а их передача и последующее присвоение осуществляется не только в процессе общения с родителями, но и под влиянием СМИ, сверстников (обыденные представления), школы (научные понятия). При этом основной акцент ставится не столько на адаптацию к окружающему миру, сколько на формирование активной позиции личности, ориентированной на познание и преобразование этого мира.

Анализ роли агентов экономической социализации в этом контексте не случаен, поскольку именно каждый из этих агентов определяет специфику передачи и восприятия информации, заложенной в экономических представлениях, транслируемых обществом. Например, образ богатого или бедного человека в сознании ребенка, безусловно, отличается от того, который имеет место в сказке или представлении бабушки, рассказывающей эту сказку, соответствующих суждениях родителей, мультфильме или информационной телепрограмме, публикации в периодической печати. В первую очередь, речь идет о разных уровнях экономического сознания и соответствующих им представлениях, а также категориях этих феноменов, т. е. *групповых, индивидуальных, общественных представлениях* или *социальных представлениях* (в терминах концепции С. Московичи), которые различаются по своей структуре, функциям, способам конструирования и т. п. Степень согласованности индивидуальных представлений школьников о бедном/богатом человеке

с аналогичными представлениями, распространенными в обществе или референтной группе, указывает, с одной стороны, на принятие (присвоение) детьми этих представлений, что определяется как критерий их социализированности, с другой стороны, на роль *внешних* (источники информации, агенты социализации) и *внутренних* (ЦО, самооценка, образ экономического Я и т. п.) *факторов* в этом процессе. Содержание образов бедного/богатого человека в представлениях детей зависит от источников информации о них (сказки, телепередача, сверстники, личный опыт и т. п.).

Представления о бедном и богатом человеке, фиксированные в содержании русских народных сказок, вызывают особый интерес. Однако анализ содержания различных видов сказок выявил, что в них нет точного указания на интересующие категории людей – бедных и богатых. Невозможно также констатировать и наличие в русских народных сказках архетипов «бедный» или «богатый», поскольку принадлежность к богатым или бедным для многих персонажей выступает лишь одной из социальных характеристик, определяющих особенности их поведения. По мнению Е. Мелетинского (1982), в русских народных сказках бедные и богатые герои могут рассматриваться и как положительные, и как отрицательные персонажи, что отличает сказку от мифа. Социализирующая функция сказки связана с тем социальным опытом, который передается из поколения в поколение, накапливается, практически не изменяясь. Инвариантность ее содержания, аллегоричность формы позволяет детям усваивать и основные способы поведения в различных ситуациях, а также представления о социальных (в том числе экономических) явлениях и объектах. В процессе знакомства с содержанием сказок ребенок приобретает ценности и идеалы, знания и опыт, нормы и правила своей культуры и человечества в целом. Образы сказочных персонажей, преломляясь сквозь личный опыт, из категории общественных представлений становятся репрезентациями индивидуального сознания, а общечеловеческие ценности и идеалы, носителями которых являются герои сказок, принимаются личностью и переходят в ее внутренний план.

Представления о бедных и богатых реальных людях начинают формироваться в раннем возрасте, совместно с системой представлений о себе. Впервые дети сталкиваются с описанием образов бедности и богатства при прослушивании сказок, в общении с родителями. Образы богатого царя или бедного рыбака, третьего, обделенного наследством сына и т. п. лежат в основе представлений детей о неравенстве, социальной справедливости, бедности и бо-

гатстве и отличаются от представлений о реальном бедном/богатом тем, что носят *обобщенный и культурно обусловленный характер*. Исследования представлений детей о бедном/богатом человеке, бедности и богатстве чаще всего включают описание последовательности в их развитии, анализ возрастных, половых и других различий. Устанавливая соответствие детских экономических представлений с доминирующими в обществе, авторы оценивают при этом роль агентов и институтов социализации, принадлежность детей к социальному классу и т. д.

Взаимосвязь ЦО и экономических представлений редко становится предметом исследований. В рамках данной работы выявление характера такой связи имеет существенное значение. В главе 3 был поставлен вопрос о функции ЦО в преобразовании информации, поступающей из внешнего мира, в систему субъективных установок, личностных смыслов, индивидуальных представлений, образов явлений и т. д. Взаимосвязь социальных представлений и ценностных ориентаций личности отражает особенности субъективной интерпретации, категоризации социальных явлений в зависимости от значимости тех или иных ценностей, т. е. сформированная система ЦО может быть рассмотрена в качестве *опосредующего фактора* восприятия внешнего мира так как регулятивная роль ЦО определяется их свойствами (например, чувствительностью к определенным событиям, информации).

6.1. ПРОГРАММА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О БЕДНОМ/БОГАТОМ ЧЕЛОВЕКЕ¹

Представления о богатом/бедном персонаже сказок в сознании ребенка трансформируются и соотносятся с теми образами богатых и бедных людей, которые формируются у него в процессе непосредственного взаимодействия, т. е. личный опыт общения с бедными/богатыми людьми, а также потребность в идентификации себя с кем-то из них приводят к тому, что образы бедного/богатого в сознании в большей степени соответствуют характеристикам реального человека, чем представленного в сказках. При этом ЦО личности, играя роль фильтров в процессе восприятия детьми информации о бедном/богатом человеке из сказок, способствуют по-

1 Автор выражает благодарность О. В. Крашенинниковой и И. А. Ивановой, принимавшим участие в данном исследовании.



Рис. 11. Модель социально-психологического исследования представлений детей о бедном и богатом человеке

ниманию степени опосредованности представлений личности общественным знанием. Данные суждения, сформулированные в виде предположения, стали основанием для проведения эмпирического исследования, целью которого явилось изучение представлений о бедном/богатом сказочном персонаже и реальном человеке у детей младшего школьного возраста.

Модель данного исследования (рисунок 11) наглядно демонстрирует основные позиции и направления анализа. Следует отметить, что в контексте изучения социально-психологических факторов экономической социализации очень важно рассмотреть соотношение разных информационных каналов, опосредующих формирование представлений о бедном/богатом как элементов экономического сознания, а также функцию ЦО личности в этом процессе.

Книги для дополнительного чтения на уроках, в которых опубликованы используемые сказки, можно рассматривать, во-первых, как средство массовой коммуникации (СМК).

Во-вторых, содержание сказок, с которыми знакомятся дети в рамках школьной программы, может быть отнесено и к информационной составляющей школьного образования как фактора социализации, поскольку передача информации, содержащейся в сказках, носит не стихийный, а целенаправленный характер. По содержанию такая информация уже структурирована, организована и опосредствована личностью передающего ее педагога как агента социализации. Именно данный факт объединяет этих двух социализирующих посредников – СМИиК и школу. Особенностью информации, поступающей из СМК, по сравнению с получаемой в межличностном общении, является ее сходство с информацией, предлагаемой в школьных учебниках. Действительно, в отличие от обыденных знаний об окружающем мире формализованные представления есть эксплицитные знания. Выбор посредника здесь зависит от ряда индивидуально- и социально-психологических характеристик человека, в первую очередь, его ЦО.

Таким образом, *предметом* данного исследования стали различия в представлениях о бедном и богатом человеке, обусловленные внешними и внутренними факторами, среди которых особое внимание уделялось ЦО личности школьников. Анализ таких различий осуществлялся через сравнение разных видов представлений: индивидуальных (сказочные герои и реальные люди) и групповых (реальные люди) как элементов экономического сознания детей, а также образов бедных и богатых персонажей в сказках. Анализ взаимосвязей ЦО с элементами изучаемых образов (на примере представлений о сказочных героях) предполагал выявление функции ЦО в процессе преобразования общественных представлений в индивидуальные, а также в объяснении различий при формировании представлений о бедном и богатом человеке.

В качестве *объекта* исследования выступили: русские народные сказки (40 сказок, разделенных на 4 группы: кумулятивные, волшебные, бытовые и сказки о животных) и экономические представления школьников (118 чел.) 9–10-летнего возраста (мальчики и девочки поровну).

Программа исследования включала несколько этапов.

На *первом этапе* был проведен контент-анализ русских народных сказок, опубликованных в сборниках, предназначенных для дополнительного чтения при подготовке детей к урокам.

Основной целью анализа сказок стало выявление списка личностных характеристик, встречающихся при описании бедных и богатых персонажей. При этом принимались во внимание и положительные, и отрицательные характеристики, которые рассматривались не как разные полюса одного качества личности, а как относительно самостоятельные. Это было сделано для того, чтобы выяснить, каких характеристик – положительных или отрицательных – больше содержится в русских народных сказках при описании соответствующих образов сказочных героев. Само же указание на имущественное или материальное различие персонажей сказки должно было содержаться в основном ее контексте.

Сказки четырех видов, включенные в исследование (по 10 каждого вида), различались по целому ряду характеристик: персонажам, построению сюжета, фабулы и т. п. Выбор именно таких видов сказок был не случаен. В каждой семье предпочитают знакомить детей с теми сказками, которые рассказывали взрослым их родители или бабушки и дедушки. Среди них есть и авторские, и народные, которые по ряду признаков относят к следующим видам: сказки о животных, кумулятивные (сказки-цепочки), бытовые, волшебные. Сказать точно, какого вида сказки предпочитают в той или иной семье, без специального исследования невозможно. Поэтому с целью нивелирования роли предварительного знания сказочного материала школьниками, на уроках чтения в начальной школе читали сказки всех видов. Причем данный вид учебной работы представлял собой обязательный элемент программы, реализуемой на уроках литературы, т. е. экспериментальная ситуация не нарушала естественного хода обучения.

На *втором этапе* работы выделенные характеристики образов бедных/богатых персонажей и реальных людей были представлены в качестве шкал семантического дифференциала и предложены школьникам для оценки соответствующих образов. Полученные данные были обработаны с помощью факторного анализа. Был проведен сравнительный анализ представленности личностных характеристик героев в сказках и в сознании детей, а также сравнивались факторные структуры представлений о бедных/богатых сказочных персонажах и реальных людях. Отдельно выявлялись различия в содержании и факторной структуре представлений о бедных (сказочных и реальных) и богатых (сказочных и реальных) людях.

Третий этап исследования включал работу по выявлению связей между характеристиками бедного/богатого в представлениях о сказочных персонажах и реальных людях, с одной стороны, и ЦО

детей – с другой. С этой целью применялась методика Н. А. Волковой (1983), включающая 64 ценности, разделенные на 8 типов: соматические, эмоциональные, волевые, нравственные, интеллектуальные, материальные, культурные, социальные (методика подробно описана в главе 4).

На *четвертом этапе* выявлялись связи показателей самооценок школьников в континууме «бедный–богатый», которые рассматривались в данном исследовании в качестве дополнительной переменной, и личностными характеристиками образов бедного и богатого (реальных людей и сказочных персонажей), включенными в факторные структуры представлений младших школьников.

План данного исследования включал экспериментальную ситуацию, которая позволила нивелировать влияния уже сложившихся представлений школьников, «снять» эффекты различных социальных сред (семьи, системы воспитания и т. п.). Вся работа проводилась на одной выборке, измерялись и сравнивались различные феномены – индивидуальные, групповые и общественные представления о бедном и богатом человеке как элементы сознания личности и группы. Априорно можно рассуждать о влиянии сказки как источника представлений школьников о бедных/богатых сказочных персонажах, но невозможно точно установить, что и в какой степени определяет содержание представлений о бедных/богатых реальных людях: личный опыт взаимодействия, оценки родителей или общественное мнение. В ходе работы *сравнивались* следующие переменные: 1) личностные характеристики бедных и богатых персонажей сказок с аналогичными в индивидуальном сознании школьников; при этом выявлялись различия в факторных структурах образов бедных и богатых; 2) индивидуальные представления о личностных характеристиках бедных и богатых реальных людей с индивидуальными представлениями о бедных и богатых персонажах сказок; анализировались различия в факторных структурах образов сказочного и реального бедного; рассматривались различия в структурах образов богатого; 3) связи типов и отдельных ЦО личности школьников с характеристиками изучаемых представлений; 4) наличие связей прямых и рефлексивных оценок школьников по шкале «Я как бедный/богатый» с характеристиками разных изучаемых представлений.

Методы исследования включали: методику изучения ЦО личности Н. А. Волковой (в модификации Т. В. Дробышевой) и *метод контент-анализа*, соответствующий задачам первого этапа исследования, ориентированный на анализ русских народных сказок, изучаемых

школьниками на уроках внеклассного чтения в 1–4-х классах общеобразовательной школы. Следует отметить, что выбор сказок определялся по нескольким критериям: разные виды сказок, русские народные (неавторские), соответствующие возрасту респондентов. Были отобраны сказки, опубликованные в учебных пособиях, с которыми дети знакомились на уроках литературы.

Применение данного метода преследовало две основных задачи: выявление содержательных характеристик образов бедных/богатых, отраженных в русской народной сказке, и определение совокупности наиболее выраженных качеств личности. На пилотажном этапе работы из текстов русских народных сказок были выписаны фразы или отдельные слова, которые служили вербальным выражением выделенных характеристик. После выявления ключевых слов, словосочетаний с помощью экспертов устанавливали синонимичность либо семантическое сходство фраз, высказываний и выделенных индексов. В результате сохранили 23 индекса – положительные и отрицательные характеристики личности, используемые в русских народных сказках для описания образов бедных и богатых персонажей: трудолюбивый, старательный, предприимчивый, умный, добрый, благодарный, отзывчивый, честный, равнодушный к богатству, с чувством юмора, расчетливый, жаждущий денег и т. п.

Методика контент-анализа включала 4 основные *категории*: А – волшебные сказки, Б – кумулятивные сказки, В – сказки о животных, Г – бытовые сказки и 2 *подкатегории*: 1 – богатый, 2 – бедный. Количественными *единицами* контент-анализа стали отдельные слова, фразы, короткие предложения в тексте сказки, которые содержали личностные характеристики бедных и богатых сказочных персонажей. Частота упоминаний категорий и подкатегорий в единицах контекста фиксировалась как сплошная, терминологическая, так как в данной работе важно было просчитать все проявления индикаторов, характеризующих социально-психологический портрет бедных и богатых персонажей в русских народных сказках. Общий объем материала, посвященного различным категориям и подкатегориям, подсчитывался по количеству единиц.

Метод семантического дифференциала (СД) получил широкое применение в исследованиях, связанных с социальным восприятием человека, анализом социальных установок и личностных смыслов. В данной работе СД использовался с целью определения субъективной значимости образов бедных/богатых сказочных персонажей и реальных людей, предлагаемых для восприятия детям младшего школьного возраста.

Оценивались значения четырех понятий: «бедный сказочный персонаж», «богатый сказочный персонаж», «бедный человек (реальный)», «богатый человек (реальный)» по 20 шкалам СД, в качестве которых выступили наиболее значимые личностные характеристики сказочных персонажей, выявленные в процессе контент-анализа русских народных сказок. Для того чтобы дети не переносили оценки категорий сказочных персонажей на категории реальных людей, исследуемые пары понятий предъявлялись не одновременно, а через две недели. Процедура измерения была классической. Испытуемые шкалировали понятия по семизначным шкалам СД. На основании сходства оценок была построена матрица расстояний шкал, которая затем подвергалась процедуре факторного анализа.

Групповые представления изучали с помощью авторской анкеты (опрос проводился в виде группового интервью), в основу которой вошли открытые вопросы из программ исследования феноменов богатства и бедности Р. Брусдала (Brusdal, 1990) и Д. Лейзера (Leiser et al., 1990). С ее помощью выявляли: признаки бедности и богатства, приписываемые школьниками соответствующим категориям людей; социальные и психологические последствия бедности и богатства; способы достижения статуса бедного/богатого человека, а также способы изменения своего экономического статуса; отношения бедных людей к богатым и богатым к бедным; стратегии экономического поведения (ситуация наличия «лишних денег»); возможность бедного/богатого быть счастливым; значимые источники информации о бедном и богатом человеке и т. д. Наряду с этим все респонденты писали мини-сочинения на тему «Богатый и бедный человек». При выделении критериев анализа содержательных характеристик представлений опирались на исследования В. А. Хашченко (2005); М. Bonn, D. Earle, S. E. G. Lea, P. Webley (1999); R. Brusdal (1990) и др.

6.2. ГРУППОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О БЕДНОМ И БОГАТОМ ЧЕЛОВЕКЕ

Анализ групповых представлений показал, что большинство младших школьников в определении «бедный человек» и «богатый человек» считают важным признаком наличие/отсутствие у них финансовых средств и материальных атрибутов: «богатый человек имеет все – машину, загородный дом, собственную фирму и очень много денег», «у богатого есть роскошь и дом с садом»; «...у него много денег в кармане, большой дом, и он может построить отель в другом городе...»; «бедным людям нечего есть, пить, нечего одеть и негде

жить»; «у бедного нет семьи...»; «у него нет денег или их очень мало»; «бедный – он не очень обеспечен, больной, несчастный...»; «бедный человек – он голодный, ему холодно, его бьют все время, живет на улице, и у него нет денег...», «...живет на улице, просит деньги или тот, кто живет в недорогой квартире, еле-еле свою семью может прокормить...». Подобные высказывания встречались и в нашем исследовании, проведенном несколько лет назад (Дробышева, Иванова, 2004). За период с 2002 по 2010 г. наряду с вышеперечисленными появились и другие суждения: «бедный человек – это тот, у которого нет свободы, воли...»; «бедный человек – это тот, кто зависит от денег и не может с ними расстаться...»; «богатый человек – это тот, который устроился на хорошую работу, у него есть дети и счастье – семья». Возможно, данный факт связан с изменением общественного мнения о категориях бедных людей или объективными условиями возникновения новых групп бедных людей. Интересно, что идентифицируя бедного, школьники указывают на связь между отсутствием денег и образом жизни людей, а идентифицируя богатого, на их наличие.

Стремление стать богатым человеком определяется исследователями как социальный признак богатства (Хашенко, Шибанова, 2005). Все школьники, принявшие участие в исследовании, высказали нежелание стать бедными. При этом большинство из них хотело бы быть богатыми. Во многом это связано с оценкой личностных качеств богатых людей: «богатые люди бывают и добрые, и злые...»; «...богатый может начать зазнаваться и потеряет друзей»; «есть богатые (не все из них, конечно), которые злые и беспощадные, плохо относятся к людям...». Однако, указывая на социальные последствия богатства для общества, школьники объясняют предназначение богатства, с точки зрения нравственных норм поведения богатого в обществе: «есть богатые, которые стараются помочь своей стране, помочь нуждающемуся, бедным и хорошим людям, трудолюбивым»; богатство «обогащает страну», «не будет нищих, голодных», «они помогают обществу». Отмечая личные качества богатых, респонденты указывали на то, что богатые бывают разными – и хорошими, и плохими людьми, что проявляется в их отношении к окружающим. При этом влияние богатых на общество, по их мнению, должно быть только положительным. Сами школьники «лишние» деньги готовы потратить на приобретение «нужных вещей», а также на благотворительность: «помочь бедным, пожилым, семье; поделиться с друзьями; отдать больным; пожертвовать деньги на церковь, на развитие школ детских садов и больниц».

Итак, представления о «богатом человеке» у младших школьников носят противоречивый характер. С одной стороны, существует образ богатого человека, статус которого обязывает заниматься благотворительностью. Этот образ идеализированный, подчас конструируемый СМИ. С другой стороны, выявлены представления о богатом человеке, который обладает как позитивными, так и негативными личностными характеристиками. В зависимости от той или иной ситуации, в отношениях с разными людьми он может быть и злым, и добрым. По всей видимости, эти представления определяются личным опытом школьников. Следует отметить, что в исследовании 2002 г. (Дробышева, 2004) школьники оценивали личностные качества богатого, проявляемые им в отношениях с окружающими, только негативно. За прошедшие 10 лет представления школьников относительно взаимоотношений бедного человека с окружающими его людьми не изменились. Так же, как и несколько лет назад, дети считают, что к другим людям бедный относится хорошо, а вот к богатым – с завистью. Социальные последствия бедности, как и раньше, школьники оценивают негативно: «бедные люди просят деньги у других», «они не всё могут купить», «не могут поделиться с другими», т. е. респонденты данной возрастной группы не осознают масштаба социальных последствий бедности для общества в целом, фиксируя внимание только на негативных последствиях для самого человека.

Если быть бедным плохо, то как стать богатым? Младшие школьники считают, что «нужно хорошо и старательно работать», и только незначительная часть из них связывает учебу с получением высокооплачиваемой работы. Это согласуется с их представлением о том, что бедные люди – это старики, больные, бомжи, которые не могут работать и, соответственно, быть богатыми. Поскольку многие люди работают хорошо и старательно, но небогаты, то дети рекомендуют: «чтобы заработать больше, надо больше и усерднее работать или поменять работу на более высокооплачиваемую», «чтобы заработать больше, нужно лучше учиться».

Могут ли бедные быть счастливы? Может ли богатство сделать людей счастливыми? Представления школьников о связи высокого уровня материального благосостояния и ощущения счастья разделились. Большинство из них отвечали, что «деньги не самое главное»; «главное – это любимая семья»; «у каждого свое счастье»; «все зависит от человека». И лишь немногие считают, что «у богатых больше возможностей»; «богатые могут все себе позволить»; «бедные тоже могут быть счастливыми, если у них есть богатые родственники, друзья».

Оценивая значимость источников информации о бедном/богатом человеке, респонденты указывают на родителей и близких родственников (сиблинги, бабушки/дедушки), а также телевидение. Поскольку информация, получаемая с помощью СМИ и школы, структурирована, формализована и отражает общественные представления об изучаемых феноменах, а родители строят свои представления в зависимости от экономической идентичности, основанной на субъективном и объективном экономическом статусе взрослого (Хащенко, 2005, 2012), то и представления младших школьников в большей степени отражают общественное мнение о бедном/богатом человеке, преломляемое родителями, чем собственные умозаключения.

Итак, групповые представления младших школьников о бедном человеке связаны с пониманием того, что бедные люди – это те, у которых мало денег, они немного получают, поэтому вынуждены покупать все дешевое, экономить на всем, и у них нет квартиры. В этих представлениях отражается то, что дети видят на улице, узнают из телепередач, слышат от родителей. За детскими высказываниями вырисовывается образ пожилого человека, не только оказавшегося без средств к существованию, но и социально отвергнутого («живут в бедности, экономят, т. е. не берут в магазине то, что дороже»; «имеют мало денег, у них маленькая комната, это попросайки»; «живут с маленькими деньгами, потому что больших денег нет»; «старые люди, у них нет денег, нет квартиры»). Оценивая последствия бедности, 9–10-летние школьники не осознают ее социальных последствий. По их мнению, бедность создает психологический дискомфорт только для самих бедных.

Богатый, в представлениях детей, – это человек, владеющий огромными финансовыми и материальными ресурсами, который должен заниматься благотворительностью, развитием экономики в стране. Он может быть и плохим, и хорошим человеком. В зависимости от этого складываются его отношения с окружающими людьми и обществом в целом. По мнению школьников, если он хороший человек, то ведет себя в соответствии с предписаниями общества, т. е. занимается благотворительностью, если плохой – неуважительно относится к другим, «не оплачивает честно работу людей...», «обманывает их». Младшие школьники устанавливают связь между усердием в учебной или трудовой деятельности и размером богатства.

Выявленные групповые представления о бедном/богатом человеке согласуются с результатами исследований зарубежных коллег (Диттмар, 1997; Фернам, Аргайл, 2006; и др.). Они отмечают, что бедные и богатые воспринимаются британскими, немецкими,

американскими школьниками 9–10-летнего возраста с точки зрения выраженности периферийных признаков экономического статуса (имущество, внешний вид, поведение). Следует также отметить, что за последние несколько лет (весна 2002 – весна 2010 г.) представления о бедном человеке в данной возрастной группе претерпели меньше изменений, чем представления о богатом.

6.3. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЕДНОМ И БОГАТОМ ЧЕЛОВЕКЕ В СКАЗКАХ И СОЗНАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. А. Кольцова, анализируя различные подходы к пониманию природы сказки и ее связи с реальностью, приходит к выводу, что «сказки определяются как феномен *коллективной психологии*, отражение психологических характеристик народа, его воззрений на разные стороны бытия мира и человека» (Кольцова, 2008, с. 142). Интересно, что из всех видов сказок, имеющих место в культуре любого народа, – бытовых, кумулятивных, сказок о животных, волшебных, – содержание последних, по мнению исследователей, носит интернациональный характер. Опираясь на данное утверждение, можно предположить, что другие упомянутые виды сказок, наоборот, сохраняют элементы национальной идентичности, отражая традиции и обычаи конкретной культуры, конкретного народа. Можно предположить, что индивидуальные представления детей о сказочных персонажах (бедняке и богаче) будут включать отраженные элементы национальной культуры, отношения русского народа к этим категориям людей.

В основе индивидуальных представлений-образов младших школьников о реальных бедных/богатых людях не только общественное мнение, но и мнение сверстников. Данные представления выступают основой для экономической самокатегоризации личности. Моно- и полимодальность отношения личности и общества к бедным и богатым определяется возрастом, жизненным опытом, экономическим и социальным статусом человека, социокультурными и групповыми нормами и ценностями. Когнитивная простота или сложность изучаемых образов – результат влияния многосвязной и многоуровневой системы отношений личности и общества.

Бедные и богатые персонажи в русских народных сказках

В результате проведенного контент-анализа были выделены основные качества личности, присущие бедным и богатым персонажам в русских народных сказках (в таблицу 5 включены лишь те харак-

Таблица 5

Выраженность (частота) личностных качеств богатого/бедного персонажей, проявляемых ими в русских народных сказках

№ п/п	Качества личности	Количество упоминаний	
		богатый	бедный
1	Умный	22	53
2	Глупый	20	27
3	Добрый	3	22
4	Злой	11	4
5	Трудолюбивый	1	12
6	Предприимчивый	5	43
7	Смелый	–	4
8	Отзывчивый	11	5
9	С чувством юмора	–	12
10	Несправедливый	10	5
11	Честный	4	12
12	Красивый	–	9
13	Некрасивый	–	4
14	Неумелый	7	11
15	Обманщик	3	9
16	Расчетливый	6	8
17	Старательный	–	6
18	Благодарный	–	3
19	Справедливый	6	–
20	Равнодушен к богатству	–	5
21	Ленивый	3	5
22	Трусливый	1	5
23	Не обладает чувством юмора	3	–
Всего		116 (6,3%*)	276 (15,0%*)

Примечание: * – процент от общего объема текста сказок.

теристики, частота упоминания которых превышает 2 раза). Общий объем анализируемого текста – 1840 ед., при этом 6% всего текста посвящено описанию образа богатого человека, а 15% – бедного,

т. е. объем описания последнего превышает объем первого более чем в 2 раза. Кроме того, следует отметить, что из всех видов сказок, участвовавших в анализе: сказках о животных, кумулятивных, волшебных, бытовых – последние содержат наибольший объем информации о бедном/богатом персонажах. В данной работе не ставилась задача изучения особенностей жанра сказки, определяющих специфику формирования представлений о бедном/богатом человеке. На основе проведенного анализа можно утверждать, что в представлениях русского народа *бедный* может быть как умным, так и глупым. Однако в большинстве случаев этот персонаж все-таки совершает «умные» (осознанные, рациональные, логичные и т. п.) поступки. Бедный сказочный персонаж обычно очень предприимчив, так как ему приходится выживать в сложных жизненных условиях. Он трудолюбив, смел, часто проявляет свою доброту по отношению к другим. Быть богатым для него не является самоцелью, поэтому он не ставит перед собой задачу добиться успеха любым способом, а просто старается выжить. В отличие от богатого бедный обладает чувством юмора, которое помогает ему выдерживать многие жизненные трудности. При этом он чаще, чем богатый, бывает расчетливым, а иногда и злым, нередко обманывает и портит свои начинания. Интересно, что в сказках только образ бедного содержит специальные описания внешности, характеризующие его как красивого человека.

Образ *богатого* в сказках, так же, как и в ситуации с бедным персонажем, включает, в первую очередь, проявления его ума и глупости, причем в равной степени. Он может быть отзывчивым (примерно в два раза чаще, чем бедный), но в то же время злым и несправедливым. При этом богатый описывается чаще злым, чем добрым. В изучавшихся сказках он в меньшей степени, чем бедный, жаждет обладания деньгами, проявляя при этом расчетливость. Удивительно, что богач в сказках по-разному может относиться и к самому богатству. Случаи, когда он стремится умножить свои богатства, и ситуации, когда богач не ставит перед собой цели нажиться, более того, проявляет равнодушие к увеличению своего достояния, в количественном отношении встречаются примерно равное число раз.

Итак, в большинстве проанализированных русских народных сказок главное место занимает повествование о действиях, поступках бедняка, а не богача. Этим объясняется тот факт, что бедные персонажи участвуют в большем количестве ситуаций, чем богатые, чтобы проявить свои личностные качества. В результате формируется представление о том, что образ бедного *полнее* и *ярче* представлен в народных сказках. При этом как бедные, так и богатые сказочные

герои обладают и положительными, и отрицательными качествами. Однако бедный персонаж, как правило, проходит через множество испытаний, изменяется, приобретает опыт и в результате либо становится другим (при условии, что его образ изначально включал много отрицательных характеристик), либо остается таким же, как и был. В конце повествования, если бедняк устоял перед трудностями, вынес много положительного для себя и проявил это по отношению к другим, то он обычно получает вознаграждение, причем как материальное, так и моральное. В любом случае его образ в сказках более динамичен, чем образ богатого персонажа.

В изучавшихся русских народных сказках не создается упрощенный образ богатого как однозначно плохого человека – всегда злого, несправедливого и глупого, а образ бедняка, наоборот, только трудолюбивого, честного, умного и отзывчивого. И все-таки в целом богатый по сравнению с бедным чаще производит впечатление отрицательного, чем положительного, героя. Однако в результате исследования становится очевидным, что отношение русского народа к богатому человеку *амбивалентно*: почти все наиболее значимые характеристики имеют близкое число упоминаний в описании и бедного, и богатого, причем как положительные, так и отрицательные. К примеру, в волшебных сказках, в которых число упоминаний о бедном в 3 раза больше, чем о богатом, бедному человеку предоставляется возможность в конце повествования стать богатым, успешным и счастливым.

Можно предположить, что в сказках русский народ намеренно создает сложные обстоятельства, препятствия, жизненные трудности для бедного. Преодолевая их, он становится богаче, прежде всего, духовно и нравственно, но одновременно и материально. В общественном сознании, включающем представления о бедном/богатом, человек может оставаться высоконравственным и в то же время быть богатым. Эта мысль о возможности сохранения такого *гармоничного сочетания* присутствует в русских народных сказках как некий идеал, к которому можно стремиться. На это указывают Е. М. Мелетинский (1982) и другие авторы, которые, анализируя волшебные сказки, выделяют не только три уровня испытаний героя, но и классический финал – ликвидацию первоначальной беды-недостачи с обязательным дополнительным приобретением, оборачивающимся поощрением героя.

Следует ли из этого, что одной из функций сказки является возможность показать пути выхода из трудных ситуаций, в том числе вызванных бедностью? В любом случае можно утверждать, что зна-

комство с русскими народными сказками не может способствовать формированию у детей стереотипа о бедном как только положительном, а о богатом как отрицательном человеке. Мудрость, заложенная в народных сказках: «не деньгами едиными жив человек», «богатство может испортить человека», может повлиять на его отношение к другим, себе, миру.

Образы бедного и богатого сказочных персонажей в индивидуальных представлениях младших школьников

Образы изучавшихся сказочных героев выявлялись на основании оценок младших школьников, полученных с помощью семантического дифференциала (20 шкал) и последующей факторизации данных. При формировании шкал учитывались личностные и другие характеристики, выделенные в процессе контент-анализа исследуемых сказок, с которыми школьники знакомились на уроках дополнительного чтения. Данная экспериментальная ситуация была организована в целях уравнивания знаний респондентами сказочного материала, снижения различий в осведомленности школьников о сказках. Таким образом нивелировались и различия во влиянии семей респондентов на формирование их представлений о бедном/богатом сказочном персонаже.

В результате исследования были выделены *три фактора в структуре образа бедного персонажа* (суммарная информативность – 53,94%) и *четыре – в структуре образа богатого* (суммарная информативность – 53,45%), а также определены нагрузки шкал по каждому выделенному фактору (статистическая значимость «качества подгонки» соответствовала значениям $p < 0,05$). Принятие решения о количестве факторов опиралось на наличие в последних факторах максимальной нагрузки хотя бы у одного из признаков в размере 0,70 и выше. Первый фактор в каждой из изучавшихся структур имел наибольшую информативность.

Интерпретация факторов осуществлялась на основе смыслового инварианта, содержащегося в группе объединяемых им шкал, т. е. названия факторам давались с опорой на те шкалы, которые имели максимальную нагрузку по этому фактору. Знак факторной нагрузки указывал на принадлежность данной шкалы к положительному или отрицательному полюсу качества.

В результате структура представлений младших школьников о *богатом сказочном персонаже* включала четыре фактора:

- I «Отношение к деятельности», по которому максимальную нагрузку имели следующие из 16 шкал: предприимчивый–не-

предприимчивый (0,84); сообразительный–тугодум (0,74); благодарный–неблагодарный (0,73); злой–добрый (–0,72); ленивый–трудолюбивый (–0,72); честный–лживый (0,70); умный–глупый (0,64);

- II «*Отношение к другим людям*», данный фактор включал 15 шкал, из них с большей нагрузкой были следующие: скромный–хвастливый (0,77); смелый–трусливый (0,58); равнодушный–отзывчивый (–0,53).
- III «*Эмоциональность*», представленный 12 шкалами, из них с максимальной нагрузкой: общительный–замкнутый (0,74); веселый–грустный (0,67); спокойный–подвижный (–0,62); жизнерадостный–скучный (0,56);
- IV «*Образ в восприятии других*», состоящий из 11 шкал, с наибольшей нагрузкой: хитрый–простодушный (–0,70); красивый–некрасивый (0,63); стройный–толстый (0,41). Судя по оценкам, у младших школьников сложился определенный образ богатого сказочного персонажа. В этом образе присутствуют одновременно и внешние, поверхностные, и более глубокие, психологические характеристики.

Структура представлений о бедном сказочном персонаже включала три фактора:

- I «*Отношение к другим людям и деятельности*», 19 шкал, из них с максимальной нагрузкой: благодарный–неблагодарный (0,80); честный–лживый (0,77); умный–глупый (0,76); предприимчивый–непредприимчивый (0,75); злой–добрый (–0,73); сообразительный–тугодум (0,72); жадный–щедрый (–0,69); ленивый–трудолюбивый (–0,53).
- II «*Эмоциональность*», 15 шкал, из которых наибольшую нагрузку имели: жизнерадостный–скучный (0,74); веселый–грустный (0,69); общительный–замкнутый (0,67); спокойный–подвижный (–0,57);
- III «*Образ в восприятии других*», 13 шкал, из них с большой нагрузкой: хитрый–простодушный (0,70); равнодушный–отзывчивый (0,62); жадный–щедрый (0,48); скромный–хвастливый (–0,45); ленивый–трудолюбивый (0,44).

Оценки детьми образов бедного/богатого персонажей максимально совпадали по первому, наиболее значимому фактору.

Образ богатого по всем факторам имел больше отрицательных нагрузок, чем образ бедного. Так, по мнению детей, богатый персонаж в своей деятельности проявляет такие качества, как непред-

приимчивость, лень, глупость, злость, лживость, он лишен сообразительности и выступает как неблагодарный человек. В отношениях с людьми богатый ведет себя как хвастливый, равнодушный и трусливый человек, который не понимает шуток. В эмоциональной сфере богатый характеризуется младшими школьниками как грустный, замкнутый и скучный для окружающих. Другими людьми этот персонаж также рассматривается скорее как отрицательный: хитрый, внешне некрасивый, толстый. Такое сочетание качеств личности указывает на некий сформировавшийся *стереотип восприятия* реального богатого человека: сосредоточенный на себе, своих интересах, равнодушный, неэмоциональный и т. п. Возможно, в данном случае наблюдается смешение образов реального и сказочного богачей или, по меньшей мере, их взаимовлияние.

Важно, что по двум из трех факторов *бедный персонаж* также характеризуется отрицательными качествами. Эти черты проявляются в деятельности и в отношениях с другими людьми (неблагодарный, лживый, глупый, непредприимчивый, ленивый, злой, жадный, тугодум и т. п.) В эмоциональной сфере он скучный, грустный, замкнутый и спокойный. Единственный фактор, по которому бедняк наделен положительными чертами, – это «Образ в восприятии других»: бедняк воспринимается как скромный, простодушный, отзывчивый, щедрый и даже трудолюбивый человек.

Установленные различия в количестве факторов структуры представлений о богатом/бедном персонажах русских народных сказок (четыре и три фактора) указывают на различия в отношении школьников к бедным и богатым, к бедности и богатству в целом. Причем, *если в сказках больше места уделяется описанию бедных, то в сознании детей именно богатые имеют более полную структуру*. Однако установленный факт требует проверки в процессе сравнения представлений о реальных людях.

Структура представлений о бедном персонаже отличается не только по количеству факторов, но и в содержательном плане. Так, в первую очередь, бедные персонажи оцениваются младшими школьниками с позиции их отношения к деятельности и другим людям, затем эмоциональности и, наконец, того, как бедные воспринимаются другими сказочными героями. При факторизации качеств бедного его личностные характеристики (только по шкалам с максимальной нагрузкой) не повторяются в разных факторах. Возможно, это связано с тем, что образ бедного персонажа в сознании детей не размыт, наоборот, более точно осознается, и он далек от реального бедного, поскольку имеет больше шансов стать богатым.

Предположительно, образ бедного персонажа в содержательном отношении ближе к образу богатого сказочного героя, чем к образу реального бедного человека.

Дети точно дифференцируют качества личности богатого персонажа, проявляемые им как в отношении к другим людям, так и в деятельности, но смешивают их в образе бедного героя. Причина такого различия, скорее всего, определяется содержанием сказок.

Сравнительный анализ личностных качеств бедного и богатого персонажей в русских народных сказках и представлениях детей

При сопоставлении образов богатого в сказках и в сознании детей выяснилось, что представления о бедном и богатом на разных уровнях анализа сознания (общественном и индивидуальном) близки по отрицательному полюсу, т. е. большинство совпадающих характеристик носит негативный характер. Однако если в сказках богатый предстает как более отзывчивый человек, чем бедный, то в сознании детей, наоборот, он характеризуется как равнодушный, а бедный – как отзывчивый. Этот факт также может быть объяснен влиянием групповых представлений о бедном/богатом реальном человеке на восприятие сказочных персонажей, что требует дополнительной проверки.

Наиболее важные качества бедного/богатого персонажей в сказках: предприимчивый (богатый – только 5 ед. анализа, бедный – 43 ед.), умный (22 и 53 соответственно), глупый (20 и 27), добрый (3 и 22) и злой (11 и 4). Эти характеристики сказочных героев присутствуют и в представлениях детей, причем с большим весом в первых двух факторах структуры их представлений. Однако в сказке ничего не говорится об отрицательном полюсе качества «предприимчивый», в то время как непредприимчивость персонажей в сознании младших школьников – наиболее значимая характеристика отношения сказочных героев к собственной деятельности. Впрочем, если принять во внимание, что предприимчивым в сказке чаще всего оказывается бедняк, а не богач (43 и 5 единиц анализа соответственно), то непредприимчивость сказочного богача в представлениях детей сближает образы богатого в сказке и в сознании школьников. В то же время проявление в сказке злости бедным персонажем по сравнению с богатым практически неприемлемо, а в сознании детей – это одна из значимых характеристик отношения бедного к другим людям. Наоборот, богатый в сказке часто демонстрирует качество злости, но среди шкал с наибольшим весом в структуре

представлений детей о сказочном богатом человеке это качество не ярко выражено. Оценки ума и глупости сказочных персонажей, столь значимые для описания их образов в сказке, нашли отражение в представлениях младших школьников только в отношении глупости героев. Ни бедный, ни богатый персонажи, в понимании детей, не демонстрируют ум, а глупость в первом факторе имеет больший вес у бедного, чем у богатого (напомним, что частотный анализ содержания сказок показал обратное соотношение). Тем не менее наличие этих качеств в образах персонажей среди наиболее значимых – результат влияния общественных представлений, отраженных в русских народных сказках. Однако на выраженность вышеупомянутых качеств личности в сознании респондентов оказывают влияние и другие источники информации, в первую очередь, личный опыт и суждения значимых других людей. К сожалению, в рамках одного исследования сложно проверить взаимное влияние столь различных факторов, тем не менее не учитывать его в анализе невозможно.

Наиболее важными качествами личности богатого сказочного персонажа в сознании детей являются неблагодарность и лень, проявляемые им в деятельности, а также склонность к грусти как характеристика эмоциональной сферы. В сказках же только проявление лени богатым, хотя и слабо, но все же выражено. Следовательно, можно предположить, что остальные перечисленные выше характеристики респондентами привнесены в оценки богатого персонажа из других источников информации, а не из сказок: из *личного опыта взаимодействия* с реальными богатыми людьми или сверстниками из семей с высоким уровнем материального благосостояния, а также в результате присвоения оценок родителей.

В сказках бедняк примерно в равной степени наделен положительными и отрицательными характеристиками. Он чаще умный, чем глупый, добрый, предприимчивый, честный, обязательно с чувством юмора, но при этом неумелый, пассивный и т. п. В представлениях же детей он, в первую очередь, неблагодарный, лживый, глупый и непредприимчивый. Интересно, что в сказках именно эти характеристики при описании бедняка имеют положительную смысловую нагрузку (трудолюбивый, умный, предприимчивый), т. е. в сказке положительный образ бедняка раскрывается через его действия и поступки, а в представлениях детей – через его оценки другими людьми. Однако так же, как и в ситуации с образом богатого, информационная составляющая образа бедного персонажа в сознании младших школьников во многом определяется тем, какое содержание включает образ этого героя в самой сказке.

В процессе анализа образов бедного/богатого возникает вопрос о том, чем же вызвано отмеченное выше расхождение в изучаемых представлениях. Здесь может быть несколько версий. Поскольку большинство школьников-респондентов не идентифицируют себя с бедными людьми (по данным нашего исследования), то, возможно, именно процесс самокатегоризации как механизм экономической социализации приводит к таким расхождениям. Другая версия связана с фильтрующей функцией ценностных ориентаций младших школьников.

Итак, представления детей о бедном/богатом персонаже формируются под влиянием сказок. В сказках нет стереотипов плохих или хороших героев, а объем информации о бедных превышает аналогичные сведения о богатых, поскольку первому дается возможность изменить свое положение, пройдя через множество испытаний, сохранив свои нравственные качества или приобретая их. Вместе с опытом к бедному приходит и материальное богатство, социальный статус, успех и т. п. Тем не менее основные качества персонажей – ум, глупость, злость, доброта, отзывчивость, предприимчивость, несправедливость, наличие чувства юмора и т. д. вошли с разным весом в первые факторы в структуре изучавшихся представлений. Следовательно, при формировании представления о персонажах, наиболее важный компонент информации о них принимается младшими школьниками из сказок. Не случайно именно первые факторы исследуемых образов персонажей имеют наибольшее сходство по выявленным качествам.

Однако представления детей о персонажах не являются простым слепком того, что содержится в сказке. Например, в сказках наиболее важные качества богатого – ум, глупость, злость, отзывчивость, несправедливость, а его непредприимчивость практически не представлена. Для школьников же богатый персонаж, в первую очередь, – непредприимчивый, а затем уже тугодум, неблагодарный и лживый. В целом богатый персонаж, с одной стороны, для младших школьников является в большей степени отрицательным героем, чем бедный, с другой – имеет более выраженную структуру (четыре фактора).

Трехфакторная модель бедного персонажа в сознании детей может быть рассмотрена как усеченная за счет идентификации себя как «ни бедного, ни богатого» и за счет фильтрации ЦО информационной составляющей представлений о бедном персонаже, содержащейся в сказке. Возможно, здесь следует говорить и о более жестком личностном контроле в процессе формирования индивидуальных представлений на основе общественных.

6.4. ОБРАЗЫ БЕДНОГО И БОГАТОГО РЕАЛЬНЫХ ЛЮДЕЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Эти образы определялись на основе анализа данных, полученных с помощью тех же шкал семантического дифференциала, которые были использованы для изучения представлений о сказочных персонажах. Это отражение групповых представлений, существующих в пространстве ближайшего социального окружения детей, т. е. их родителей, сверстников, учителей и др.

Выявленное на предыдущем этапе соотносительное количество факторов в представлениях изучавшихся школьников о бедных/богатых сказочных персонажах сохранилось и в анализе образов реальных людей. Так, образ бедного человека включает четыре фактора (суммарная информативность – 59,66%), а богатого – пять (суммарная информативность – 59,18%). Вызывает интерес тот факт, что сама структура представлений о реальных людях включает большее количество факторов, чем представления о сказочных персонажах. Можно предположить, что данный факт определяется, во-первых, сравнительно более высокой значимостью изучаемых представлений в сознании детей, во-вторых, информация, которая опосредована личным опытом и носит имплицитный характер, в меньшей степени подвержена фильтрации со стороны ценностной системы личности.

Наблюдались различия в отношении интерпретации самих факторов. Так, *I фактор* в представлении о богатом реальном человеке, интерпретированный как «Отношение к другим людям» (информативность 21,59%), включал 15 шкал, из которых с большой нагрузкой были следующие: благодарный–неблагодарный (0,87), настойчивый–ненастойчивый (0,81), честный–лживый (0,76), стройный–толстый (0,71), жадный–щедрый (–0,65), скромный–хвастливый (0,64). В то время как *I фактор* в представлении о бедном реальном человеке – «Эмоциональность» (информативность 31,11%) – включал 18 шкал, из которых с максимальной нагрузкой представлены следующие: с чувством юмора–без чувства юмора (0,94), жизнерадостный–скучный (0,91), красивый–некрасивый (0,72), общительный–замкнутый (0,67).

По первому фактору в двух структурах шкал совпадали следующие: благодарный–неблагодарный, жадный–щедрый, смелый–трусливый. Таким образом, первый фактор структуры представлений о бедном/богатом реальном человеке имеет меньше сходных оценок, чем ранее выделенный и описанный первый фактор представлений о сказочных персонажах. Причем все они (за исключением одной переменной) имеют маленький вес, т. е. не определяют содержа-

тельное наполнение фактора. При этом совпадают и полюса нагрузок по шкалам: в представлениях детей о реальных людях бедный и богатый – неблагодарные, жадные и трусливые люди, но у бедного данные качества выражены в меньшей степени, чем у богатого. В остальном эти люди не похожи друг на друга. Так, бедняк характеризуется младшими школьниками как человек с отсутствием чувства юмора, невыраженными общительностью и жизнерадостностью, в то время как богатый – неблагодарный, ненастойчивый, лживый и т. д. Казалось бы, в сознании детей присутствуют два отрицательных человека, однако они принципиально различны. Жизненные трудности сделали бедного угрюмым, неэмоциональным, некрасивым человеком, но оценки его нравственных качеств, столь важные для образа бедного сказочного персонажа, здесь не представлены совсем. Личностные качества богатого, прежде всего, затрагивают его отношение к другим людям: он неблагодарный, лживый, жадный и т. п. Здесь не выявлены качества общего интеллекта, которые были значимы для богатого сказочного персонажа, и те характеристики, которые определили его отношение к деятельности, позволили ему приобрести или удержать свой статус.

II фактором в представлении о богатом человеке стал фактор «Отношение к деятельности» (информативность 13,71%), включающий результаты по 15 шкалам, из которых максимальную нагрузку имели следующие: предприимчивый–непредприимчивый (0,79), умный–глупый (0,78), сообразительный–тугодум (0,76), смелый–трусливый (0,71). В представлении о бедном человеке *II фактор* определился как «Образ в восприятии других» (информативность – 14,72%), а из 16 шкал с наибольшей нагрузкой в него вошли: злой–добрый (–0,81), хитрый–простодушный (–0,75), скромный–хвастливый (0,72), умный–глупый (0,64), сообразительный–тугодум (0,62), жадный–щедрый (–0,60).

Общими для обеих групп характеристик по второму фактору стали две шкалы: умный–глупый, сообразительный–тугодум. Качества ума, столь значимые для сказочных персонажей в общественных представлениях (сказках) и сознании детей, по-разному включены в факторы, описывающие образы реальных бедных и богатых людей. Наибольший вес эти качества имеют в структуре представлений о богатом, а меньший – представлений о бедном человеке, т. е., несмотря на то, что представления и о бедном, и о богатом по второму фактору в целом носят отрицательный характер, оба воспринимаются школьниками как неумные и тугодумы, однако у бедняка эти качества выражены в меньшей степени.

Следует также отметить, что фактор «Образ в восприятии других» в структуре представлений о бедняке в сказках включал нравственные характеристики с положительной нагрузкой, а о бедняке в реальности – с отрицательной, т. е. эти представления качественно отличаются друг от друга, а образы сказочного персонажа и реального человека субъективно воспринимаются детьми по-разному, возможно, потому что *психологическая дистанция*, которую ребенок выстраивает между собой и данными людьми (реальным и сказочным), также различна.

III фактор в структуре представлений о богатом человеке – «Образ в восприятии других» (информативность – 9,5%) – состоит из 17 шкал и включает следующие с максимальной нагрузкой: красивый–некрасивый (0,89), жизнерадостный–скучный (0,71), злой–добрый (–0,63). Таким образом, с точки зрения респондентов, в восприятии других бедный и богатый принципиально различаются. Бедный оценивается, прежде всего, через наличие/отсутствие проявлений его нравственных качеств, а богатый – по совокупности различных внешних и внутренних, психологических характеристик.

В представлении о бедном человеке *III фактор* интерпретировался как «Отношение к деятельности» (информативность 7,17%) и включал 14 шкал, из которых с максимальной нагрузкой были: настойчивый–ненастойчивый (0,70), спокойный–подвижный (0,65), ленивый–трудолюбивый (- 0,56), сообразительный–тугодум (0,55).

Общие шкалы по третьему фактору в структурах представлений о бедном и богатом человеке отсутствуют. Однако в представлении детей о сказочном персонаже фактор «Отношение к деятельности» не выделялся как самостоятельный, а включал наряду с качествами личности, характеризующими отношение к деятельности, и те, которые определяли отношение бедного персонажа к другим героям сказок.

В то же время отношение к деятельности богатого человека в представлениях респондентов определяется проявлением им умственных качеств, а бедного – показателями воли и активности. По данному фактору (как по двум предыдущим) бедные и богатые реальные люди не характеризуются положительными качествами.

IV фактор в представлениях о богатом человеке был интерпретирован как «Эмоциональность» (информативность – 7,35%), причем максимальную нагрузку из 14 шкал получили только две: с чувством юмора–без чувства юмора (0,94); веселый–грустный (0,94). *IV фактор* в представлении о бедном – «Отношение к другим людям» (информативность 6,65%) включал следующие шкалы с большой

нагрузкой: честный–лживый (-0,70), стройный–толстый (-0,59), предприимчивый–непредприимчивый (0,55), смелый–трусливый (0,51), равнодушный–отзывчивый (0,50).

Общие шкалы по четвертому фактору при оценке бедного и богатого также отсутствуют.

Богатый человек по данному фактору – без чувства юмора и злой, а вот бедный впервые получил положительные характеристики – честный, отзывчивый, стройный, хотя при этом непредприимчивый и трусливый.

Наконец, V фактор в структуре представлений о богатом человеке – «Активность» (информативность – 7,0%) – включал 10 шкал, из которых с максимальной нагрузкой вошли: спокойный–подвижный (-0,83), общительный–замкнутый (0,77). В данном факторе, казалось бы, появляется положительная характеристика образа богатого человека: спокойный, уравновешенный, но, с позиции активности, это есть проявление его пассивности. Следовательно, в представлениях школьников реальный богатый человек фактически не обладает положительными качествами.

Итак, в структуре представлений школьников о богатом реальном человеке факторы выстроились в такой последовательности: «Образ в восприятии других», «Отношение к другим людям», «Отношение к деятельности», «Эмоциональность» и «Активность». В структуре представлений о бедном человеке на первом месте – «Эмоциональность», на втором – «Образ в восприятии других», а затем «Отношение к деятельности» и «Отношение к другим людям», т. е. при формировании представлений о реальном богатом человеке дети, в первую очередь, ориентируются на оценки других относительно данной категории людей. Для них также важно, как богатые относятся к другим людям, своей деятельности и только в последнюю очередь они обращают внимание на эмоциональность и деловую активность богатых людей. Напомним, что групповые представления школьников обнаруживали сходные результаты. Школьники приписывали богатому человеку благотворительные поступки. Они считали, что богатый, имея большие материальные средства, должен их использовать для того, чтобы помогать другим людям и обществу в целом.

Представления о бедном, наоборот, характеризуются, в первую очередь, его эмоциональностью. Дети считают, что бедный – это человек без чувства юмора, скучный, некрасивый, необщительный, что согласуется с групповыми представлениями о бедных людях – пенсионерах, социально не защищенных, лишенных работы и воз-

можностей интересной жизни, которые, с одной стороны, вызывают в обществе жалость, а с другой – неприятие. Такая же тенденция сохранилась и в исследовании индивидуальных представлений, поскольку оценки другими бедного человека более значимы для младших школьников, чем отношение самих бедных к деятельности и другим людям. В представлениях сохранилась и другая выявленная ранее тенденция – образ богатого по всем факторам имеет больше отрицательных нагрузок, чем образ бедного. Так, богатый по всем пяти факторам рассматривается детьми скорее как «плохой» человек: в отношениях с людьми он ведет себя как неблагодарный, лживый, хвастливый и жадный человек, в деятельности он глупый, тугодум и трусливый. В эмоциональной сфере богатый – это невеселый человек, без чувства юмора. Другими людьми он также оценивается как отрицательный – некрасивый, скучный и злой.

Интересно, что по трем из четырех факторов бедный человек также обладает отрицательными качествами, особенно теми, которые проявляются в его эмоциональной сфере (скучный, без чувства юмора и т. п.), отношении к деятельности (ненастойчивый, но подвижный). По мнению детей, в глазах общества бедняк – недобрый, хитрый и глупый. Единственный фактор, по которому бедняк наделен положительными качествами (наряду с отрицательными), – это «Отношение к другим». Здесь он честный, отзывчивый, непредприимчивый, но трусливый. Реальный бедняк – стройный (скорее, худой), так как он мало зарабатывает и плохо питается.

Полученные различия в количестве факторов в структуре социальных представлений о бедном/богатом (четыре и пять факторов) человеке подтверждают наше предположение о *дифференцированном отношении школьников к бедным и богатым людям*.

Наконец, принципиальное различие состоит в эмоциональности бедных и богатых людей: бедный – подвижный и веселый, а богатый – спокойный, уравновешенный и сосредоточенный на себе.

Сравнительный анализ представлений младших школьников о бедном/богатом человеке осуществлялся на основе выявления сходства и различия в факторной структуре индивидуальных представлений школьников, а также в процессе качественного анализа индивидуальных, групповых и общественных представлений.

В целом результаты исследования показали, что при сравнении образа бедного сказочного и реального человека присутствуют показатели по общим шкалам, которые характеризуются разным весом, но одинаковым полюсом. Сказочный и реальный бедняк в представлениях детей жадный, трусливый, неблагодарный, глупый, тугодум,

непредприимчивый, но отзывчивый, в то время как в самих сказках (общественные представления) бедняк не обладает последним качеством, что подтверждает *идею о взаимовлиянии*, некотором смешении различных представлений (о сказочном и реальном явлениях) в сознании детей. Причем у сказочного персонажа все вышеупомянутые качества выражены сильнее (точнее, имеют больший вес). В сказках часто используется прием гиперболы: отдельные черты сказочного персонажа в сознании детей несколько преувеличены.

Представления школьников о бедном реальном человеке более амбивалентны, поскольку на них оказывают влияние, с одной стороны, общественные представления: «Бедные – это люди в основном добрые, терпеливые, совестливые, законопослушные и трудолюбивые» (Горшков, Тихонова, 2004, с. 17); или «бедные – это в основном не имеющие выраженных установок на достижение, довольно пассивные наемные работники, занимающие исполнительские должности»; «к бедным относятся не только традиционно низкооплачиваемые категории работающих, одинокие пожилые пенсионеры, безработные, бомжи и пр., но и многочисленные работники сферы образования и науки, культуры и здравоохранения, которые ранее бедными, как правило, не считались» (Мудрик, 2004, с. 78). С другой стороны, групповые представления сверстников, которые считают, что бедным «...не повезло, они глупы и ленивы». Это «старые люди, у них нет денег, нет квартиры». «Бедные люди просят деньги; не все могут купить; не могут поделиться», «они не жадные, просто им нечего дать другим».

В русских народных сказках бедняк описывается как трудолюбивый, работающий, но неудачник. Однако именно в сказках добро торжествует над злом и бедняк в конце концов вознаграждается за свой труд. В представлениях же детей бедный персонаж часто обманывает других, а вот реальный бедняк, по их мнению, – честный человек. Интересен тот факт, что значимыми оценками в представлениях школьников о реальных людях стали их *внешние характеристики*. Так, бедный воспринимается ими как стройный (или худой) человек. Он мало зарабатывает, плохо питается, не имеет перспективы на скорое (или вообще какое-либо) изменение своего положения и выглядит соответственно. Понимание детьми причин достижения уровня бедности совпадает с мнением взрослого населения. Школьники считают, что бедные «ленятся работать», «у них заканчиваются деньги», «теряют работу», «не имеют образования» и т. п. Взрослые среди наиболее значимых причин бедности указывает на: «невыплату зарплат», «задержку пенсий», «безработицу», «плохое образование и низкую квалификацию» и т. п. (Горшков, Тихонова, 2004).

Осознание детьми потенциальных возможностей сказки превратить бедняка в богатого приводят к тому, что бедный сказочный герой рассматривается ими даже внешне как более полный, спокойный человек по сравнению с реальным бедняком, т. е. субъективно сказочный бедняк по своим характеристикам ближе к образу богатого в сказке, чем к образу реального бедного. Анализ русских народных сказок показал, что бедняк в начале истории, как правило, выглядит внешне некрасивым, неопрятным, неаккуратным, но к концу повествования изменяется не только его социальное и материальное положение, но и внешний облик. Следовательно, в процессе знакомства со сказкой формируются вышеперечисленные характеристики бедного персонажа. В этом явно усматривается *социализирующая функция* русской народной сказки.

При сравнении *образов богатого человека в сказке и жизни* было выявлено, что по всем шкалам они имеют одинаковые знаки и различаются только весами нагрузок по шкалам. В отличие от образов бедняка все качества реального богатого человека более выражены. Таким образом, в сознании детей последний более жадный, неблагодарный, ненастойчивый, трусливый, грустный, чем сказочный богач. Возможно, это связано с тем, что в сказке добро в любом случае побеждает, в центре повествования чаще находится бедняк, который может нарушать нравственные нормы. Богач здесь отрицателен настолько, насколько следует по сюжету оттенить бедняка. В жизни же он воспринимается по-другому, и младшие школьники приписывают реальному богатому человеку отрицательные качества в более выраженной форме. Возможно потому, что представления детей о реальном человеке основываются на общественном мнении, транслируемом им родителями. Богатые люди в массовом сознании россиян – это «стремящиеся к власти, энергичные и инициативные люди, довольно жадные к деньгам, безразличные к судьбе своей страны и не слишком порядочные, но при этом образованные, отличающиеся профессионализмом и трудолюбием» (Горшков, Тихонова, 2004, с. 17). Интересно, что и в представлениях младших школьников (причем как индивидуальных, так и групповых) богатый человек прикладывает немало усилий, чтобы достичь своего статуса, проявляя при этом трудолюбие, работоспособность и образованность.

Индивидуальные представления о богатом человеке во многом опосредованы групповыми. Так, для младших школьников реальный богатый человек – это тот, кто владеет материальными благами, имеет больше возможностей, «может все себе позволить». По их мнению, чтобы стать богатым, надо «больше и усерднее работать или по-

менять работу на более высокооплачиваемую»; «чтобы заработать больше, нужно лучше учиться». Таким образом, на представления младших школьников оказывают влияние в большей степени групповые представления сверстников.

Кроме того, по своему содержанию факторы представлений о реальных людях и сказочных героях с одним и тем же названием (например, «Отношение к деятельности», «Образ в восприятии других» и т. п.) включают схожий набор характеристик с наибольшим весом в факторе.

Образы бедного и богатого реальных людей формируются в большей степени *под влиянием общественного мнения, групповых представлений и личного опыта*. Достаточно сравнить выраженность личностных качеств бедного/богатого персонажей и бедного/богатого реальных людей, представленных в сознании младших школьников, с героями сказок, чтобы увидеть, насколько они различны. Напомним, что богатый человек в русской народной сказке имеет не намного больше негативных черт, чем позитивных, а в сознании детей и сказочный, и реальный богачи наделены в большей степени отрицательными качествами, причем образ реального богатого человека практически не имеет положительных характеристик. Бедняк в сказке также имеет положительные и отрицательные качества, в представлениях же детей положительные характеристики присутствуют в меньшем количестве, причем сказочный бедняк имеет их чуть больше, чем реальный. При сравнении представлений детей (индивидуальных и групповых) с представлениями взрослого населения (исследование М. К. Горшкова и Н. Е. Тихоновой) обнаруживается большее сходство в образах бедного человека (категории людей, личностные качества бедного, эмоциональное отношение респондентов), чем богатого. Данный факт указывает на особенности формирования экономического сознания личности на разных этапах ее экономической социализации.

6.5. РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВ БЕДНОГО И БОГАТОГО СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данном параграфе работы на примере связи ЦО и характеристик образов бедного/богатого сказочных персонажей описана *функция фильтрации* ЦО, которая теоретически обосновывалась в главе 3. На примере анализа связи ЦО и характеристик образов бедного/бо-

гатого сказочных персонажей ставилась цель обоснования *роли ценностной системы личности в формировании ее экономических представлений*. С позиции ценностного подхода, разрабатываемого автором, в качестве показателей экономической социализированности формирующейся личности может быть рассмотрено соответствие ее экономического сознания и поведения нормам и ценностям, принятым в обществе. Простое сравнение групповых, общественных и индивидуальных представлений не раскрывает механизмов инкультурации. Выявление сходства в экономических представлениях как компонентах общественного и индивидуального сознания и поиск связи между элементами исследуемых образов с системой ЦО личности служат анализу двусторонней связи в модели экономической социализации формирующейся личности, подробно изложенной в последнем параграфе главы 3.

Образы сказочных, а не реальных персонажей были выбраны не случайно. Сравнительный анализ содержания образов бедного и богатого персонажа в сказке и в представлениях детей показал, что они не идентичны. Часть информации о бедном и богатом человеке, заложенной в сказке, нашла отражение и в представлениях детей. Возникает вопрос о роли ЦО личности в этом процессе.

Сравнивая выраженность личностных качеств у бедного/богатого сказочного персонажа в сказке и в представлениях детей, предположили, что *изменение содержания связано с осознанием значимости тех или иных характеристик персонажей, с их последующим отбором (фильтрацией) с помощью ценностной системы и включении в индивидуальные представления*.

Корреляционный анализ связи 64 ЦО, образующих 8 типов (соматические, волевые, нравственные, эмоциональные, интеллектуальные, культурные, материальные, социальные – методика Н. А. Волковой), и характеристик образов бедного/богатого сказочного персонажа, включенных в факторную структуру представлений, позволил описать выявленные закономерности. Выделены *критерии анализа*: количество связей той или иной ЦО с характеристиками образов бедного/богатого человека в сказке, включенных в разные факторы структуры представлений; характер этих связей (прямая или обратно пропорциональная связь); качество этих связей (устойчивые/неустойчивые); пространственное расположение (внутри одного фактора или связывают разные факторы).

В анализе учитывалась значимость ЦО, определяющая их позиции (места) в иерархической структуре ЦО личности школьников. Период проведения исследования (срез 2005 г.) определялся

специалистами как *относительно стабильный* в экономическом и социальном развитии российского общества. Выявлено, что характерными для данного этапа являются ориентации детей на такие качества личности, как настойчивость, решительность, целеустремленность, умение доводить начатое дело до конца и т. п. (типичные для социальной и деловой активности взрослых) при сохранении приоритетов нравственной регуляции этой деятельности (чуткость, справедливость, самокритичность и т. п.) и высокой значимости образованности, широты кругозора и т. п. Предположили, что высокая значимость в данный период волевых, нравственных и интеллектуальных ЦО в сознании младших школьников определяется установками, ценностной системой родителей и социальными влияниями (макросредовые), которые характеризуют состояние общественного сознания в данный период.

Ниже приведены результаты корреляционного анализа (критерий Спирмена, при $p < 0,05$) элементов факторной структуры представлений о бедном и богатом человеке в сказке и ЦО личности младших школьников.

Анализ связей *личностных характеристик бедного сказочного персонажа и ЦО личности младших школьников* показал следующее. В I факторе характеристики образа бедного сказочного персонажа образуют 43 связи с 21 ЦО (из 64). Предположили, что ЦО, которые образуют наибольшее число связей с различными характеристиками образа бедного/богатого человека в сказке, проявляют свою *активность* в процессе конструирования этих образов.

В первом факторе образа бедного персонажа наибольшую активность продемонстрировали ориентации на *культурные* (5 из 8 ЦО данного типа), *волевые* (4 из 8), *нравственные и интеллектуальные ЦО* (по 3 из 8 ЦО в каждом типе). Напомним, что в структуре ЦО младших школьников интеллектуальные, волевые и нравственные ЦО занимают наиболее значимые позиции (первые три места), а культурные ЦО – средние позиции. Наибольшее число связей в группах данных ЦО образуют: «Интересоваться последними достижениями современной науки» (6 связей), «Много читать» (6 связей), «Способность наслаждаться произведениями искусства» (5 связей) – культурные ЦО, «Чуткость» (5 связей) – нравственные ЦО, «Самостоятельность» (6 связей) – волевые ЦО и «Разбираться в каких-либо областях науки лучше, чем твои товарищи» (5 связей) – социальные ЦО. Остальные ценности, относящиеся к волевым, нравственным и интеллектуальным ЦО, обнаруживают от 4 до 1 связи.

Итак, личностные качества бедного сказочного персонажа (неблагодарный, лживый, глупый, непредприимчивый, злой, ленивый и т. п.), существенные для характеристики его отношения к людям и деятельности, в представлениях детей опираются на наиболее значимые ЦО школьников. В целом каждая из характеристик образа бедняка, включенных в I фактор, образует от 9 до 6 связей с волевыми, нравственными, культурными, социальными и интеллектуальными ЦО.

По условиям сказочного повествования именно бедный персонаж имеет возможность в любой момент стать богатым. Следовательно, он может приобрести ряд личностных качеств, характерных для богатого. Содержание образа в самой сказке включает некоторые из упомянутых выше качеств личности бедняка. Однако в процессе присвоения школьниками информации о личностных качествах бедного, элементы этой информации, с одной стороны, опосредуются уже сложившейся системой ЦО личности и наполняются иным смыслом, с другой – могут оказывать влияние на значимость самих ценностных ориентаций. Конечно, для доказательства последнего предположения требуется дизайн экспериментального (а не эмпирического) исследования, тем не менее гипотетически существование такой связи можно предположить.

Глубокий анализ 43 выделенных связей ЦО с элементами образа бедного (личностные характеристики) в I факторе его структуры показал, что эти связи пронизывают исследуемые характеристики и связывают их между собой, образуя сеть отношений. Возможно, этот факт поможет раскрыть причину усеченности факторной структуры исследуемых образов, выявленную и описанную в предыдущих параграфах данной главы. Напомним, что структура образа бедного (сказочный персонаж и реальный человек) имеет меньшее число факторов. Чем плотнее образуют ЦО сеть связей с характеристиками образов, тем меньшее количество факторов включает структура образа бедного или богатого человека в представлениях школьников. II фактор образа бедного персонажа – «Эмоциональность» – включает 34 связи между 5 личностными характеристиками (с максимальным весом) и 23 ЦО личности младших школьников. В данном факторе, так же как и в предыдущем, выявлена тенденция, раскрывающая характер связей, т. е. качества личности бедного героя (скучный, грустный, замкнутый, спокойный и т. п.) связаны между собой одними и теми же ЦО. Причем такая характеристика бедного персонажа, как *грустный*, является стержневой в данном факторе, так как образует 17 (из 34) связей с ЦО личности

респондентов. Пространственное расположение связей показывает, что вокруг элемента «грустный» располагаются остальные характеристики, включенные в данный фактор с максимальным весом, т. е. «скупной», «замкнутый», «без чувства юмора», «спокойный». В целом наибольшее число связей с данными качествами личности образуют эмоциональные и нравственные ЦО. В данном факторе из всех 23 ЦО наибольшую активность проявили: «умение быстро и легко решать задачи» (интеллектуальные ЦО), «ходить в театр, на выставки, в музеи» (культурные ЦО), «чуткость» (нравственные ЦО). Они обнаружили по три связи с личностными характеристиками бедного персонажа, включенные во II фактор структуры образа.

Итак, такие качества личности бедного героя, как скупной, грустный, замкнутый, спокойный, характеризующие его эмоциональность, включаются в исследуемые представления с помощью нравственных и эмоциональных ЦО личности школьников. Выявленные связи объясняются тем, что, сочувствуя бедному герою, школьники переносят собственное эмоциональное состояние на переживания персонажа. В данном случае можно говорить о существовании не только внешнего информационного влияния сказки на индивидуальные представления детей о бедном герое, но и о внутренней (психологической) детерминации исследуемого образа, связанного с уровнем эмоционально-личностной зрелости детей.

В III факторе структуры представлений о бедном сказочном герое – «Образ в восприятии других» – выявлено 28 связей качеств личности бедного (простодушный, отзывчивый, скромный, щедрый, трудолюбивый) с 19 ЦО личности школьников. Сравнивая количество связей, которые образуют ЦО и элементы образа бедного человека в каждом из трех факторов, можно выявить закономерность их убывания в каждом последующем факторе. Следовательно, чем больше вес фактора в структуре индивидуальных представлений исследованных школьников, тем большее число связей образуют ЦО детей с качествами личности бедного героя, включенных в данный фактор.

В III факторе образа бедного героя все характеристики имеют положительный полюс нагрузки. Такие качества личности, как щедрый (8 связей) и трудолюбивый (1 связь но на более высоком уровне значимости, т. е. при $p < 0,01$) положительно связаны с культурными, волевыми и социальными ЦО. Характеристика «скромный» образует 9 связей с ЦО семи (из 8) типов, т. е. почти вся ценностная система личности участвует в актуализации данного качества в структуре представления о бедном герое. Характеристики, указывающие на простодушность и отзывчивость бедняка, имеют по 5 связей

с ориентациями на материальные, интеллектуальные, культурные, соматические и волевые ЦО.

Таким образом, скромность, трудолюбие, щедрость, простодушие и отзывчивость бедного человека в сказке, характеризующие его как положительного героя в глазах окружающих, связаны с *культурными* (4 связи), *интеллектуальными*, *волевыми* и *материальными* ЦО (по 3 связи в каждом типе). Причем последние в других факторах не образовывали связей с качествами личности бедного персонажа в представлениях детей. В данном случае материальные ЦО обратно пропорционально связаны с характеристикой «простодушный», т. е. чем менее значимы для школьников материальные ценности (возможность иметь современную мебель, машину, бытовую технику, тратить деньги и т. п.), тем выше вероятность оценивания бедного персонажа в глазах окружающих как простодушного человека. Следует напомнить, что в структуре ЦО личности респондентов ориентации на материальные ценности занимают последнее место.

Из всех восьми типов ЦО, заложенных в методике, ориентации семи типов ЦО образуют связи с положительными качествами бедного героя. Следовательно, включение личностных качеств сказочного бедняка, позитивно характеризующих его в глазах окружающих, в индивидуальные представления детей о нем связано с участием всей ценностной системы школьников.

Обнаружено, что все оцениваемые качества личности бедного персонажа, включенные в третий фактор структуры, связаны между собой посредством следующих ЦО: «Много читать» (4 связи), «Способность наслаждаться произведениями искусства», «Ходить в театр, на выставки, в музеи», «Чуткость» и «Разбираться в каких-либо областях науки лучше, чем твои товарищи» (по 2 связи). При этом первые три ориентации относятся к *культурным*, последние – к *нравственным* и *социальным* ЦО, т. е. именно эти ЦО играют основную роль при формировании данного фактора в представлениях школьников о бедном персонаже. По мнению участников исследования, те люди, которые много читают, ходят на выставки и в библиотеки, в глазах окружающих выглядят культурными людьми.

Возвращаясь к анализу образа бедного персонажа, представленного в русских народных сказках, следует обратить внимание на следующий факт. Такая характеристика бедного человека в сказке, как *трудолюбивый*, представлена (см. частотный анализ сказок) в ряду его наиболее выраженных личностных качеств. В сознании же детей данное качество (в отличие от других) имеет только одну связь с ЦО (III фактор). Можно предположить, что оценка бедного

как трудолюбивого, заложенная в общественных представлениях, безоценочно принимается ребенком из сказки. Аналогичная ситуация наблюдалась и в отношении оценок качества «ленивый», которое в I факторе представлений о бедном персонаже также образовывало только одну связь с ЦО и которое в сказках часто упоминалось среди других характеристик бедного персонажа.

Число ценностных ориентаций, образующих связи с вышеупомянутыми качествами личности бедного героя, ограничено (44 из 64). При этом только три ЦО образуют связи с исследуемыми характеристиками бедного персонажа во всех трех факторах. Речь идет о следующих: «целеустремленность» (волевые ЦО) образует связи с такими качествами бедного персонажа, как «лживый», «непредприимчивый», «жадный» (1 фактор); «скучный», «грустный» (2 фактор); «щедрый» (3 фактор); «самостоятельность» (волевые ЦО) связана с характеристиками: «глупый», «жадный», «злой» (1 фактор), «грустный», «замкнутый» (2 фактор); «скромный», «щедрый» (3 фактор); «чуткость» (нравственные ЦО) образует связи с такими качествами образа бедного персонажа как «лживый», «глупый», «жадный» (1 фактор); «скучный», «грустный», «без чувства юмора» (2 фактор); «скромный», «щедрый» (3 фактор).

Все три фактора, включающие разное число характеристик личности бедного персонажа, связаны между собой посредством качеств: «жадный», «лживый», «глупый» (1 фактор), «грустный», «скучный» (2 фактор) и «щедрый», «скромный» (3 фактор), которые характеризуют отношение бедного героя к другим людям и деятельности, а также его эмоциональность и его образ в восприятии других. Ориентации школьников на ценности – целеустремленность, самостоятельность (волевые ЦО), а также чуткость (нравственные ЦО), выполняют в данном случае роль связующих элементов, так как образуют связи со всеми вышеупомянутыми качествами.

Наряду с этим несколько ценностных ориентаций, таких как: «интересоваться последними достижениями современной науки и техники», «ходить в театр, музеи, на выставки...», «способность наслаждаться произведениями искусства» (культурные ЦО); «иметь дома современную мебель, бытовую технику...» (материальные ЦО); «совершенствование интеллекта», «умение быстро решать задачи» (интеллектуальные ЦО); «разбираться в каких-либо областях науки лучше, чем твои товарищи» (социальные ЦО); «решительность» (волевые ЦО); «быть справедливым» (нравственные ЦО); «иметь крепкий организм» (соматические ЦО) – связывают попарно факторы между собой, дополнительно «цементируя» всю структуру индивидуаль-

ных представлений о бедном герое. Вышеупомянутые ориентации на культурные ценности по совокупности образуют 15 связей с различными характеристиками личности бедного героя, интеллектуальные ЦО – 7 связей, а все остальные – 14 связей.

Выявленная закономерность между количеством связей, образуемых ЦО и качествами личности в образе бедного героя и иерархией факторов в структуре исследуемого образа, показывает, что данные характеристики находятся в прямой зависимости друг от друга, т. е. чем более значимым является фактор в структуре представления, тем больше связей обнаруживается между ЦО личности школьников и качествами личности бедняка, включенными в этот фактор. Напомним, что именно образ бедного человека в сознании детей опосредован влиянием общественных представлений. Его структура носит усеченный характер, так как присваивается только та информация о бедном, которая проходит тщательный отбор с помощью сложившейся к этому возрасту системы ценностей. В этом случае можно говорить о самодетерминации экономического сознания личности в процессе ее экономической социализации.

Анализ связей *личностных характеристик богатого сказочно-го героя и ЦО личности младших школьников* выявил следующее.

В I факторе «Отношение к деятельности» 21 ЦО образует 31 связь с такими качествами богатого персонажа, как непредприимчивый, тугодум, злой, ленивый, лживый, глупый.

Наибольшим числом связей здесь обладает такая характеристика образа богатого, как «*лживый*» (16 связей), которая положительно коррелирует с другими характеристиками в этом факторе посредством таких ЦО, как «ходить в театр, на выставки, музеи» (культурные ЦО), «разбираться в каких-либо областях науки лучше, чем твои товарищи» (социальные ЦО), «целеустремленность», «решительность», «самостоятельность» (волевые ЦО), «ум» (интеллектуальные ЦО). Можно предположить, что это наиболее контролируемая ценностной системой личности характеристика образа богатого, так как она связана с ЦО почти всех типов (6 из 8). В сказках указание на лживость богатого выражено минимально. Данная характеристика присвоена извне, возможно, из представлений о реальном богатом человеке, которые основываются на личном опыте школьников, на мнении родителей, на сведениях, подученных от СМИ.

Сравнивая результаты с аналогичными, полученными при анализе I фактора образа бедного героя сказки, обнаружили следующее. В сказке образы бедного и богатого включают характеристику «*злой*». Однако указание на злость богатого героя сказки в 3 раза чаще, чем на злость бедного. В представлениях младших школьни-

ков злость также приписывается образу как бедного персонажа, так и богатого, т. е. данная характеристика включена в I фактор каждого образа. Тем не менее, если в образе бедного качество «злой» образовывало связи с ЦО, то в образе богатого эти связи отсутствуют. Создается впечатление, что школьники безоценочно принимают информацию о выраженности этой черты личности в образе богатого человека. Можно предположить, что в данном случае наблюдается информационное влияние русских народных сказок (с которыми знакомились дети на уроках) как фактора социализации. Частота и характер указаний на злость в поведении и высказываниях богатого сказочного персонажа определяют принятие детьми данной информации без когнитивного конфликта, в разрешении которого принимает участие ценностная система личности.

Наибольшую активность, оцениваемую по количеству связей ЦО и качеств личности богатого героя, включенных в I фактор структуры, продемонстрировали следующие ЦО: «ходить в театр, на выставки, музеи» (культурные ЦО), «целеустремленность», «решительность» (волевые ЦО). Все они образуют по три связи с выявленными характеристиками.

В целом в I факторе образа богатого персонажа выявлены значимые связи между качествами личности богатого и *волевыми* (10 связей), *социальными* (6 связей), *нравственными, интеллектуальными* (по 4 связи), *культурными* (3 связи), *эмоциональными ЦО* (2 связи), т. е. высокая значимость в сознании школьников решительности, целеустремленности, уверенности и т. п. определяют приписывание ими образу богатого сказочного персонажа таких личностных качеств, как *непредприимчивый, глупый, ленивый, лживый, тугодум* и т. п., характеризующих его отношение к деятельности. То, что все эти качества носят отрицательную направленность, свидетельствует о влиянии иных (кроме общественных представлений, отраженных в сказке) информационных источников на процесс формирования образа сказочного богача в представлениях школьников.

Во II факторе структуры представлений о богатом сказочном персонаже («Отношение к другим людям») такие его качества, как *хвастливый, трусливый, равнодушный* и т. п. образуют 11 связей с 7 ЦО. Выявленные связи характеризуются не только тем, что их значительно меньше, чем в первом факторе, по количеству, но и относительной слабостью самих связей (уровень достоверности 5%).

В целом для данного фактора в образе богатого персонажа характерно преобладание связей с *культурными, нравственными ЦО* (по 2 связи), а также *волевыми, социальными и интеллектуальными ЦО* (по одной связи с отдельными ЦО этих типов), т. е. в представле-

ниях детей отношение богатого персонажа к другим детерминировано, в первую очередь, *культурными и нравственными ЦО личности школьников*. Следует отметить, что в первом факторе образа бедного сказочного персонажа, интерпретированного нами как «Отношение к другим людям и деятельности», ценностные ориентации данных типов также наиболее представлены в связях с исследованными качествами героев.

Наибольшему контролю со стороны ценностной системы подвержено такое качество богатого персонажа, как *«хвастливый»*, которое образует связи с ЦО: «иметь много знакомых ребят...» (социальные ЦО), «быть справедливым» (нравственные ЦО), «способность наслаждаться произведениями искусства» (культурные ЦО), «самостоятельность» (волевые ЦО). Последняя из перечисленных ЦО связывает между собой все характеристики богатого персонажа в факторе.

В *III факторе* («Эмоциональность») структуры образа богатого персонажа такие его качества, как замкнутый, грустный, скучный, спокойный (с наибольшим весом вошедшие в фактор) образуют 13 связей с 11 ЦО: три связи с *материальными ЦО*, по две связи с *волевыми, эмоциональными, социальными, интеллектуальными ЦО* и одна связь с *нравственными ЦО*, т. е. совокупность вышеперечисленных ЦО обуславливает выраженность эмоциональных характеристик личности, включенных в образ богатого персонажа в представлениях школьников.

Наиболее подвержено контролю со стороны ЦО личности такое качество персонажа, как *«спокойный»* (7 связей с ЦО), которое в отличие от всех остальных характеристик данного фактора, отсутствует в поведении богатого в сказках (по данным частотного анализа). Для того чтобы понять содержательный контекст этой характеристики в сознании детей, необходимо проанализировать данные корреляционного анализа всех качеств личности богатого в III факторе. Действительно, если замкнутый, грустный, скучный – отрицательно заряженные качества личности, то спокойный – положительная характеристика и имеет обратно пропорциональную связь со всеми остальными, т. е. данное качество личности богатого присваивается детьми не из сказок, но вызывает внутреннее противоречие и по этой причине тщательно оценивается ими.

В *IV факторе* структуры образа богатого сказочного персонажа («Образ в восприятии других») характеристики «хитрый» и «толстый» образуют связи с ЦО: «воспитание чувств», «способность наслаждаться произведениями искусства», «много зарабатывать», «иметь хорошие отношения с родителями». Только одно качество богатого персонажа – «некрасивый» не коррелирует в данном фак-

торе ни с одной ЦО. Данная характеристика попала в представления школьников о богатом персонаже не из сказок, так как среди ряда наиболее выраженных личностных качеств богатого в сказке это качество отсутствует. Возможно, оно заимствовано из представлений о реальном богатом, основанном на жизненном опыте детей. Однако в сознании респондентов данная характеристика не вызывает противоречия и принимается безоценочно.

Подведем итог.

- Трехфакторная структура образа бедного персонажа отличается большим числом связей, образуемых между ЦО младших школьников и качествами личности сказочного персонажа, включенных в образ, чем четырехфакторная структура образа богатого сказочного героя. Причем место того или иного фактора в анализируемой структуре образов определяется количеством этих связей: чем их больше, тем выше позиция фактора в структуре представлений.
- Анализируя связи ЦО школьников и качеств личности сказочных персонажей выявили наличие двухуровневого характера отношений между ними. Первый уровень описывается внутрифакторными отношениями между ЦО и личностными качествами образа героя в представлениях детей, второй – межфакторными, т. е. некоторые ЦО образуют связи с личностными качествами персонажей только внутри каждого из выделенных факторов, другие – только между факторами. Благодаря этому фактор может быть «плотным» (много связей на высоком уровне достоверности) или «рыхлым» (мало связей и невысокий уровень достоверности).
- Только некоторые характеристики образов сказочных персонажей отличаются от остальных большим числом связей с ЦО. Они могут быть привнесены из сказок или представлений о реальном бедном/богатом человеке, из телепередач или суждений родителей. Но именно эти характеристики создают внутреннее напряжение, возможно, противоречие (когнитивный диссонанс) в сознании детей, которое разрешается с помощью их ценностной системы. Например, лживость богатого или указание на его уравновешенный, спокойный характер. Данные характеристики не присутствуют в образе богатого в сказках, но достаточно выражены в представлениях школьников о реальном богатом человеке. Образ бедного сказочного персонажа в представлениях детей включает указание на его щедрость и склонность к грусти,

которые не присутствуют в описаниях бедного в сказке. Однако в данном случае они не включены и в характеристики бедного реального человека в представлениях респондентов. Следовательно, в процессе формирования образа бедного сказочного персонажа дети опираются и на другие информационные источники, к примеру, на личный опыт взаимодействия с бедными, на мнения сверстников. Напомним, что в групповых представлениях присутствовало указание на категорию людей, определяемых ими как бедные (бабушки и дедушки респондентов пенсионного возраста).

- Обнаружены характеристики сказочных персонажей, которые, наоборот, принимаются детьми из сказок или жизненного опыта безоценочно, т. е. не образуют связей с ЦО совсем. Речь идет о лени как характеристике деятельности и трудолюбию как качестве личности, оцениваемом другими людьми в образе бедного сказочного персонажа. В образе богатого персонажа присутствует указание на его некрасивый внешний облик. При описании бедного героя в сказке такие качества, как трудолюбие и лень, упоминаются часто (5 и 12 раз). Следовательно, в сознании школьников эти характеристики бедного героя усваиваются из общественных представлений, фиксированных в сказках. А вот характеристика «некрасивый» в образе богатого героя в сознании школьников привнесена из их же представлений о реальном богатом человеке, причем как на групповом уровне (групповые представления), так и на индивидуальном (образ реального богатого человека).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 6

- Определяя содержание экономической социализации формирующейся личности с позиции ее приобщения к миру социально-экономических отношений, мы отметили два взаимосвязанных аспекта. Речь идет, с одной стороны, о *присвоении* детьми и подростками экономического опыта общества, включающего ценности, отношения, роли и нормы экономического поведения и т. п., а также *экономических представлений*, установок, оценок, мнений, отношений личности и т. п. как феноменов экономического сознания. С другой стороны, о *воспроизводстве* личностью присвоенного в своем экономическом поведении, системе эконо-

мических отношений, в образе мира, элементом которого является знание об экономических явлениях и объектах.

- В рамках вышеизложенного эмпирического исследования сформированность экономических представлений у детей младшего школьного возраста рассматривалась как показатель экономической социализации на данном этапе их социально-экономического развития. Критерием сформированности явилась дифференцированность представлений о категориях людей, различающихся по экономическому признаку, т. е. о бедном и о богатом, особенности их структуры и содержания. Данный результат указывает на специфику социальной категоризации детьми экономических явлений и объектов в процессе социального познания.
- В младшем школьном возрасте дети определяют границы, признаки бедности и богатства, качества личности бедных и богатых, характер их отношений с окружающими людьми, социальную значимость и т. п. Их знания о бедном и богатом включают эксплицитные (образы бедного и богатого сказочных персонажей, с которыми познакомились на уроках в школе) и имплицитные (образы реальных людей, полученные в процессе взаимодействия, общения с родителями, сверстниками и другими людьми) представления, которые влияют друг на друга. Так, в характеристиках сказочных персонажей появляются элементы знания о реальных людях, и наоборот, образы реальных богатых фрагментарно включают характеристики сказочных. При этом выявлена тенденция содержательного сходства и различий изучаемых образов. Речь идет о близости в сознании детей образов бедного и богатого сказочных героев и удаленности аналогичных образов реальных людей. Причина обнаруженной тенденции определяется множеством факторов: содержанием транслируемого извне знания, его структурированностью (неструктурированностью), рациональными и иррациональными механизмами познания, каналами трансляции информации и т. п.
- Представления детей о бедном человеке в большей степени, чем о богатом, обусловлены влиянием общественных представлений, фиксированных в сказке или массовом сознании взрослого населения и характеризуются социальной релевантностью. Информация о бедном, получаемая из различных источников, проходит более жесткий контроль

ценностной системы личности в сравнении с аналогичной информацией о богатом. Данный факт отражается на количестве выявленных факторов в образах бедного и богатого, их содержании.

- Социализирующая функция русской народной сказки связана с трансляцией паттернов поведения ее героев. В ней отсутствуют стереотипы «плохого богатого» человека и «хорошего бедного», но обнаруживается последовательность действий: в начале повествования бедный человек получает возможность изменить свое положение. Пройдя через множество испытаний, сохранив свои нравственные качества или приобретая их, он вместе с опытом получает материальное богатство, социальный статус, успех и т. п. По этой причине образы бедного и богатого героев в представлениях детей меньше различаются, чем аналогичные образы реальных людей.
- Сравнительный анализ представлений, распространенных в обществе обнаружил амбивалентность образов бедного и богатого человека в представлениях россиян, причем образ богатого включает больше противоречивых характеристик, чем образ бедного, к примеру, с одной стороны, отмечается стремление богатых к деньгам, власти, их безнравственность и безразличие к судьбам других и т. п., с другой – образованность, профессионализм, трудолюбие и т. п. Однако в процессе экономической социализации образ богатого в представлениях детей становится одноплановым и характеризуется негативной модальностью; образ бедного по содержанию больше соответствует представлениям взрослых. Возможно, это определяется недостатком личного опыта, тем, что в тех же сказках объем информации о богатом меньше, чем о бедном и т. п., а также аналитическими способностями младших школьников. Все это указывает на специфику познания экономического мира в процессе экономической социализации детей.
- В процессе присвоения системы знаний об экономических явлениях и объектах (к примеру, о бедных и богатых людях), конструировании индивидуальных представлений школьники опираются на уже сформированную к этому возрасту систему ЦО. Образы сеть связей с элементами изучаемых образов, ЦО определяют субъективную значимость, ценность тех или иных характеристик познаваемых экономических объектов (бедного/богатого человека), включенных в образ.

ГЛАВА 7

«АВТОНОМНЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ МИР» ДЕТЕЙ: ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

ВВЕДЕНИЕ

В главе 1 анализировались зарубежные исследования экономического поведения детей разного возраста. Напомним, что большинство из них ориентировано на изучение: стратегий принятия решения в экономических ситуациях, рационального выбора товаров детьми разного возраста, рационального или нерационального распоряжения денежными средствами, проявлений альтруизма в экспериментах с общественными благами, стратегий сберегательного или потребительского поведения и т. п. Наиболее предпочитаемым методом исследования феноменов экономического поведения является лабораторный эксперимент (Уэбли, 2005; Webly, Otto, 2006; Рабинович, 2004; и др.). Как отмечают авторы, «все эти эксперименты показывают, что понимание детьми экономических ситуаций к 11–12 годам в общих чертах сопоставимо с пониманием взрослых» (Уэбли, 2005, с. 170). Однако понимание экономических ситуаций в лабораторных экспериментах не дает нам представления о реальном поведении детей, которое сложно наблюдать (никогда не знаешь, где развернется игра или ситуация бартера) и еще сложнее изучать с помощью каких-либо объективных методов. В любом случае, предположив, что существует автономный, независимый от взрослого экономический мир детей, мир экономических и социальных отношений «ребенок–ребенок», П. Уэбли и С. Ли описали ряд исследований этого мира и назвали его «экономика детской площадки» (Webly, Lea, 1993; Webly, 1996; Уэбли, 2005; и др.). Основное отличие данного подхода от других в области экономической социализации определялось изучением не специально организованных ситуаций взаимодействия, в которых дети могли бы проявить понимание экономического мира взрослых или имитировать их экономическое поведение, а поиском реально существующего экономического

поведения детей и подростков, которое они актуализируют в отношениях со сверстниками.

В рамках данного подхода выделились два основных направления исследований. Согласно первому, существуют бартерные отношения между детьми, характеризующиеся обменом коллекционируемых предметов или канцелярских принадлежностей, игрушек, марок, наклеек и т. п. Авторы выделили три вида мотивации данного поведения, наиболее распространенного среди 8–10-летних детей: экономическое оправдание (избавиться от ненужных вещей или получить назад то, что отдали раньше), установление социальных контактов (поменяться чем-либо и стать друзьями), развлечение (просто так, для забавы) (Уэбли, 2005).

Второе направление исследований связано с изучением мотивов, целей, установок, правил и норм поведения, ценностей и т. п. в играх с экономическим содержанием. Авторы подхода (Уэбли, 2005; Webly, Lea, 1993) обнаружили, что существующая во многих европейских странах игра «marbles» («стеклянные шарики»), наиболее распространенная среди 8–12-летних детей, включает элементы экономического поведения. Шарики имеют разную стоимость в магазинах и разную ценность среди детей. К примеру, редкие по окраске шарики оцениваются детьми более высоко, а их обладатель получает сравнительно высокий статус среди сверстников и преимущество в игровых действиях. Шарики можно не только выиграть или проиграть, ими можно обмениваться и даже покупать друг у друга (но не по цене магазина). Британские коллеги выявили, что в данной игре формируются иные, чем в обычной жизни, отношения со сверстниками (Уэбли, 2005; и др.). К примеру, более удачливый игрок («работник») может «работать» на другого ребенка («наниматель») за долю от полученного выигрыша (например, половину). При этом игроки придерживаются никем не декларированных правил, в основе которых лежат представления детей об экономической справедливости и заключающиеся в том, что собственник шариков в большинстве случаев получает большую долю от выигрыша, чем сам игрок.

Исследователи сделали вывод о том, что понять реальную экономическую жизнь детей и подростков, которые в силу возраста и общественных норм и законов не являются экономически зрелыми людьми, можно только с помощью изучения детских игр. Это определило поиск аналогичной «marbles» игры, распространенной среди российских школьников. Анализ игровых предпочтений более 400 младших школьников и подростков показал, что близкой по содержанию игровых действий, правил, предметов и т. п. является игра

«сотки». На основании проведенного анализа мы сформулировали предположение о том, что с помощью данной игры можно будет выявить некоторые тенденции реального экономического поведения детей и подростков, разворачивающегося во взаимодействии со сверстниками.

Как психологический феномен экономическое поведение характеризуется наличием когнитивных (познавательных) компонентов, т. е. пониманием ситуации и себя в ней, аффективных (эмоциональных) компонентов, т. е. субъективного отношения, окрашенного чувствами, и конативных (действенно-динамических) компонентов, т. е. собственно действия или его сдерживания в той или иной ситуации (Дейнека, 1999).

Экономическое поведение детей в игре характеризуется наличием как экономических, так и связанных с ними социальных мотивов. Мы предположили, что цель, мотивы и стратегии поведения детей в игре с экономическим содержанием обусловлены сложившейся к данному возрасту системой ценностных ориентаций, половыми и возрастными различиями, а также особенностями социального окружения.

7.1. ПРОГРАММА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ С ЭКОНОМИЧЕСКИМИ СИТУАЦИЯМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹

Высказанное британскими коллегами предположение о существовании «автономного, независимого от взрослого, экономического мира детей» и его роли в детском понимании экономики определило направление поиска и последующее изучение этого мира в среде российских школьников. Целью исследования стало выявление мотивов, целей и стратегий поведения в игре, моделирующей экономические отношения (долговые, инвестиционные; «аниматор – наемный работник»), их связи с ценностными ориентациями личности младших школьников и подростков, обучающихся в школах разного типа.

В работе была выдвинута гипотеза о том, что мотивы и стратегии экономического поведения школьников в игре связаны с ценностными ориентациями личности и различаются в зависимости от типа образовательного учреждения.

1 Автор выражает благодарность Л. А. Беляевой, принимавшей участие в организации и проведении данного исследования.

В исследовании приняли участие ученики 4–7-х классов, в возрасте 10–13 лет из трех московских школ: средней общеобразовательной (муниципальной), гимназии с углубленным изучением иностранных языков и школы с религиозным компонентом в обучении. Общий объем выборки составил 378 школьников разного возраста.

На *пилотажном этапе исследования* выявлялись игровые предпочтения школьников, в том числе с экономическим содержанием. С этой целью применяли метод *стандартизированного интервью*. Школьников разного возраста просили перечислить игры, в которые они чаще всего играют во дворе, в школе и дома (поле игровых предпочтений). В списке предпочитаемых школьниками 10–13-летнего возраста игр были выделены 4 группы: спортивные, настольные, компьютерные, ролевые. Настольные игры были классифицированы по видам: собственно настольные (шашки, шахматы, нарды и т. п.) и настольно-печатные. В ряду последних отдельно выделилась категория настольно-печатных игр, моделирующих экономические ситуации взаимодействия игроков («Монополия», «Моя семья» и т. п.). В группе компьютерных игр также наметилась подгруппа «экономических» игр. Среди подвижно-ролевых игр была обнаружена игра «сотки», которая отличалась моделированием экономического поведения игроков в различных ситуациях игрового взаимодействия.

На *этапе основного исследования* применяли метод *нестандартизированного наблюдения* за игроками в «сотки» (во время перемен в школе). Качественный анализ особенностей экономического поведения в игре проводился с помощью метода *группового фокусированного интервью* (фокус-группа). Первоначальный вариант интервью содержал несколько вопросов в открытой форме. После их проверки в экспертных группах в каждой из трех школ из списка было удалено два вопроса. Полученные с использованием анкеты данные, позволили выявить: цель и мотивы игры «сотки»; предпочитаемую стратегию поведения игрока при наличии «капитала» (много соток); предпочитаемую стратегию поведения при отсутствии «капитала»; отношение игрока к инвестициям в игре (дать займы); его отношение к долговым обязательствам (возврат долгов) и т. п.

Дополнительно использовали *авторскую анкету*, ориентированную на выявление: социодемографических характеристик игроков, а также информацию о наличии/отсутствии у них карманных денег, частоте и размере выдаваемых родителями денежных средств, статьях расходов, оценке удовлетворенности своим уровнем материального благосостояния и уровнем своей семьи.

С целью изучения структуры ценностных ориентаций (ЦО) личности школьников, а также ее взаимосвязи с изучаемыми характеристиками поведения в игре применяли *методику ценностных ориентаций* Н. А. Волковой (в модификации Т. В. Дробышевой).

Экспертные оценки учителей и родителей позволили обнаружить и описать особенности образовательной среды того или иного учреждения, в котором обучались респонденты, а также степень занятости детей в учебной и внеучебной деятельности.

В работе использовали дескриптивный и корреляционный анализы. Для выявления различий применяли критерий Краскела–Уоллиса. Для оценки взаимосвязей – критерий Спирмена.

Описание типов школ:

1. «Гимназия» – школа, в которой обучались дети в основном из материально обеспеченных семей, имеющие в наличии достаточное, по их мнению, количество карманных денег. Согласно результатам опроса школьников и их родителей, данные респонденты имели «плотный» график школьных и внешкольных занятий (репетиторы, музыкальная школа, спортивные секции). У учащихся этой школы был выявлен дефицит свободного времени, предназначенного для игровой деятельности.
2. «Христианская» школа. Материальное благосостояние семей в этой школе невысокое. Среди учащихся значительное число детей из неполных и многодетных семей. В ней также обучались школьники из детских домов и христианских приютов. Образовательный процесс в данной школе включал не только обучение, но и формирование трудовых навыков, учащиеся выполняли разные виды работ в церкви, что определяло дефицит свободного времени. Многие школьники ежедневно посещали храм, а по церковным праздникам пропускали уроки в школе, проводя время на службе в храме. Дети приезжали в школу со всех районов Москвы, а некоторые из ближайшего Подмосковья. Таким образом, времени на игровую деятельность у них также оставалось мало.
3. «Муниципальная школа» была расположена в центре жилого квартала в одном из «рабочих» районов Москвы. В ней обучались дети из близлежащих домов. Экономический статус семей школьников различался от высокообеспеченных до неблагополучных как в материальном, так и в социальном плане. Среди респондентов-учеников данной школы выделялись те, кто характеризовался социальными педагогами как «группа риска».

У большинства школьников отмечалась невысокая загруженность дополнительными занятиями и минимальные затраты времени на проезд в школу и домой. Свободного времени для игр у данных учащихся было больше, чем у их сверстников из двух ранее упомянутых школ.

По набору базовых учебных дисциплин и программам (математика, русский язык, литература и т. п.) данные школы не различались.

7.2. ИГРОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ РАЗНОГО ТИПА

На пилотном этапе исследования изучали игровые предпочтения школьников разного пола и возраста, обучающихся в гимназии, «муниципальной» и «христианской» школах. Среди наиболее предпочитаемых детьми игр выделялись те, в которых игровые ситуации включают моделирование экономических отношений между игроками. На данном этапе работы изучались различия в предпочтениях экономической игры у школьников разного возраста, пола, обучающихся в разных школах, а также связь предпочтений с ЦО личности, которые, возможно, определяли направленность детей к такому виду поведения, выстраиванию соответствующих отношений со сверстниками.

Сравнительный анализ предпочтений игр с экономическим содержанием у школьников, обучающихся в разных образовательных учреждениях, показал следующее. Наибольшее число игроков было обнаружено среди учащихся муниципальной школы. В ряду всех игр, обнаруженных в исследовании и моделирующих экономические отношения между игроками (настольно-печатных, компьютерных и т. п.), наиболее предпочитаемой была игра в сотки. Причина видится в наличии свободного времени и сравнительно меньшей учебной нагрузке (только базовый образовательный компонент) учащихся муниципальной школы по сравнению с другими школьниками. Кроме того, муниципальная школа отличается от «христианской» и гимназии разнообразным контингентом учащихся и их родителей, среди которых были очень состоятельные люди и совсем неблагополучные как в материальном, так и социальном плане. По сути, в общеобразовательной муниципальной школе учились дети, чьи родители представляли все категории населения, определяемые как «высокообеспеченные», «среднеобеспеченные», «малообеспеченные». Возможно, такая разнообразная (по финансовому критерию)

среда стимулировала противоречия в отношениях между учащимися и их интерес к играм, в которых дети моделировали экономические отношения, «как у взрослых».

Возрастные различия в предпочтениях школьниками экономических игр были выявлены на основе сравнительного анализа полученных данных. Так, было обнаружено, что экономические игры (компьютерные, настольные, подвижно-ролевые) наиболее распространены среди 10–11-летних школьников, обучающихся в 4-х классах начальной школы и 5-х классах ее среднего звена. Причем наиболее высокие показали предпочтения экономических игр школьниками, в том числе игры «сотки», были выявлены у учащихся 5-х классов, что соответствует переходному периоду от младшего школьного к подростковому возрасту. По всей видимости, период взросления сопровождается не только социальными новообразованиями, перестройкой физиологических процессов в организме, но и потребностью в поддержании со сверстниками экономических отношений, имитирующих «взрослую жизнь».

Обнаружены *половые различия в предпочтениях игр, моделирующих экономические отношения* со сверстниками. Так, среди всех видов игр, предпочитаемых школьниками, которые упоминались в начале параграфа, наибольшие различия у учащихся 5-х классов продемонстрировала игра «сотки» (при $p < 0,05$). Большинство 11-летних игроков – это мальчики, ориентированные на процессуальную сторону игры (бросание биты, выставление дисков на кон и т. п.), а также выбор стратегий с целью приобретения «капитала», обладания им («соток», «услуг») или «власти» над другими детьми. Интерес девочек к игре заключался в коллекционировании красивых «соток», обладании ими или в поддержании отношений со сверстниками («быть как все»). В целом девочки существенно меньше времени проводили за этой игрой, чем мальчики.

Прежде чем обратиться к содержательному анализу игры «сотки», раскрывающему мир экономических отношений школьников, следует описать основных субъектов этих отношений. Так, выявлено, что в период проведения исследования («стабильный» в развитии экономики) данная игра представляла наибольший интерес для мальчиков 10–11-летнего возраста, обучающихся в общеобразовательной школе муниципального типа. Уровень материального благосостояния семей игроков варьировался по шкале: от очень высокого до очень низкого. С нашей точки зрения, именно факт «расслоения» учащихся по уровню экономического благосостояния семей, явился «предпосылкой» выявленных игровых предпочтений

школьников. Кроме того, корреляционный анализ *связей ЦО и предпочтений* 11-летними школьниками *игр с экономическим содержанием* обнаружил положительные связи между ними. Учащиеся, предпочитающие игры с экономическим содержанием, активно общаются со сверстниками, ориентированы на поддержание физического здоровья и своего внешнего вида (соматические ЦО), отношений со сверстниками, родителями и учителями (социальные ЦО). Высоко ценят сообразительность, умение легко и быстро решать задачи и т. п. (интеллектуальные ЦО); возможность много зарабатывать, копить деньги, обладать собственностью (компьютерной и бытовой техникой, автомобилем) и т. п. (материальные ЦО).

7.3. АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ИГРЫ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ «СОТКИ»

Результаты исследования показали, что в период с середины 1990-х до начала 2000-х годов в среде московских школьников младшего и среднего возраста получила распространение игра «сотки», которая по ряду характеристик может быть рассмотрена как аналог «marbles», предпочитаемой британскими школьниками. Основным игровым предметом в игре московских школьников стала «сотка» – бумажный или пластиковый диск диаметром около 4 сантиметров с рисунками на обеих поверхностях. Так, на лицевой стороне такого диска чаще всего можно увидеть героя кино или мультфильма, портрет спортсмена или рисунок животного (в зависимости от темы серии), на оборотной стороне «сотки» наносился логотип серии, к которой она относилась. Сами диски имели разную ценность на игровой площадке. Цена «сотки» зависела, во-первых, от ее игровых качеств. Например, бумажная или пластиковая. Последняя из них обладала большей ценностью среди игроков, так как дольше сохраняла свои игровые качества. Новая или старая – новая ценилась дороже, так как «лучше бьется». Если игра проводилась «на баллы», то для ее участников имело значение то, какое количество баллов было указано на «сотке». Во вторых, от ее коллекционных качеств: обычная или золотая (серебряная, светящаяся); из нужной для коллекционера серии или нет. Здесь была важна и степень ее распространенности. Так, редкая «сотка» оценивалась дороже. Во всех случаях магазинная цена сотки значения не имела.

По правилам игры количество ее участников не ограничивается, но чаще всего играют от двух до семи человек. Есть два варианта правил игры. Первый: перед началом игры школьники договари-

ваются о количестве «соток», поставленных одним игроком (обычно 1–3 диска) и очередности хода. «Сотки» складываются в стопку (стороной с общим изображением вниз). Первый игрок ударял ею о поверхность так, чтобы перевернулось максимальное количество соток. Все перевернувшиеся сотки считаются выигрышем и переходят в собственность этому игроку. Диски вновь собираются в стопку, очередь игры переходит к следующему ребенку. Игровой период (кон) заканчивается тогда, когда разыграны все поставленные на кон сотки. Порядок вступления в игру также разыгрывается. Второй вариант: игра строится по рангам. Чем выше ранг игрока, тем больше соток он может поставить на кон. Остальные правила совпадают с правилами первого варианта.

Следует отметить, что увлеченность игрой в «сотки», так же как и игрой «marbles» в Великобритании, подвержена периодичности: то играют многие школьники, то единицы. Например, в период проведения исследования (2004) в выбранных школах предпочтение школьниками игры в «сотки» носило выборочный характер. Наибольший интерес она вызывала у учащихся муниципальной школы. А во второй половине 1990-х годов игра в «сотки» носила массовый характер. Наборы дисков продавались в киосках союзпечати, отделах игрушек «Детского мира». В этот период в нее играли в основном дети обоих полов в возрасте от 7 до 12–13 лет. Возрастной период предпочтения игры «сотки» совпадает с выделенным П. Уэбли и его коллегами возрастом игроков в «marbles» (8–12 лет).

Интересно, что исторический период наибольшего распространения игры «сотки» – вторая половина 1990-х годов (1996–1998), определяемый экономистами как «кризисный» в развитии российского общества, по данным исследователей (Журавлев, Дробышева, 2010), характеризуется ростом значимости культурных и материальных ЦО в ценностной структуре 9–10-летних детей. Можно только предположить, что в этот период повышенный интерес детей и подростков к данной игре определялся их желанием моделировать экономические отношения взрослых.

Экономические отношения игроков в «сотки». В процессе серии бесед с игроками и последующих наблюдений было выявлено ролевое взаимодействие между игроками, аналогичное описанному П. Уэбли и С. Ли при игре «marbles» (Webly, Lea, 1993). Так, в игре «сотки» между школьниками разного возраста складывались отношения по типу «работодатель»–«наемный рабочий». «Работодатель» (он же «собственник») – обладатель большого количества «соток», являлся либо хорошим игроком, либо имел родителей с высоким

уровнем дохода, которые могли покупать ему «сотки» в любом количестве. «Рабочий» – игрок, который по разным причинам (не хотел рисковать своими «сотками» или проигрался накануне и т. п.) соглашался играть на чужие «сотки» с условием получения доли выигрыша. Так же как и в игре британских школьников, выигрыш в «сотки» делился либо 50/50, либо 30/70, о чем договаривались «работодатель» с «рабочим» до игры.

Однако в сравнении с европейскими школьниками их российские сверстники, участвующие в исследовании, продемонстрировали еще один вид экономических отношений, складывающийся между «работодателем» и «рабочим». Речь идет о *долговых отношениях*, не выявленных у игроков «marbles». Так, если ребенок хотел присоединиться к игре, а у него не было «соток», то другие игроки могли ему одолжить несколько дисков, оговорив условия возврата. Первое условие: «работодатель» может дать «сотки» «рабочему» на время (условия возврата оговаривались заранее) или навсегда (безвозвратно). Второе: процент возврата, т. е. за пользование чужими «сотками» составлял от 1 до 3 «соток» за один одолженный диск. Данный процент мог «работодателем» и не назначаться. Тогда «рабочий» возвращал столько дисков, сколько взял. Третье: если «рабочий» проиграл взятые в долг «сотки», их стоимость можно было вернуть, купив новые диски, или услугой, продуктами (чипсы, сладости и пр.), канцтоварами (красивые карандаши, ластики, ручки и т. п.). Также можно было вернуть «сотки» после нескольких игр или на следующий день.

Было еще одно правило, которое исключало наличие экономического характера отношений. Игроки перед игрой могли договариваться о том, что «сотки» выигрываются на время (обычно до конца игры), после окончания игры все участники игры забирали свои «сотки». В данном случае важно было продемонстрировать игровые навыки или поддержать отношения со сверстниками, а не получить «прибыль».

7.4. МОТИВЫ, ЦЕЛЬ И СТРАТЕГИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИГРЕ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ, «ХРИСТИАНСКОЙ» И МУНИЦИПАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Целью всех без исключения 11-летних школьников, играющих в «сотки» и принимающих участие в исследовании, стало желание выиграть «кон» у других игроков, стать «победителем» хотя бы в одной игре. Данная цель носила социальный (победить), а не экономический

характер, так как школьники, соглашаясь принять участие в игре, изначально не были ориентированы на получение «прибыли».

Анализ *мотивов игрового поведения* участников исследования, актуализированного в игре «сотки», показал, что независимо от типа школы, в которой обучались респонденты, большинство из них указывало на *экономический мотив* «обладания собственностью» («иметь больше соток», «иметь лучшие, т. е. дорогие, коллекционные и пр. сотки» и т. п.). Второй по значимости категорией мотивов можно назвать *социальные мотивы* – завоевание высокого социального статуса, власти, признания («быть самым ловким», «чтобы уважали другие», «чтобы с тобой считались», «заставить других играть за себя» и т. п.) (рисунок 12).

Сравнивая полученные данные на школьниках, обучающихся в разных образовательных учреждениях, обнаружили следующее. Наиболее предпочитаемыми мотивами в *муниципальной школе* явились экономические мотивы: «иметь больше соток» и «иметь лучшие сотки». Затем (по мере снижения значимости) расположились социальные мотивы: «быть самым ловким», «чтобы уважали» и «заставить играть за себя». Следует отметить, что последний мотив связан с ролью «работодателя», который, как отмечалось ранее, заставляет своего «работника» играть вместо себя за долю «прибыли». С одной стороны, этот социальный мотив принуждения, власти определяет авторитаризм отношений, складывающихся между игроками, с другой стороны, он соподчинен (корреляционные связи это подтверж-

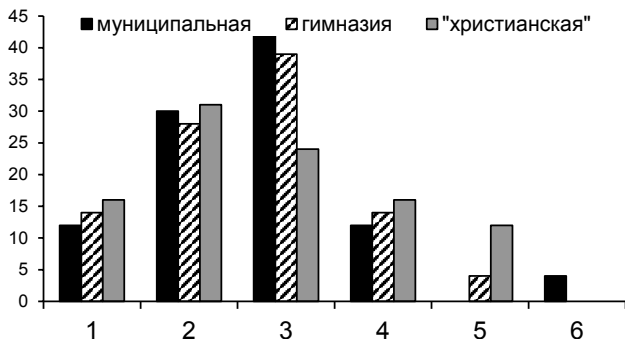


Рис. 12. Различия в мотивах поведения в игре «сотки» у младших подростков, обучающихся в школах разного типа

1 – «быть самым ловким»; 2 – «иметь лучшие сотки»; 3 – «иметь больше соток»; 4 – «чтобы уважали другие»; 5 – «чтобы с тобой считались»; 6 – «заставить других играть за себя».

дают) экономическим мотивам в игре – обладать множеством самых дорогих «соток». Следует отметить, что отсутствие мотива «чтобы с тобой считались» (слушались, признавали самым главным и т. п.), т. е. собственно мотив власти, влияния, у этих школьников отсутствовал. Обнаруженный факт снимает утверждение о принуждающем (проявление власти, насилия над другими) характере мотива «заставить других играть на себя» у учащихся «муниципальной» школы и подчеркивает его направленность на обладание собственностью, реализуемой через отношения «работодатель–работник».

Отсутствие вышеупомянутого мотива у школьников из двух других школ косвенно указывало на то, что роли «работодателя» и «работника» в играх данных подростков либо не присутствовали совсем, либо были незначительно выражены.

У учащихся *гимназии с углубленным изучением иностранного языка* мотивационная структура по основным позициям совпадала с иерархией мотивов, выявленных в «муниципальной» школе. Отличие состояло лишь в том, что у них отсутствовал мотив «заставить других играть за себя» и присутствовал мотив «чтобы с тобой считались», который был положительно связан с тем, «чтобы уважали другие» и экономическими мотивами, т. е. можно предположить, что у гимназистов в игре реализовывалась потребность обладания собственностью, которая влияет на их признание и уважение в кругу сверстников. Возможно, здесь обнаруживается и отражение поведения родителей, которые, как указывалось ранее, имеют высокий экономический и социальный статус.

Мотивационная структура игроков в «сотки», обучающихся в «*христианской*» школе совпадала с иерархией мотивов у гимназистов, различалась лишь выраженность значимости. При анализе данных по каждому мотиву заметен тот факт, что некоторые из них для учащихся «христианской» школы более значимы, чем для их сверстников из двух других школ. Речь идет о следующем: «иметь лучшие (более редкие, дорогие, качественные и пр.) сотки», «быть самым ловким», «чтобы уважали другие» и «чтобы с тобой считались». Причем последние два мотива положительно коррелировали друг с другом. По всей видимости, в отношениях с окружающими взрослыми потребность этих детей в признании и уважении их самостоятельности, независимости не была реализована. Именно по этой причине они обращались к игре «сотки», которая предоставляла им возможность проявить себя успешными игроками. В игре они могли доказать другим, что есть что-то, что зависит только от них самих и что заслуживает того, чтобы с ними

считались как со взрослыми, самостоятельными людьми. Напомним, что по сравнению со сверстниками из двух других школ эти дети были ориентированы не столько на обладание многим, сколько на обладание лучшим (красивым, редким, дорогим).

При анализе предпочитаемых стратегий экономического поведения школьников в ситуации наличия «первичного капитала» (т. е. наличия необходимого количества соток для игры) обнаружили существенные различия в зависимости от типа школы, в которой обучались респонденты (рисунок 13).

Так, если в гимназии все виды стратегий распределились относительно равномерно («отложить про запас» выбирают 16,7% гимназистов, остальные стратегии – по 27,8%), то в христианской школе преобладает стратегия, ориентированная на благотворительность («одолжить другим сотки без возврата», «дать другим детям сотки без отдачи» и т. п. – 50% респондентов). У учащихся этой школы наиболее выражено сберегательное поведение («отложить про запас» – 6,3%). Для школьников муниципальной школы наиболее характерны стратегии инвестиционного, долгового («дать проигравшим сотки под процент» – 37,5% и «дать другим, чтобы играли за тебя» – 25%) и сберегательного поведения («отложить про запас» – 31,3%). Благотворительное же поведение для данных подростков наименее значимо (6,3%).

Можно предположить, что выявленные различия связаны с особенностями экономического воспитания детей в семье и школе,

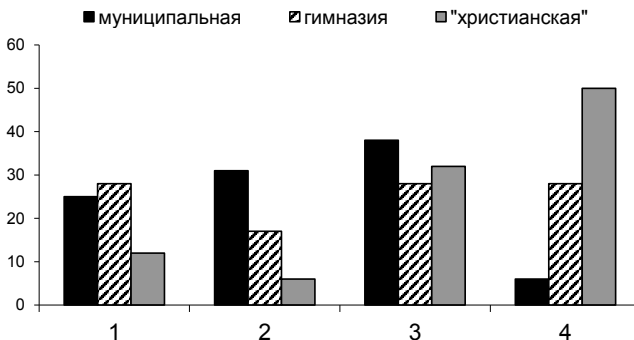


Рис. 13. Различия в стратегиях поведения в игре «сотки» у младших подростков, обучающихся в школах разного типа (в ситуации наличия «первичного капитала»)

1 – «дать другим, чтобы играли за тебя»; 2 – «отложить про запас»; 3 – «дать проигравшим под процент»; 4 – «дать другим без возврата».

структурой ценностных ориентаций личности школьников. В семьях верующих заметна направленность на благотворительность и заботу о ближнем. Их дети в большей степени, чем их сверстники из других школ, ориентированы на нравственные ценности и в меньшей степени – на материальные (по весу ЦО в структуре). Для детей из семей со средним уровнем материального благосостояния, которые составляют большинство в районной школе, материальные ценности более значимы, чем для школьников из «гимназии» и «христианской» школы. Их родители в большей степени, чем родители подростков из двух других школ, озабочены проблемами заработка. Дети, воспитывающиеся в семьях с высоким материальным достатком, в меньшей степени обеспокоены проблемой сохранения своего «капитала» в виде «соток», скорее, его приумножения. Для них не чужда и благотворительность. Интересно, что эти результаты совпадают с данными, полученными нами в исследовании представлений о бедном и богатом человеке. Напомним, что школьники, отвечая на вопрос «Что можно сделать с лишними деньгами?», указывали на благотворительность, инвестиционную деятельность и сбережение.

Анализ стратегий поведения школьников в ситуации проигрыша (отсутствие «капитала») показал, что большинство детей независимо от типа школы ориентировалось на восстановление утраченного «капитала» с помощью родителей (рисунок 14).

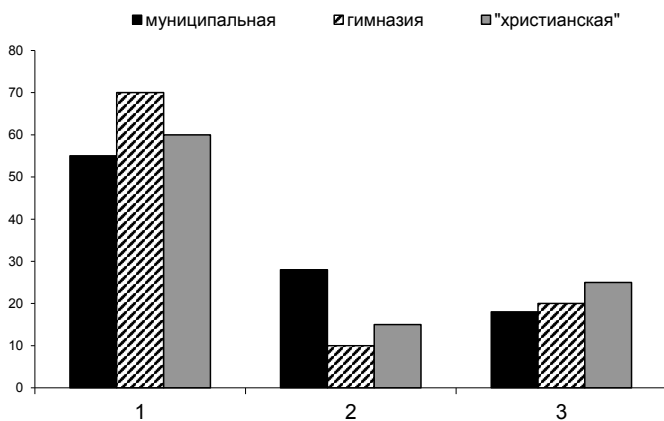


Рис. 14. Различия в стратегиях поведения в игре «сотки» у младших подростков, обучающихся в школах разного типа (в ситуации «отсутствие капитала»)

1 – «купить новые»; 2 – «просить займы»; 3 – «перестать играть».

Более высокий процент отказа от игры в «христианской» школе по сравнению со сверстниками их других школ может быть вызван особенностями их воспитания: церковь не одобряет азартные игры и поощряет воздержание от «искушения». Склонность учащихся из общеобразовательной школы «просить взаймы» у сверстников связана с их инвестиционным поведением в ситуации наличия «первоначального капитала». Они в большей степени, чем дети из других школ, ориентированы на возврат капитала и продолжение игры. Как можно увидеть на рисунке 3, гимназисты (дети из материально обеспеченных семей), чаще, чем другие дети, надеются на своих родителей, которые, скорее всего, восстановят их «капитал», поэтому эти учащиеся реже других вступают в долговые отношения со сверстниками. Данный факт можно определить как проявление инфантильности в экономическом поведении, которое определяется особенностями экономического воспитания в семье.

Сравнительный анализ стратегий поведения детей в ситуации возврата долга другими игроками (возврат собственных вложений) выявил значимые различия в разных школах, несмотря на то, что наиболее часто все дети выбирали возможность беспроцентного возврата кредита («должны вернуть столько, сколько взяли») (рисунок 15).

Учащиеся гимназии предпочитали процентное инвестирование («должны вернуть в два раза больше») своих средств, их сверстники из «христианской» школы считали, что лучше «не требовать возвра-

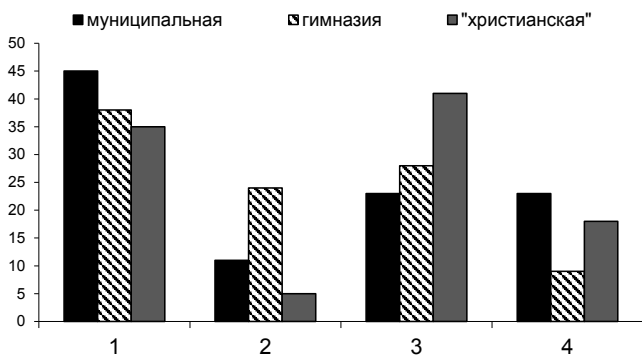


Рис. 15. Различия в стратегиях поведения в игре «сотки» у младших подростков, обучающихся в школах разного типа (в ситуации «возврата долга другими»)

1 – «должны вернуть сколько взяли»; 2 – «должны вернуть в два раза больше»; 3 – «не потребую возврата денег»; 4 – «должны вернуть услугой или деньгами».

та совсем» (40,9% респондентов). Следует отметить, что благотворительная стратегия поведения для этих школьников была более приемлема, чем беспроцентная – «должны вернуть, сколько взяли» (36,4%). При этом для игроков из «муниципальной» школы оказалось возможным вариативное возвращение вложений («возврат услугой, едой или деньгами»). Можно предположить, что обнаруженные различия определялись особенностями структуры ЦО детей, принимавших участие в исследовании, которые вместе с мотивами выполняли регулирующую функцию поведения школьников.

Анализ выраженности стратегий поведения школьников в ситуации *долговых обязательств (возврат своих долгов)* показал предпочтение всеми респондентами беспроцентного возвращения кредита (вернуть столько же) (рисунок 16).

В данной ситуации обнаружилось противоречие в поведении учащихся «муниципальной» школы и гимназистов. Небольшая часть респондентов (10%) требовала возврата долга с процентом, но никто из них не захотел такого же условия возврата своего долга. Часть гимназистов (25%) высказалась за процентный возврат долга со стороны сверстников, но только 5% из них сами согласились на такие условия. Данная ситуация определяется возрастными особенностями участников исследования. Всем подросткам (младшим и старшим) характерно предъявлять высокие требования по отношению к своим сверстникам. Они осуждают любое нарушение ими

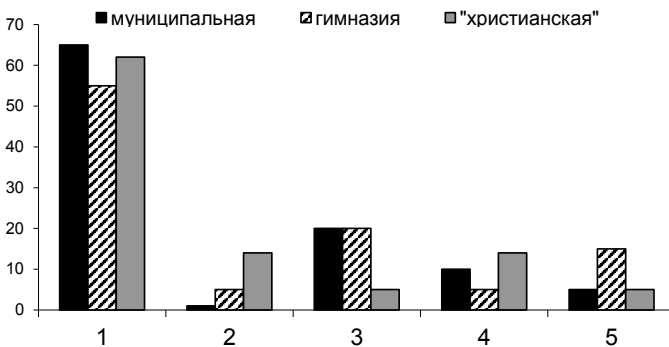


Рис. 16. Различия в стратегиях поведения в игре «сотки» у младших подростков, обучающихся в школах разного типа (в ситуации «возврат своего долга другим»)

1 – «верну столько же, сколько взял»; 2 – «верну в два раза больше»; 3 – «не буду возвращать совсем»; 4 – «верну услугой или деньгами»; 5 – «не занимаю».

норм или правил. Когда же школьники сами нарушают установленные правила, их критерии оценки поступка изменяются. Такая возрастная характеристика отношения к нормам своего поведения и поведения другого выступает в роли общей предпосылки экономического поведения школьников в игре «сотки».

Выявленные отличия в предпочтениях стратегий поведения по возврату своих долгов у учащихся разных школ характеризовались следующим. Возвращение кредита с процентами («вернуть в 2 раза больше») преобладало у детей «христианской» школы, в то время как в «муниципальной» школе эта стратегия практически отсутствовала. «Не возвращать долг совсем» дети из районной школы предпочитали наравне с учащимися из гимназии. Гимназисты также считали, что лучше «не влезать в долги совсем», что очевидно при их высокой материальной обеспеченности. При этом гимназисты в меньшей степени, чем муниципальные школьники и учащиеся «христианской» школы, хотели бы «вернуть долг услугой, едой или деньгами».

В целом исследование показало, что наибольший интерес к экономическим ситуациям взаимодействия в игре «сотки», актуализирующим стратегии долгового, инвестиционного, сберегательного и благотворительного поведения респондентов, проявили 11-летние учащиеся 5-х классов. Подобная закономерность объясняется спецификой переходного периода от младшего школьного к подростковому возрасту, характеризующегося изменением системы социального взаимодействия с окружающими. В это время нарастает потребность в самостоятельности, независимости от взрослых, в том числе экономической, расширяется социальное окружение. Обнаружено, что школьники, обучающиеся в «муниципальной» школе и имеющие свободное время для досуга, в большей степени, чем их сверстники из других школ, были увлечены игрой в «сотки». Выбор разных типов школ в исследовании преследовал учет влияния не столько образовательных программ, сколько экономического воспитания родителями школьников, которое, как показали наши исследования, связано: с уровнями образования, материального благосостояния, социального статуса родителей; с размером и составом семьи и т. п. (Дробышева, Байдакова, 2008; Дробышева, Новокшонова, 2007). Экономическое воспитание в семье и образовательная среда школы определяются как «внешние факторы», условия экономической социализации формирующейся личности. В данной работе их косвенное воздействие связывается с выявленными различиями в стратегиях и мотивах экономического поведения подростков в игре «сотки» в условиях образовательных учреждений разного типа.

В качестве детерминанты выбора мотивов и стратегий поведения в игре, моделирующей экономические отношения, были рассмотрены ценностные ориентации личности школьников.

7.5. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВОВ И СТРАТЕГИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИГРЕ «СОТКИ» И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

На данном этапе исследования решались две задачи. Первая из них предполагала выявление различий в структуре ЦО личности школьников, обучающихся в школах разного типа (муниципальной, гимназии и «христианской»), вторая – поиск связей между ЦО и обнаруженными на предыдущем этапе исследования мотивами и стратегиями экономического поведения в игре «сотки».

Анализ различий в структуре ЦО личности учащихся из разных школ выявил сходство в значимости волевых (1-й ранг), нравственных (2-й ранг), и соматических (3-й ранг) ЦО, занимающих первые места в ценностной структуре у всех исследованных школьников независимо от типа учреждения (гимназия, муниципальная или «христианская» школа) (таблица 6). Наряду с этим обнаружены различия среди наименее предпочитаемых ЦО. Так, эмоциональные ЦО у гимназистов занимают более высокую позицию в ценностной структуре (6-й ранг), чем у школьников из «муниципальной» (8-й ранг) и «христианской» школ (7-й ранг). Материальные ЦО, несмотря на низкую значимость в целом (последние места в ценностной структуре школьников), все же по-разному оцениваются подростками. Учащиеся муниципальной школы выше оценивают (7-й ранг) возможность обладания собственностью (мебель, машина, современная техника и т. п.) и финансовую обеспеченность (наличие денег, «зарабатывать и тратить деньги» и т. п.), чем школьники из гимназии и «христианской» школы (8-й ранг). Выявлены различия и в значимости культурных ЦО в группах исследованных школьников. Ценности воспитания чувств, соблюдения правил приличия в обществе, умения обслуживать себя самому, широкого кругозора и эстетических интересов были более значимы для учащихся муниципальной (5-й ранг), чем «христианской» школы (6-й ранг) или гимназии (7-й ранг). Наоборот, для гимназистов отношения с окружающими, т. е. сверстниками, учителями, родителями, были важнее, чем для других детей (4-й ранг в сравнении с 5-й рангом у других школьников). Учащимися муниципальной и «христианской» школы ориентации на интеллектуальные ценности (сооб-

Таблица 6
Структура ЦО личности учащихся гимназии,
муниципальной и христианской школ

Тип школы	Ценностные ориентации личности							
	соматические	волевые	эмоциональные	интеллектуальные	нравственные	материальные	культурные	социальные
Гимназия	29,8 (3)	34,4 (1)	27 (6)	28,6 (5)	31,8 (2)	23,8 (8)	26,5 (7)	28,7 (4)
Муниципальная	28,2 (3)	30,2 (1)	25,7 (8)	27,9 (4)	29,8 (2)	25,8 (7)	27,2 (5)	27,2 (5)
Христианская	31,3 (3)	32,7 (1)	28,1 (7)	30,6 (4)	32,1 (2)	25,7 (8)	28,4 (6)	29,4 (5)

Примечание: В скобках приведены средние баллы и приписанные ранги.

разительность, умение решать сложные задачи и т. п.) оценивались выше (4-й ранг), чем гимназистами (5-й ранг).

Все выявленные различия в структуре ЦО личности учащихся из образовательных учреждений разного типа объясняются рядом факторов: воспитанием в семье; системой групповых норм и ценностей, принятых в референтной группе сверстников; спецификой образовательной среды и т. п. Например, высокая значимость волевых ЦО в структуре гимназистов в сравнении с их сверстниками из других школ объясняется высокой мотивацией достижения успеха в будущем как жизненной перспективы, формируемой родителями подростков. Неожиданным результатом стало выявление в группе школьников из «христианской» школы практически равнозначных по весу (средний балл) ориентаций на соматические (быть здоровым, быть красивым, нравиться мальчикам и девочкам, хорошо выглядеть, следовать моде и т. п.) и нравственные ценности (справедливость, ответственность, самокритичность, постоянство, чуткость и т. п.). Можно только предположить, что для этих респондентов в группе соматических ЦО более значима ориентация на здоровье, чем следование моде и собственная внешняя привлекательность для окружающих.

Взаимосвязь ЦО и мотивов, стратегий поведения школьников в игре «сотки» выявляли с помощью корреляционного анализа (по Спирмену, при $p < 0,05$) (таблицы 7 и 8). Обнаружено, что мотивационная структура экономического поведения школьников в исследуемой игре опиралась на *волевые, эмоциональные, интеллектуальные и культурные ЦО*, первые из которых относились к категории наиболее значимых в ценностной структуре и занимали

Таблица 7

Взаимосвязь ЦО личности и мотивов поведения в игре «сотки»
у школьников (при $p < 0,05$)

Ценностные ориентации	Мотивы поведения			
	Быть самым ловким	Чтобы уважали	Чтобы с тобой считались	Заставить других играть за себя
Волевые	1,000*	0,99*	–	–
Эмоциональные	–	–	0,99*	–
Интеллектуальные	–	–	–	0,98*
Культурные	0,86*	0,97*	–	–

у всех школьников независимо от типа школы первый ранг (таблица 7). Интеллектуальные и культурные ЦО располагались в середине структуры ЦО личности и, как показывают наши исследования, эти позиции наиболее динамичны (Дробышева, 2002; Журавлев, Дробышева, 2010, 2011), эмоциональные ЦО проявили себя как наименее значимые в сознании младших подростков. Интересно, что из всех мотивов поведения в игре «сотки» собственно экономические мотивы – «иметь больше соток», «иметь лучшие, т. е. дорогие, коллекционные и прочие сотки», не образуют связей с ЦО. Данный факт указывает на рассогласование в ценностно-мотивационной системе регуляции экономического поведения школьников в игре. В то же время все социальные мотивы поведения в игре значимо коррелировали с изучаемыми ЦО. Желание школьников проявить себя в игре, т. е. быть самым ловким, что, несомненно, вызывает уважение со стороны сверстников, определяется высокой значимостью в их сознании таких качеств, как уверенность в себе, целеустремленность, решительность, настойчивость и т. п. (волевые ЦО), а также воспитание чувств, соблюдение правил приличия в обществе, наличие навыков самообслуживания, широкий кругозор и т. п. (культурные ЦО). Значимость для респондентов того, чтобы с ними считались, т. е. не только уважали, но и прислушивались, учитывали мнение ребенка, связано с их умением сдерживаться, не давать волю слезам (эмоциональные ЦО). Напомним, в игре «сотки» существует два варианта правил. Второй вариант разрешает более статусному игроку ставить больше соток на кон, что повышает его шанс на выигрыш. В представлении детей – это проявление власти, так как с мнением и желанием статусного игрока считаются остальные. Для остальных

Таблица 8

Связь стратегий поведения в игре «сотки» и ЦО личности школьников
(при * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$)

Ценностные ориентации	Стратегии поведения			
	Ситуация «наличие первичного капитала»			Ситуация «отсутствие капитала», проигрыш
	Инвестирование под % от выигрыша	Сбережение	Благотворительность	Прекращение игры
Волевые	–	–0,89**	–	–
Соматические	–0,79*	–	–	–
Эмоциональные	–	–	–	0,96**
Социальные	–	–	0,99**	–

игроков важно проявлять хладнокровность, сдержанность, не поддаваться импульсивным реакциям (эмоциональные ЦО), отстаивая свои права на выигрыш в игре.

Сообразительность, изобретательность ума, умение быстро и легко разрешать ситуации (интеллектуальные ЦО) – все это необходимо для тех, кто играет роль «работодателя». Умение управлять другими людьми, организовывать деятельность «наемного рабочего» и т. п. строится на интеллектуальных качествах собственников соток, которых П. Уэбли называет «капиталистами» (Уэбли, 2005; Webley, Lea, 1993). Игроки, которые высоко оценивают интеллектуальные способности (свои и других), в большей степени были ориентированы на участие в игре с целью заставить других играть на себя (мотив власти).

Наиболее значимыми для респондентов явились экономические ситуации в игре, связанные с наличием у них «первоначального капитала» и потерей его в ситуации проигрыша (таблица 8). В первом случае игроку необходимо было принимать решение относительно наиболее «рациональных» либо «нерациональных» стратегий поведения. Возможно, принимая решение, игрок опирается на сложившуюся систему ценностей, которые наряду с нормами и установками в социальной психологии рассматриваются как психологические механизмы регуляции социального поведения (Шорохова, Бобнева, 1979; Истошин, 1979). Результаты исследования показали: чем выше значимость для респондентов соматических ЦО (здоровье, выглядеть

старше своих лет, закалка и т. п.), тем менее вероятно, что они будут нанимать себе «работника», и более вероятно, что станут играть сами. Следует напомнить, что данная игра требует от игрока проявлять не только смекалку, но и хорошие физические данные, обеспечивающие меткость удара. Было обнаружено, что школьники, высоко оценивающие волевые ЦО (уверенность, целеустремленность, самостоятельность, решительность, инициативность, настойчивость и т. п.), в меньшей степени готовы отложить «сотки» про запас. Перечисленные качества личности, столь значимые в этом возрасте, подталкивают игроков продолжать игру, реализуя взаимосвязанные мотивы – «быть самым ловким (успешным в игре)» и «чтобы уважали». Чем более значимы для респондентов мнения учителей и дружеские отношения со сверстниками, чем важнее для них социальная активность и т. п., тем в большей степени они склонны к благотворительному поведению в изучаемой игре. Иными словами, те школьники, для которых *ценность межличностных отношений* высокозначима, в меньшей степени склонны к *рациональному экономическому поведению в игре*. Обладание собственностью ставится менее значимым мотивом, чем отношения со значимыми людьми. Данные результаты не противоречат результатам исследований о нерациональных механизмах экономического поведения взрослых (Канеман, Тверски, 2003; Канеман, 2006 и др.).

Большая же часть проигравшихся подростков отказывается продолжать игру, зачастую импульсивно и эмоционально реагируя на проигрыш. Сам отказ можно рассматривать и как эмоциональную реакцию на неуспех, что в данном возрасте нередко встречается в учебной деятельности. Неустойчивость эмоциональной сферы – характерная черта школьников в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту. Она обусловлена как перестройкой всего организма, так и изменением социальной ситуации развития учащихся.

7.6. МОДЕЛИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Полученные в исследовании данные во многом подтвердили предположение П. Уэбли, С. Ли и других авторов о наличии «автономного экономического мира детства», независимого от мира взрослых. Косвенное воздействие взрослых на стратегии и мотивы экономического поведения детей заключается в том, что система ценностных ориентаций как элемент мотивационной сферы, регулирующей

наряду с нормами и потребностями социальное и экономическое поведение, формируется под влиянием родителей, семьи в целом, а также других значимых взрослых (школьных учителей, священников, классных руководителей).

Однако не следует говорить о безусловной независимости экономических отношений детей. Как показало исследование, процесс становления экономического субъекта (его экономическая социализация) напрямую зависит от норм и образцов экономического поведения, которое демонстрируют родители и представители референтных групп, в которые они включены. Интериоризируя образцы поведения взрослых, дети актуализуют их в своем экономическом поведении, взаимодействуя со сверстниками. Выбор той или иной стратегии экономического поведения, т. е. сбережение, инвестирование средств, наем работника, заем средств и т. п.; оценка рисков (процентный/беспроцентный заем средств); принятие решения о продолжении деятельности (в нашем случае игры) или ее прекращении, а также выбор способа восстановления утраченного «капитала» – зависимые от взрослых внешние инвестиции (родители) или независимые от взрослых (взять в долг у сверстников) и т. п. – все это раскрывает содержание экономической социализации формирующейся личности в современном российском обществе.

В рамках данного исследования было представлено три модели «экономического мира» детей, определяющие особенности их экономической (первичной) социализации. Две из них характеризуются относительно замкнутым внешним контуром. Дети из «христианской» школы не отличались разнообразием экономического (средний, чаще – ниже среднего) и социального (работники бюджетных организаций, исполнители и т. п.) статуса своих родителей, условиями жизнедеятельности в семье (двое и более детей; тесные психологические связи внутри семьи и общины и т. п.). Родительские установки учеников «христианской» школы были ориентированы на соблюдение детьми морально-нравственных норм поведения, что поддерживалось и в образовательной среде школы (дополнительные предметы философско-религиозного цикла, групповые нормы поведения, определяющие послушание и уважение старших и регулирующие отношения со сверстниками). Интериоризированные детьми нормы и ценности отразились и на их склонности к благотворительному поведению в ситуациях экономического взаимодействия в игре – в отказе от «прибыли» в пользу поддержания отношений и продолжения игры. Эти дети отличались от своих сверстников из двух других школ тем, что чаще соглашались прощать

долг, не требовать его возврата совсем или предлагали должникам возвращать долг услугой или деньгами. В ситуации проигрыша именно эти школьники чаще остальных принимали решение о прекращении деятельности (игры).

Гимназисты из школы с углубленным изучением иностранного языка отличались от учеников двух других школ относительно высоким уровнем социального и экономического статуса родителей. Престижность данной школы, полная занятость детей (несколько кружков, среди которых – музыкальная школа, дополнительные педагоги английского языка, математики и т. п., хореографические и художественные студии и т. п.), расширенный набор оплачиваемых занятий по дополнительным предметам (экономика, экология, философия, иностранные языки и т. п.), экскурсии и заграничные поездки – это и многое другое указывает на высокую мотивацию достижения у родителей данных школьников. Успешные в социальном и экономическом плане родители демонстрируют такое поведение детям. Это объясняет особенности экономического поведения гимназистов, существенно отличающегося от поведения учащихся «христианской» и муниципальной школ. Гимназисты предпочитали сами не брать в долг, но могли и не возвращать его, если все-таки взяли. Они чаще других школьников требовали от должников вернуть в два раза больше, чем одолжили им, но при этом реже других соглашались дать в долг под фиксированный процент от выигрыша. В ситуации «лишних денег» именно гимназисты склонялись к найму «работника», который обладает лучшими игровыми характеристиками и который принесет хорошую «прибыль» «собственнику» капитала («соток»). В случае проигрыша, соглашаясь на продолжение игры, ученики гимназии видели выход из ситуации в покупке новых «соток» и помощи родителей, но не займа «соток» у сверстников или прекращении игры, как их сверстники из других школ. По сравнению с другими школьниками гимназисты высоко оценивают общение со сверстниками, поддержание хороших отношений с учителями, активное участие в общественной жизни школы и класса, умение постоять за себя. Для гимназистов обладание собственностью (мебелью, техникой, красивой одеждой и т. п.) или возможности накопления, сохранения и траты денег – наименее значимые в ценностной структуре ЦО.

Третья модель «экономического мира» школьников – учащихся муниципальной школы, характеризовалась разнообразием условий – факторов, влияющих на экономические отношения детей. В данной школе обучались дети родителей как с очень высоким уровнем ма-

териального благосостояния, так и с очень низким, что косвенно повлияло и на характер отношений школьников (частые конфликты между детьми по этому поводу). Если в гимназии большинство родителей имели средний и выше среднего уровень достатка, в «христианской» школе – средний–ниже среднего, то в муниципальной школе основная группа – представители «среднего класса». Они отличаются от других родителей большими ожиданиями экономического и социального успеха от своих детей. В отличие от родителей учеников «христианской» школы они больше ориентированы на достижение детьми высокого социального статуса в будущем. По сравнению с родителями учеников гимназии они чаще акцентируют внимание детей на свою нереализованность и ожидание от них экономического успеха. Родительское напутствие «сделай то, что не смог сделать я» влияет на поведение детей как потенциальных экономических субъектов. Структурирование времени у данных школьников также отличается разнообразием. Кто-то посещает кружки, ему не хватает времени на игры, кто-то проводит все свободное время на улице, а кто-то за компьютером, телевизором. Отличительная характеристика образовательной среды этой школы – возможность общаться детям из разных слоев общества, выстраивая отношения как с «бедными», так и с «богатыми» сверстниками. Возможно, по этой причине основными мотивами игроков из муниципальной школы стало их желание иметь как можно больше «соток» («финансовый» успех) и заставить других играть за себя (мотив власти). В отличие от гимназистов и учеников «христианской» школы они не ориентированы на завоевание уважения со стороны других. В ситуации «наличия капитала» они выбирают инвестирование своего капитала под фиксированный процент и сбережение части средств («про запас»). В поведении детей просматриваются стратегии сберегательного поведения их родителей. В ситуации проигрыша, отсутствия «капитала» эти школьники чаще, чем их сверстники из двух других школ, принимают решение взять «сотки» в долг (родители школьников также отличаются участием в кредитных программах банков) и реже других отказываются от продолжения игры. Характерная особенность игроков из муниципальной школы связана с их верой в социальную справедливость как норму, регулирующую экономическое поведение. Они больше других школьников уверены в том, что возвращать долг нужно в том же объеме, в котором он был выдан. Причем это суждение справедливо как для собственного долга, так и долга других. Долг других они в меньшей степени готовы простить и в большей степени разрешают вариативность его возврата

посредством выплаты деньгами или оказания услуги. Собственный долг они могут и не вернуть совсем и реже, чем учащиеся из других школ, готовы вернуть в два раза больше, чем брали. По сравнению с гимназистами и учениками христианской школы данные учащиеся особенно низко оценивают эмоциональные, но более высоко ценят культурные и социальные ЦО. Можно предположить, что данная модель экономической социализации младших подростков из муниципальной школы отражает особенности экономического поведения и отношений основной части российского населения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 7

- Игра в «сотки» так же, как и ее аналог «marbles», подвержена периодичности. Наивысший пик интереса школьников к этой игре пришелся на «кризисный» период (1996–1998) социально-экономического развития общества с постепенным его снижением к началу 2000-х годов («посткризисный» и «стабильный» периоды). Игровая активность в «сотки» среди школьников в «кризисный» период определялась высокой степенью неопределенности в «экономическом мире взрослых», компенсируя которую, дети создавали свой собственный, независимый от взрослых «экономический мир». Таким образом, нарастающая тенденция к автономности, независимости от взрослых, характерная для подростков при сохранении интересов младших школьников к игровой деятельности, коллекционированию и т. п., с одной стороны, и особенности социально-экономической ситуации в развитии общества, с другой, выступили в качестве предпосылок для предпочтения игры, моделирующей экономические отношения школьников, которые рассматривались как эффекты экономической социализации респондентов на данном этапе их социально-экономического развития.
- Обнаружены различные модели экономической социализации школьников в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту, детерминированные особенностями их жизнедеятельности. Экономическое воспитание в семье, обусловленное ЦО родителей, их статусом (образовательным, социальным и экономическим) и т. п., а также образовательная среда школы (программы, атмосфера, отношения субъектов образовательного процесса, групповые ценности и т. п.) определялись как внешние

факторы выявленных различий не только в структуре ЦО личности, но и в мотивах, стратегиях экономического поведения школьников, характеризующих их экономические отношения.

- Среди мотивов поведения детей в игре с экономическими ситуациями взаимодействия выделились экономические (обладание материальными ценностями) и социальные (власти, уважения и признания, достижения), последние были связаны с ЦО школьников. Здесь выявлены две тенденции. Первая из них характеризовалась участием всей системы ценностей, т. е. с мотивами и стратегиями экономического поведения коррелировали и наиболее значимые, и нейтральные, и наименее значимые ЦО личности. Вторая тенденция определялась отсутствием связей собственно экономических мотивов с ценностями школьников. Данный факт указывал на то, что именно социальные мотивы имеют высокую субъективную значимость, ценность для игроков, поскольку выступают основой не только экономических, но и межличностных отношений детей, актуализируемых в учебной и внеучебной деятельности.
- Волевые и эмоциональные ЦО (первые из них – наиболее, а вторые – наименее предпочитаемые ориентации на ценности) вместе с мотивами выступают в качестве регуляторов сберегающего поведения и принятия решения о прекращении игры в ситуации проигрыша. Чем выше склонность респондентов к импульсивности и эмоциональности, несдержанности, тем выше вероятность того, что, проиграв кон, они прекратят игру. Обладание красивыми дисками («сотками») связано с их коллекционированием (собирательством, накоплением) школьниками. Желание получить лучшие «сотки» в свою коллекцию выступало в качестве внутреннего фактора принятия решения об участии в игре для большинства исследованных детей, в первую очередь, для девочек. Однако принятие игроками решения о сбережении или инвестировании «капитала» (в ситуации наличия лишних «соток») определялось волевой регуляцией поведения. Чем выше ценность решительности, самоконтроля, целеустремленности и т. п. в сознании игроков, тем ниже вероятность того, что они будут накапливать «капитал» и продолжают игру. Благотворительное поведение детей, характеризующееся выбором стратегии «дать другим игрокам

сотки, не требуя их возврата» в ситуации наличия «лишнего капитала» и дать в долг «сотки» другому игроку, а потом «не требовать последующего возврата» связано с высокой ценностью поддержания дружеских отношений со сверстниками (социальные ЦО).

- Представления школьников этого возраста о благотворительном поведении богатых людей в ситуации наличия «лишнего капитала» не у всех респондентов согласовывались с их собственным поведением в аналогичной ситуации. Склонность к благотворительному поведению в большей степени была характерна для учащихся «христианской» школы, которые отличались от сверстников из двух других школ более низким экономическим статусом семьи, более высокой значимостью (вес ЦО, выраженный в баллах) нравственных, интеллектуальных, культурных, соматических ЦО. Игроки из гимназии, ориентированные на наем «работника» с целью получения прибыли, демонстрировали уверенность в том, что их родители (они имели высокий доход) компенсируют их «финансовый риск» в случае проигрыша. Такое поведение определялось сравнительно высокой значимостью волевых ЦО (вес в баллах) и низкой значимостью материальных ЦО в сознании школьников. Учащиеся «муниципальной» школы, чьи родители характеризовались разнообразием социального и экономического статусов (от высокого до низкого), отличались от сверстников тем, что ниже оценивали нравственные, социальные, интеллектуальные, эмоциональные ЦО, но выше – материальные ЦО. Возможно, по этой причине игроки из этой школы во много раз реже проявляли благотворительность в отношениях со сверстниками, чаще вступали с ними в долговые отношения, разрешали возврат долга «сотками», услугой или деньгами, старались «отложить про запас» накопленное. Только эти школьники вступали в игру с тем, чтобы заставить других играть за себя и чаще, чем игроки из гимназии и «христианской» школы, предлагали сверстникам играть под «процент» от выигрыша. Данные отличия в экономическом поведении и отношении школьников характеризовали вариативность их экономической социализации в разных условиях микросоциальной среды.
- Выявленные различия в игровом поведении российских и британских школьников указывают на культурную специфику их экономической социализации. Так, российские

школьники (игроки в «сотки») моделировали в игре не только отношения «работодатель–работник» (как и их британские сверстники), но «долговые отношения», которые не были обнаружены у детей 8–12 лет британскими коллегами. Данный факт указывает на то, что, несмотря на заявленную автономность от «мира экономических отношений взрослых», дети устанавливают экономические отношения со сверстниками на основе культурно одобренных моделей и норм экономического поведения взрослых.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к феномену «ценностные ориентации» не случайно. Во-первых, динамика ЦО личности и групп в условиях глобальных преобразований в обществе рассматривается как показатель глубины изменений, затрагивающих общественное сознание. Так, если уже на первых этапах социально-экономических трансформаций наблюдается формирование социальных представлений (в терминах С. Московичи), способствующих адаптации людей к новым условиям, то для изменения, дополнения системы ценностей требуется время. Во-вторых, структура ЦО личности детей и подростков формируется в условиях микросоциальной среды в результате тех воздействий, которые оказывают на личность основные агенты социализации. Их роль как трансляторов общественных, семейных, персональных ценностей в разные исторические периоды различается. В любом случае динамика структуры ЦО личности в разных макро- и микросоциальных условиях рассматривается в качестве эффекта изучаемых воздействий. В-третьих, ЦО вместе с нормами регулируют социальное и экономическое поведение личности. Они являются тем интегрирующим элементом, который лежит в основе ее мотивационно-потребностной сферы. В-четвертых, роль ЦО в процессе социального познания экономических явлений и объектов не ограничивается только выбором личностью объекта восприятия. То, что будет присвоено из поступающей извне информации об этом объекте, также зависит от ценностной системы субъекта восприятия. Таким образом, ЦО выступают тем компонентом личности, который всесторонне отражает ее сложные, многоуровневые взаимоотношения с социальной средой.

Делая акцент на личности как элементе социальной системы, мы продолжаем традиции системного подхода, разрабатываемого в научной школе ИП РАН. В частности, концепция системной детерминации психики и поведения человека принята в качестве

методологического принципа исследования позволила рассмотреть не просто каузальную связь между социальными воздействиями и социально-психологической динамикой, но и ее систему детерминант, которая изменяет, усиливает, нивелирует изучаемые влияния. Так, были обнаружены комплексы ЦО формирующейся личности, характерные для разных исторических условий развития российского общества. Поскольку в качестве признаков выделенных периодов принимались изменения в экономической системе (форме собственности на средства производства; способах координации и управления экономической деятельностью), то и динамика структуры ЦО формирующейся личности рассматривалась как *эффект макроэкономических воздействий*. Данные о частичной, постепенной замене «ядерных» (наиболее значимых) ценностей в структуре ЦО личности младших школьников, которые согласуются с представлениями социальных психологов о специфике кризисного сознания взрослых, дают понимание характера присвоения детьми социальных и экономических ценностей (наряду со знаниями, нормами, ролями и т. п.), транслируемых посредством различных институтов социализации. Роль каждого из посредников отличается в зависимости от того, чьи ценности усваивает личность – семьи, школы, референтной группы и т. п. В нашем случае включение в исследование модели многофакторной детерминации экономической социализации личности в условиях микросоциальной среды преследовало цель, с одной стороны, показать взаимосвязанность, взаимозависимость разных типов детерминант, направленных на каузальную связь «экономическое образование – динамика ЦО», с другой стороны, выделить тот тип парциальной динамики, который впоследствии стал рассматриваться как критерий экономической социализации личности. Важными, с нашей точки зрения, являются данные о том, что раннее экономическое образование (т. е. в начальной школе), ориентированное на формирование экономического мышления, соответствующих личностных качеств школьников (рациональность, экономность, целеустремленность и т. п.) подготавливает их к выполнению экономических ролей в будущем и как следствие может приводить к изменению более глубинных структур личности, т. е. ориентаций на социальные и материальные ценности, определяя таким образом прагматичность ее направленности. Конечно, произойдут эти изменения или не произойдут, зависит от экономического воспитания в семье, которое подготавливает к ним ребенка. В современных российских семьях экономическое воспитание ориентировано на формирование бережливости по отношению к материальным

ценностям, уважения к труду близких, умений распоряжаться карманными деньгами и т. п. Родители непосредственно транслируют детям свои ценности, которые детерминируют их воспитательные воздействия, в том числе социально-экономического содержания.

Младшие школьники в переходный период к подростковому возрасту направлены на расширение социального окружения. Их интересуется не только то, с чем они ежедневно сталкиваются в своей жизни и что наполняет их личный опыт, но и то, что носит абстрактный характер. Они особенно чувствительны к социальным воздействиям и «впитывают» в себя информацию об экономических явлениях и объектах, которая дает им понимание экономического мира взрослых. Конструируемый школьниками образ этого мира включает и представления о собственности, справедливости, группах людей, дифференцированных по экономическому признаку, и личностных качествах представителей этих групп. Согласованность этих представлений с распространенными в обществе, их дифференцированность в сознании детей принимается как *когнитивный показатель экономической социализированности* формирующейся личности в обществе. Школьники категоризируют других и себя как бедных или богатых людей, и эти оценки выступают критерием их отношений со сверстниками. Однако какая информация будет присвоена, а какая критично отвергнута, зависит от сложившейся к этому моменту системы ЦО. Так, было обнаружено, что младшие школьники более тщательно оценивают (с помощью ценностной системы) информацию о бедном человеке. По этой причине факторная структура представлений о бедном в сравнении с представлениями о богатом имела «усеченный» вид, т. е. содержала меньшее число факторов, характеризующих большей плотностью за счет сети связей с ЦО личности. Интересно, что именно представления о бедном человеке, причем не только о его личностных качествах, но и о способах достижения статуса, характере отношений с окружающими согласовывались с распространенными в обществе представлениями взрослых.

Конечно, эти представления играют важную роль, когда школьники моделируют экономические отношения со сверстниками. К примеру, принимая решение об участии в игре с экономическими ситуациями взаимодействия, 10–11-летние учащиеся трех разных школ («муниципальной», «христианской» и гимназии) мотивировали свои действия желанием обладать большим и лучшим «капиталом» (игровые предметы) и, как следствие, иметь высокий экономический и социальный статус в кругу сверстников. Высокая мотивация до-

стижения, уверенность в финансовой поддержке транслировались учащимся гимназии их родителями. Для этих школьников были незначимы материальные ценности, но имели существенное значение волевые качества личности (решительность, организованность, целенаправленность), которые детерминировали их экономические отношения со сверстниками. Напомним, что именно гимназисты в игре ориентировались на получение прибыли и наем «работников» для реализации этой цели. Другая ситуация разворачивалась в «христианской» школе, для учеников которой данная игра давала потенциальную возможность реализовать свою потребность в независимости и самостоятельности. Склонность к благотворительности в их экономическом поведении опиралась на структуру ценностей, в которой нравственные, культурные, социальные ЦО имели большой вес. Конечно, такая ценностная система формируется в условиях семьи. Дети из малоимущих семей не относили себя к данной категории населения. Можно только предположить, что в их сознании образ бедного человека ближе к образу сказочного бедняка, которому в русской народной сказке предоставляется шанс, сохранив нравственные качества, изменить свой экономический статус. А вот в ценностной системе учащихся муниципальной школы, отличающихся разнообразием статусов своих семей (более и менее обеспеченные), материальные ценности имели больший вес, чем для других учащихся. Их ценностные ориентации, особенность ценностной структуры выступили в качестве внутреннего фактора экономического поведения и соответствующих отношений, которые характеризовались склонностью брать в долг, откладывать «про запас» вместо того, чтобы инвестировать, не отказываться от любой формы выплаты долга другими, нанимать более успешных работников и т. п. В данном исследовании *особенности экономического поведения, реализуемого в соответствующих отношениях* школьников, выступили в качестве эффектов их экономической социализации.

Конечно, в рамках одного исследования невозможно раскрыть все аспекты экономической социализации формирующейся личности. Существует ряд вопросов, которые не были затронуты в данной работе. Так, обнаружен спектр теоретических, методологических, методических, организационных и других проблем, которые оказывают существенное влияние на становление данной отрасли знания в отечественной экономической психологии. Речь идет о выработке общих позиций экономистов и психологов в изучении экономической социализации личности, групп, об определении дисциплинарной специфичности, границ понятийного поля, терминологической

согласованности, об усилении фундаментальности исследований, о новых подходах к изучению первичной и вторичной экономической социализации, об актуальных проблемах поискового характера, организационных структурах и мероприятиях, стимулирующих и поддерживающих информационный обмен знанием, и т. п. Необходимо упомянуть и о проблеме объективности результатов исследований экономической социализации, которая связана с ситуацией стагнации в развитии методического инструментария и естественными условиями развития личности, нарушение которых в процессе исследования отражается на валидности выводов.

Остается открытым вопрос о наличии универсальных критериев и показателей экономической социализированности личности и группы, независимых от дисциплинарного (психологический, социально-психологический, экономический, социологический и т. п.) подхода и интересов той или иной научной школы.

Следует также выделить и основные линии наиболее перспективных исследовательских направлений в развитии теории экономической социализации. Причем не только в рамках экономической социализации детей и подростков, представленной в данной работе. Так, осознается недостаток исследований, ориентированных на изучение специфики, механизмов, факторов и т. п. экономической социализации пожилых и людей предпенсионного возраста, а также «вынужденной» экономической социализации разных категорий населения в кризисные периоды. Практически отсутствуют работы, ориентированные на изучение экономической социализации социальных групп.

В развитии заявленной темы, т. е. экономической социализации формирующейся личности (представленной в монографии на примере младших школьников), необходимо продолжать исследования на других возрастных группах (дошкольники, подростки, учащаяся молодежь юношеского возраста), что позволит содержательно наполнить существующие пробелы.

Следует также обратить внимание на недостаток работ, целью которых становится выявление содержания, механизмов, факторов экономического поведения детей и подростков, их экономических отношений в естественных условиях жизнедеятельности. Напомним, что большинство исследований в этом направлении проводится в лабораторных условиях (компьютерные игры, моделирующие ситуации и т. п.). Существует проблема поиска типичных ситуаций взаимодействия детей разного возраста, раскрывающих особенности становления и развития их социально-экономических отношений,

выбора соответствующих задаче методов исследования, а также выявления механизмов регуляции экономического поведения. Все это определяет перспективность данного направления в области экономической социализации.

Напомним, что наибольшее число зарубежных и отечественных исследований было проведено в рамках «когнитивного» направления экономической социализации (экономические представления, понятия, отношение к экономическим явлениям и объектам и т. п.) как раздела экономической психологии. В настоящее время накопленный материал нуждается не в предметном анализе и обобщении, а в сведении его к разным уровням экономического сознания (индивидуальный, групповой, общественный).

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А.* Психология и сознание личности. М.–Воронеж, 1999.
- Абульханова-Славская К. А.* Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. М., 1987. С. 10–14.
- Авдулова Т. П., Гордеева О. А.* Кризисные явления в развитии подростков // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.10.2013).
- Авдеева Н. Н., Фоминых Н. А.* Психологическое воздействие телерекламы на детей // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 53–62.
- Адеева И. В.* Ценностные ориентации молодежи и характер их изменений в современном российском обществе: теоретико-методологический аспект социологического анализа: Дис. ... канд. социол. наук. М., 1995.
- Адыкулов А.* Ценностные ориентации и особенности профессиональной направленности учащихся VIII–X классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- Алавидзе Т. Л.* Социально-психологические аспекты оперирования деньгами и ценными бумагами в ситуации социальной нестабильности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
- Алексеевкова Е. Г., Андреева В. Н.* Зависимость эмоционального отношения дошкольников к персонажам сказки и ее композиции // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 39–47.
- Амбарнова Е. Б.* Гендерный аспект социально-экономической адаптации населения: Дис. ... канд. эконом. наук. М., 2002.
- Анцыферова Л. И.* Психология формирования и развитие личности // Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. С. 426–434.
- Андреева И. В.* Экономическая психология. Социокультурный подход. СПб.: Питер, 2000.

- Аникеенок О. А.* Ценностные ориентации студентов средних профессиональных учебных заведений: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1999.
- Андреева Г. М.* Социальная психология. Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 1997.
- Андреева Г. М.* Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2000.
- Апанасенко О. Н.* Формирование ценностных ориентаций старшеклассников: монография. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2006.
- Апанасюк М. П., Михайлова Л. Л.* Некоторые статистические данные по сборникам конференций за 10 лет // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2009. С. 597–610.
- Артемов В. А.* Введение в социальную психологию «индивидуальная и социальная психология» или «социальная психология коллектива». Издание автора, 1927.
- Арутюнян Э. А.* Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности / Отв. ред. Л. А. Арутюнян. Ереван: АН АРМССР, 1979. С. 49–61.
- Бабосов Е. М., Бабосов С. Е., Бубнов Ю. М., Клименко В. А., Яковук Т. И.* Динамика ценностных ориентаций молодежи в трансформирующемся обществе. Минск: Современное слово, 2001.
- Базайкина Т. В., Кундозерова Л. И., Милинис С. М., Ростовцев А. Н.* Социально-экономическое образование учащихся как процесс их социализации // Фундаментальные исследования. М.: Академия естествознания, 2005. № 9. С. 50–53.
- Бакиров В. С., Писаренко В. И., Свеженцева Ю. А.* Фундаментальные жизненные ценности-цели и социальная активность // Вестник Харьковского ун-та. 1989. № 342. С. 9–16.
- Бакиров В. С.* Субъективные и объективные детерминанты социальной активности как личностного свойства // Вестник Харьковского ун-та. 1991. № 351. С. 26–31.
- Баклушинский С. А.* Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.
- Барабанищikov В. А. Б. Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики // Психологический журнал. 2002. Т.23. № 4. С. 27–38.*
- Барабанищikov В. А.* Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 28–38.

- Баранов Н. А.* Формирование социокультурных ценностных ориентаций у курсантов в ходе изучения экономических теорий: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.
- Бахрах О. А., Борицько Л. Ш.* Конференции в СПбГУЭФ по экономической психологии: 1998–2004 г. // экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития. Материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб.: НВИШ–СПб., 2008. С. 52–58.
- Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г.* Этническая социализация подростка. М.: Московский психолого-социальный ин-т. Воронеж, 2000.
- Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Бенедикт Р.* Модели культуры // Культурология. 2005. № 1. С. 108–134.
- Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология // Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. М., 1994.
- Бехтерев В. М., Ланге М. В.* Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М.–Л., 1925. С. 306–337.
- Блонский П. П.* Очерк научной психологии. Труды Московской академии социального воспитания. М.: Государственное изд-во, 1921. Т. 1.
- Бобнева М. И., Дорофеев Е. Д.* Изменение ценностных систем личности в период преобразования общества // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 32–46.
- Бойко В. Ю.* Типология ценностных позиций и состояния кризисного сознания // Ценности социальных групп и кризис общества / Отв. ред. Н. И. Лапин. М.: ИФАН, 1991. С. 59–69.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Борисова Л. Г., Солодова Г. С., Фадеева О. П., Харченко И. И.* Неформальный сектор: экономическое поведение детей и взрослых. Новосибирск: Новосибирский ун-т, 2001.
- Богдан С. И.* Психологические факторы становления ценностных ориентаций личности: на примере студенческой молодежи Казахстана: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2008.
- Бондарева Э. М.* Формирование нравственных ценностей как фактор преодоления девиантного поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2009.
- Бочарова В. Г.* Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1991.

- Бояринцева А. В.* Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. 1994. № 4. С. 12–18.
- Брик Л. В.* Структура ценностных ориентаций молодежи: анализ факторов формирования и развития: Дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2009.
- Бронзова Т. В.* Роль религиозных конфессий и семьи в формировании ценностных ориентаций у детей и подростков Запада // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе. М., 1987. С. 78–84.
- Бронфенбреннер У.* Два мира детства: Дети в США и СССР. М.: Прогресс, 1976.
- Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. С. 71–79.
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 30–37.
- Бубнова С. С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Буренина С. Ю.* Влияние денег на процессы социализации современных подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
- Бурменко Т. Д.* Формирование в России экономики инновационного типа: социально-экономические и психологические аспекты // Экономическая психология: актуальные теоретические и практические проблемы. Материалы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2009. С. 52–60.
- Ван Цзин.* Социально-психологические факторы трансформации ценностных ориентаций личности: Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.
- Васина Е. А.* Ценностные ориентации личности в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
- Вачков И. В.* Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001.
- Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
- Верховин В. И.* Экономическое поведение как предмет социологического анализа // Социологические исследования. 1994. № 10. С. 120–126.
- Вихалемм П. А.* О некоторых предполагаемых закономерностях при восприятии массовых коммуникаций // Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация. Тарту: ТГУ, 1968. С. 105–133.
- Видинеева О. В.* Особенности ценностных ориентаций и условия их формирования в старшем школьном возрасте (на примере

- уроков обществоведческого цикла): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2003.
- Винокуров М. А., Карнышев А. Д.* Введение в экономическую этнопсихологию: Учеб. пособие. Иркутск: БГУЭП, 2007.
- Виттенберг Е. В.* Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.
- Владимирова Л. В.* Политическая социализация учащейся молодежи: Дис. ... канд. полит. наук. М., 2001.
- Волкова Н. А.* Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983.
- Вульф Б. З.* Воспитание и рынок в переходный период // Педагогика. 1993. № 2. С. 3–9.
- Вяткин А. П.* Психология экономической социализации личности в условиях изменяющегося общества: субъектно-ролевой подход. Иркутск: Иркутский государственный университет. 2010.
- Гаврилова Е. В.* Субъективная категоризация в межличностном познании и ценностные ориентации личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2003.
- Газизова Л. И.* Особенности процесса политической социализации личности: Дис. ... канд. полит. наук. Уфа, 2004.
- Галкина Л. Н.* Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999.
- Галкина Н. Ю.* Ценностные ориентации как фактор профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
- Гаспарян Ю. А.* Семья на пороге XXI века (социологические проблемы) / Под ред. К. Н. Хабибуллина. СПб.: Петрополис, 1999.
- Глушков В. Ф.* Ценностно-ориентационные аспекты формирования личности. Новосибирск: НИИЖТ, 1999.
- Головных Г. Я.* Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания // Философские науки. 1989. № 6. С. 85–86.
- Голованова Н. Ф.* Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004.
- Голубева Н. А., Марцинковская Т. Д.* Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.09.2013).

- Горшков М. К., Петухов В. В. Перспективы развития демократии в России: угрозы реальные и мнимые // Социологические исследования. 2004. №8. С. 23–32.
- Горшков М. К., Тихонова Н. Е. Богатство и бедность в представлениях россиян // Социологические исследования. 2004. №3. С. 16–57.
- Грасс Т. П. Экономическая социализация подрастающих поколений в Великобритании и в Новой Зеландии: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008.
- Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989.
- Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации // Педагогика. 2000. № 10. С. 32–38.
- Гусева Т. В. Потребительское поведение детей старшего дошкольного возраста в процессе социализации: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
- Дагбаева С. Б. Этнопсихологические особенности ценностных ориентаций личности студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2006.
- Дейнека О. С. Экономическая психология: Учеб. пособие. СПб.: СПб. ун-т, 2000.
- Диллигентский Г. Г. Российский гражданин конца девяностых: генезис постсоветского сознания (социально-психологическое исследование) М.: ООД ИМЭМОРАН, 1998.
- Дементьева И. Ф. Социализация детей в семье: теории, факторы, модели. М.: Генезис, 2004.
- Дементьев Г. Г. Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Денисова Т. Н. Гражданская социализация учащейся молодежи в процессе реформирования российского общества. Дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.
- Динамика ценностных ориентаций в системе социалистического образа жизни. Л., 1980.
- Десфонтейнес Л. Г. Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
- Диттмар Х. Экономические представления подростков // Иностранная психология. 1997. №9. С. 25–36.
- Дробышева Т. В. Изменение субъективной семантики социально-экономических понятий у детей в условиях обучения основам

экономических знаний // Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1999. С. 213–224.

Дробышева Т. В. Влияние экономического образования на ценностные ориентации личности младших школьников // Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. С. 95–120.

Дробышева Т. В. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Дробышева Т. В. Психологические отношения подростков к СМИ-иК как посреднику экономической информации // Материалы юбилейной науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 211–236.

Дробышева Т. В. Экономическое образование как фактор экономической социализации в раннем юношеском возрасте: ценностный аспект // Материалы IV Национальной науч.-практ. конф. «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». М., 2007. С. 173–175.

Дробышева Т. В. Телепредпочтения и ценностные ориентации личности младших школьников и подростков // Материалы науч.-практ. конф. «Личность в межкультурном пространстве». В 2 т. М., 2008. Т. 1. С. 300–304.

Дробышева Т. В. Социально-психологический подход к исследованию экономического воспитания в семье: структурный и содержательный анализ // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы»: Материалы 5-й Всероссийской науч.-практ. конф. М., 2010. С. 312–314.

Дробышева Т. В. Естественный формирующий эксперимент в социально-психологическом исследовании: достоинства и трудности применения // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 32–37.

Дробышева Т. В. Представления о бедном и богатом человеке: сравнительный анализ в разных возрастных группах // Психологические проблемы современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 385–408.

Дробышева Т. В. Современное состояние и проблемы исследования экономической социализации в отечественной науке // Психология в экономике и управлении. 2011. № 1 (5). С. 55–61.

- Дробышева Т. В.* К вопросу об автономном «экономическом мире» детей: особенности экономического поведения школьников в игре // Психология в экономике и управлении. 2012. № 2 (8). С. 18–29.
- Дробышева Т. В.* Развитие идеи Б. Ф. Ломова о системной детерминации психики в социально-психологическом исследовании // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. Ч. 1. С. 26–35.
- Дробышева Т. В., Журавлев А. Л.* Динамика ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях экономического образования в школе и в семье // Психологические исследования личности и ее ценностного мира в современном обществе. Сб. науч. трудов. Казань: КГУ, 2007. С. 185–204.
- Дробышева Т. В., Иванова И. А.* Социально-экономические представления о бедном и богатом человеке у детей младшего и среднего школьного возраста // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной науч.-практ. конф. М., 2004. С. 125–126.
- Дробышева Т. В., Новокшинова Е. В.* Социально-психологические характеристики экономического воспитания в семье в раннем юношеском возрасте // Материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. «Современное состояние теоретических и прикладных психологических исследований в социальной и педагогической психологии». Иваново, 2007. С. 102–106.
- Дробышева Т. В., Байдакова Л. А.* Взаимосвязь социально-психологических характеристик экономического воспитания в семье и ценностных ориентаций личности подростков // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития». СПб., 2008. С. 41–44.
- Дробышева Т. В., Леонтьева А. В.* Коллекционирование как вид экономического поведения формирующейся личности // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы XI междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2010. С. 120–127.
- Дробышева Т. В., Коломенчук Е. В.* Представления подростков о бедном/богатом человеке // Экономическая психология: актуальные и теоретические прикладные проблемы. Материалы науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2011. С. 409–414.
- Дубовская Е. М.* Группа сверстников как институт социализации // Личность в межкультурном пространстве. Материалы науч.-

практ. конф. «Личность в межкультурном пространстве». В 2 т. М., 2008. Т. 1. С. 304–306.

- Дурова Т. В.* Воспитание социально-экономической активности детей в деятельности детских организаций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль. 1995.
- Дюдюкина Л. А.* Влияние групповых отношений на ценностные ориентации старших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
- Жилина Ж. А.* Психическая регуляция экономической социализации детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Владимир, 2005.
- Жмыриков А. Н.* Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989.
- Жуков Ю. М., Гржегоржевская И. А.* Эксперимент в социальной психологии: проблемы и перспективы // *Методология и методы социальной психологии.* М.: Наука, 1977. С. 44–54.
- Журавлев А. Л.* Взаимодействие социально-психологических и социально-экономических феноменов в изменяющемся обществе // *Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. С. 11–37.
- Журавлев А. Л.* Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // *Психологический журнал.* 1998. Т. 19. № 3. С. 3–16.
- Журавлев А. Л.* Взаимодействие социально-психологических и социально-экономических феноменов в изменяющемся обществе // *Социальная психология экономического поведения.* М.: Наука, 1999. С. 8–27.
- Журавлев А. Л.* Актуальные проблемы социально-ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Журавлев А. Л.* Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // *Психологический журнал.* 2007. Т. 28. № 2. С. 44–54.
- Журавлев А. Л.* «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие // *Феномен и категория зрелости в психологии.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 198–222.
- Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // *Психологический журнал.* 2010. Т. 31. № 5. С. 5–16.

- Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Экономическая социализация формирующейся личности: теоретическая модель и экспериментальное исследование (на примере ценностных ориентаций личности) // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №2. С. 59–81.
- Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Представления о бедном и богатом человеке как феномен экономического сознания формирующейся личности // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №5. С. 46–68.
- Журавлев А. Л., Журавлева Н. А.* Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. Ч. 5. С. 11–41.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Журавлева Н. А.* Психология социальных изменений: ценностный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Журавлева Е. В.* Динамика экономических представлений работников в условиях приватизации их предприятий (по материалам прессы) // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999. С. 83–97.
- Забродин Ю. М.* Психологический эксперимент: специфика, проблемы и перспективы развития // История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. М.: Наука, 1990. С. 16–30.
- Замятнин В. Н.* Экономические взгляды Чернышевского. М.: Гос. издат. полит. литературы, 1951.
- Зарецкая И. И.* Формирование нравственно ценной мотивации в процессе усвоения экономических знаний // Дидактика. 1997. №5. С. 50–54.
- Землянская Е. Н.* Критериальная характеристика социально-экономической подготовки младших школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. №3. С. 44–47.
- Землянская Е. Н.* Экономическое образование школьников как условие их социализации // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Челябинск, 2001. С. 37–44.
- Задорожнюк И. Е.* Экономические психологи о проблемах социализации // Вопросы психологии. 2003. №1. С. 147–149.

- Зинина С. М.* Елена Премудрая в сказке и жизни: опыт психологической интерпретации сказочного образа // Семейная психология и семейная терапия. 2006. №4. С. 107–113.
- Зотова О. М., Бобнева М. И.* Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 241–254.
- Зуева С. О.* Ценностные ориентации личности как фактор профессионального самоопределения учащихся педагогического лицея: Дис. ... канд. психол. наук. Благовещенск, 2000.
- Елизаров А. Н.* Ценностные ориентации как фактор родительско-юношеского конфликта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
- Емельянова Т. П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Емельянова Т. П.* Культурная травма: социально-психологический анализ // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. Казань: Новое знание, 2007. С. 12–17.
- Емельянова Т. П.* Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №6. С. 39–47.
- Енин В. В.* Влияние конституционально-психотипологических особенностей личности на восприятие денег в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004.
- Ермакова И. В.* Социально-психологические факторы экономической социализации старших подростков: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008.
- Естественный эксперимент и его школьное применение / Под ред. А. Ф. Лазурского. Петроград: Издание К. Л. Риккера, 1918.
- Истошин И. Ю.* Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1979. С. 252–267.
- Ихсанова С. Г.* Психологические аспекты политической социализации учащихся в зависимости от образовательной модели школы: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003.
- Кабаченко Т. С.* Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000.
- Каган В. С.* Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. №2. С. 14–22.

- Казыханова Л. Р.* Изменение социальной роли денег и их влияние на социально-экономическое поведение населения в условиях трансформации российского общества: Дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2003.
- Казакина М. Г.* Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л., 1989.
- Канеман Д., Тверски А.* Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31–42.
- Канеман Д.* Карты ограниченной рациональности: психология для поведенческой экономики // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 5–29.
- Капустин А. А.* Отношение различных социальных групп к деньгам: на основе комплексного социально-психологического исследования: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001.
- Кирьякова А. В.* Теория ориентаций личности в мире ценностей. Оренбург: Южный Урал, 1996.
- Клепач Н. Я., Попов В. Д., Эпштейн Л. Е.* Экономическое воспитание масс. Организация и эффективность. М.: Экономика, 1979.
- Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учеб. пособие. СПб. РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.
- Климов Е. А.* «Естественный» и «социальный» эксперименты в психологическом исследовании // Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. М.: Изд. группа «Форум»–Инфра-М, 1998. С. 54–75.
- Климова И. В.* Основы экспериментального метода в психологии: Учеб. пособие. Липецк, 2007.
- Клинцевич Ф. А.* Личностно-психологические особенности россиян с низким и высоким уровнями дохода: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Козлов И. В.* Психологические условия социально-направленного развития материальных ценностей молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2008.
- Козлова Е. В.* Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
- Козлова Е. В.* Психологические основы экономической социализации. Великий Новгород: НовГУ, 2004.
- Колягина Ю. Ю.* Динамика ценностных ориентаций в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004.
- Кольцова В. А.* История психологии: Проблемы методологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

- Константинов В. В.* Особенности экономико-психологической социализации у детей, воспитывающихся в детском доме // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы шестой науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2005. С. 249–250.
- Конт О.* Дух позитивной философии. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
- Копылова В. Ю.* Ценности в кризисном обществе: вопросы теории и методики: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1993.
- Корнилова Т. В.* Введение в психологический эксперимент. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
- Коробейникова Н. М.* Печать ФРГ как средство экономического воспитания и образования членов общества // Экономическое образование и воспитание. Челябинск, 1976. С. 69–73.
- Коробейникова Н. М., Шапкина С. Н.* О постановке экономического воспитания в США и ФРГ // Вопросы экономического воспитания и образования. Челябинск, 1973. С. 82–90.
- Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
- Кривошеина Е. Ю.* Динамика ценностных ориентаций в современном российском обществе: проблема соотношения светского и религиозного: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2004.
- Кривов Ю. И., Воробьев В. П.* Императивы современной теории социализации. Пенза: ГТГУАиС, 2003.
- Кричевский Р. Л., Митина Л. М.* Профессиональная социализация личности // Проблемы профессиональной социализации. Тула, 1996. С. 7–22.
- Круглов Б. С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. М., 1983. С. 4–11.
- Кузин Д. М.* Деньги как предмет социологического анализа: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2001.
- Кузина Р. З.* Сравнительная социально-психологическая характеристика представителей «бедные» и «богатые» как социальных групп в условиях трансформации общества: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
- Кузнецов А. Г.* Ценностные ориентации современной молодежи. Саратов: СВШ МВД РФ, 1995.
- Курдин В. Т.* Задачи экономического воспитания и обучения учащихся в новых социально-экономических условиях // Воспитательная система: поиски и находки. Пермь, 1996. С. 95–99.

- Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Изд-во «Социально-психологический центр», 1996.
- Лавровиц А. П., Веселовская Т. С.* Проблемы экономического воспитания детей, лишенных родительского попечения // Экономическая психология в России и Беларуси. Минск: Экономпресс, 2007. С. 141–154.
- Лапин Н. И.* Ценности в кризисном социуме // Ценности социальных групп и кризис общества. М., 1991. С. 4–31.
- Ларионова С. А.* Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. Белгород, 2002.
- Лауристин М.* СМИ и информационные потребности аудитории // Эффективность средств массовой информации. Минск: Наука и техника, 1986.
- Левада Ю. А.* Выступление на встрече социологов // Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация: Материалы встречи социологов. Тарту, 1968. С. 23–38, 160–180.
- Лисовская Н. Б.* Становление ценностных ориентаций в разных условиях развития (на примере подростков): Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999.
- Липатова Л. Г.* Влияние мотивов социального поведения на адаптацию личности к социально-экономическим условиям: Дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2005.
- Литвак Р. А.* Детское общественное объединение как фактор социализации ребенка // Социальная педагогика. 2003. № 1. С. 46–51.
- Личность в межкультурном пространстве: Материалы науч.-практ. конф. В 2 т. М., 2008.*
- Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
- Ломов Б. Ф.* Об исследовании законов психики // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 1. С. 18–30.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Ломов Б. Ф.* Системность в психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Модэк, 1996.
- Луков А. В.* Культурная социализация // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». Раздел «Социология». 2008. № 3. URL: <http://www.zpu-journal.ru> (дата обращения: 04.11.2013).
- Лунт П.* Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра // Иностранная психология. 1997. № 9. С. 16–18.

- Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007.
- Максимов С. В. Ценностные ориентации современной студенческой молодежи: социально-философские аспекты: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. Красноярск, 2008.
- Максимцев И. А., Локшина Э. Х. К вопросу социально-экономической адаптации молодежи в условиях кризиса // Экономическая психология: актуальные теоретические и практические проблемы: Материалы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2009. С. 139–146.
- Малахов С. В. «Экономичный человек» и рациональность экономической деятельности // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 6. С. 38–46.
- Мальшев М. Л., Петросян К. Ц., Соболева Е. Н. Экономическое мышление учащейся молодежи: опыт и проблемы формирования. М.: ВКШ, 1989.
- Мальковская Т. Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов школьников // Ценностные ориентации и интересы школьников. М.: АПН СССР, 1983. С. 5–19.
- Мамедова Ж. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности: на примере делинквентных подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Мансуров Н. С. Теоретические предпосылки развития личности и ее активности // Активность личности в социалистическом обществе. М., 1976. С. 35–55.
- Марковская Н. Г. Место семьи в системе ценностных ориентаций личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- Марцинковская Т. Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 3 (5). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.09.2013).
- Марцинковская Т. Д. Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. 2010. № 3. С. 90–102.
- Матвеева Н. А. Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций подростков и пути преодоления его негативных последствий: Дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009.
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова. Труды Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

- Мацукова Т. К.* Социальные функции денег: Дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург, 1997.
- Мельников А. В.* Политическая социализация молодежи в современной России: состояние и перспективы: Автореф. дис. ... канд. полит. наук. Орел, 2004.
- Меренкова Л. Ю., Шibaева Л. В.* Психологические условия развития экономического самоопределения будущих коммерсантов. Орел: ОРАГС, 2007.
- Медзуновская Н. С.* Особенности изменения личностных отношений подростков под воздействием рекламы: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
- Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
- Милграм С.* Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2001.
- Мироманова Н. В.* Экономические факторы в структуре самооценки детдомовских и «домашних» подростков // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции: Материалы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: БГУЭП, 2009. С. 371–376.
- Мифы народов мира: Энциклопедия.* М.: Советская энциклопедия, 1982. Т. 2. С. 441–444.
- Молчанов С. В.* Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. 2005. №3 С. 16–25.
- Молодежная политика РФ: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской науч.-практ. конференции.* М., 2000.
- Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. Т. 16. 1995. №2. С. 3–14.
- Мудрик А. В.* Социализация человека: Учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2011.
- Муравьева П. А.* Особенности отношения личности к деньгам в зависимости от выполняемых экономических ролей: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2012.
- Назмутдинов Р. А.* Влияние ценностно-потребностной сферы личности на ее осложненные формы поведения: Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2003.
- Нарский И. С.* Социалистический образ жизни и система ценностей развитого социалистического общества как норма поведения и деятельности его членов // Научный коммунизм. 1976. №5. С. 74.
- Невирко Д. Д.* Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х гг. Красноярск, 1999.

- Неймарк М. З. Психологическое изучение направленности личности подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.
- Николенко Ю. С. Категориальная структура и содержание образа денег у студентов Дальневосточного региона: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
- Новожилова В. В. Экономическое воспитание старших школьников в современных условиях: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003.
- Новожилова В. В. Финансовая элита в современном российском обществе: Экономико-социологический анализ: Дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2002.
- Обухова Л. Ф. Формирующий эксперимент в детской и педагогической психологии // Методы исследования в психологии: квази-эксперимент. М., 1998. С. 207–220.
- Ольшанский В. Б., Климова С. Г., Волжская Н. Ю. Школьники в изменяющемся обществе 1982–1997 гг. // Социологические исследования, 1999. № 6. С. 88–96.
- Осипенко И. М. Динамика экономического сознания студентов в процессе профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. Смоленск, 2005.
- Офицеркина Н. С. Социально-психологическая адаптация молодежи к рыночной экономике: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
- Перевезенцева Н. Л. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза потребительской кооперации в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
- Платонов К. К. Личность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1975. С. 72–88.
- Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
- Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности. Харьков, 1991.
- Подколзина Л. Г. Ценностные ориентации подростков «группы риска» школьной и социальной адаптации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009.
- Позняков В. П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000.
- Помуран Н. Н. Этнопсихологические особенности экономической социализации старшеклассников в современных условиях: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004.
- Попов В. Д. Экономика плюс педагогика: очерки об экономическом воспитании молодежи. М., 1986.

- Попов В. Д. Экономическое сознание: сущность, формирование и роль в социалистическом обществе. М.: Мысль, 1981.
- Попов В. Д., Хвезюк Н. Г. Экономическая психология. М.: РАГС, 1999.
- Попова И. В. Тенденции изменений ценностных ориентации старшеклассников в условиях реформ 1990–1993 гг. (на примере Костромской обл.): Дис. ... канд. социол. наук. М., 1994.
- Попова И. М. Ценностные представления и «парадоксы самосознания» // Социологические исследования. 1984. № 4. С. 28–31.
- Попова И. М. Системный подход в социологии и проблема ценностей // Вопросы философии. 1968. № 5. С. 16–24.
- Прихожан А. М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 1 (9). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.10.2013).
- Пробст Л. Э. Влияние основных субъектов социализации на формирование ценностных ориентаций детей: Дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 1997.
- Проблемы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. М., 1984.
- Пронн В. Я. Русская сказка. М.: Лабиринт, 2000.
- Психологические инновации в экономике и финансах. Материалы Международной науч.-практ. конф. М., 2009.
- Психологическая помощь учащейся молодежи в изменяющемся мире. Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Курск, 2006.
- Психология и экономика. Труды 1-й Всероссийской науч.-практ. конф. РПО. Калуга, 2000.
- Психология и экономика. Труды 2-й Всероссийской науч.-практ. конф. РПО. Т. 9. Вып. 7. Калуга, 2002.
- Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы I-й межд. науч.-практ. конф. М., 2004.
- Психология образования: региональный опыт. Материалы II национальной науч.-практ. конф. М., 2005.
- Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной науч.-практ. конф. М., 2006. Т. 1.
- Психология и современное российское образование. Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. М., 2008.
- Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы». Материалы V Всероссийской науч.-практ. конф. М., 2010.

- Психология сегодня: теория, образование и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика. В 2 т. Материалы международного конгресса. М.–Кострома, 2009. Т. II.
- Психология человека в современном мире. Т.5. Личность и группа в условиях социальных изменений. Материалы всероссийской юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Рабинович А.* Предикторы сберегающего поведения (на примере вторичного анализа данных опроса в Нидерландах) // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. Т. 1. С. 280–302.
- Радина Н. К.* Психологические аспекты социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 45–50.
- Радина Н. К.* Вклад «непсихологических» факторов в адаптированность выпускников интернатных учреждений // Психологическая наука и образование. 2006. № 3. С. 102–108.
- Радина Н. К.* Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 100–105.
- Рахковская Е. М.* Психологические особенности влияния семьи на развитие ценностных ориентаций подростка: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
- Рерих Н. К.* Нерушимое. Рига: Виеда, 1991.
- Реттгес С. В.* Ценностные ориентации как психологический фактор склонности к агрессивному поведению в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Вологда, 2002.
- Ринальди Е., Де Карло А.* Семья, школа и экономическая социализация: перспективы развития в постоянно меняющемся сценарии // Экономическая психология: актуальные теоретические и практические проблемы: Материалы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009.
- Розенбергс Р. Л.* Динамика ценностей и интересов в модернизирующемся обществе (к проблеме социального согласия): Автореф. дис. ... канд. философ. наук. М., 1995.
- Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006.

- Рубчевский К. В.* Образование и ценностные ориентации учащейся молодежи: социально-философский анализ: Дис. ... канд. филос. наук: Красноярск, 1998.
- Рубчевский К. В.* Социализация в современных условиях: социально-философский анализ: Дис. ... докт. филос. наук. Красноярск, 2003.
- Румянцева О. М.* Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Саарнийт Ю. Р.* Проблемы измерения социально-психологической структуры ценностных ориентаций: Дис. ... канд. психол. наук. Таллин, 1981.
- Савинов Л. И.* Социокультурная детерминация ценностных ориентаций семьи. Дис. ... докт. социол. наук. М., 1996.
- Садовникова Т. Ю.* Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Сайко В. Д.* Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 67–74.
- Самыгин П. С.* Правовая социализация учащейся молодежи в условиях социальной неопределенности российского общества: Автореф. дис. ... докт. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2008.
- Светлова И. В.* Особенности ценностных ориентаций и нравственного самосознания учащихся средней школы: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Семенов М. Ю.* Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
- Сергеенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Издво «Институт психологии РАН», 2006.
- Сивагатуллин И. Р.* Ценностные ориентации учащейся молодежи учреждений начального и среднего профессионального образования в условиях Крайнего Севера: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
- Силаков А. С., Логвинов И. Н.* Гендерные особенности структуры ценностей современных подростков // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы I Международной науч.-практ. конф. М., 2004. С. 177–178.
- Скворцова И. А.* Ценностные ориентации в сфере искусства как фактор формирования социально-активной позиции старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

- Слободской А. Л. Экономическое поведение: социально-психологическое обоснование теоретической психологии. СПб.: СПбУЭФ, 1994.
- Слуцкий В. М. Формирование жизненных планов детей в условиях резких социальных изменений // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 60–69.
- Смелзер Н. Социология экономической жизни. М.: Феникс, 1994.
- Смирнова Н. А. Психологические особенности русской волшебной сказки // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 281–312.
- Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2005.
- Собкин В. С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1997.
- Собкин В. С. Телевидение и образование: опыт социологических исследований 1980–90-х // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. 5. Вып. VII. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 11–94.
- Современное состояние теоретических и прикладных психологических исследований в социальной и педагогической психологии. Материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. Иваново, 2007.
- Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: Материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.
- Сокольская М. В. Ценностные ориентации в структуре личности и деятельности подростков: монография. Хабаровск: ДВГУПС, 2004.
- Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: «Тривола», «Либерия», 2002.
- Социальная психология. Учеб. пособие / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Пер Сэ, 2002.
- Социальная психология. Учеб. пособие / Под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007.
- Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. Т. V. Вып. VII. С. 330–369.
- Степанова А. В. Ориентация на потребление как элемент ценностной структуры личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

- Стельмашук М. Н.* Специфика экономической социализации в детстве: Дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 1994.
- Стельмашук М. Н.* Экономическая социализация в период социетальной трансформации // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития. Материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб: НВШ-СПб, 2008. С. 226–270.
- Стригина О. М.* Педагогические условия формирования у младших школьников основ экономической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома: КГУ им Н. А. Некрасова, 1999.
- Сурина И. А.* Ценностное пространство общества: теоретико-методологическая концепция. Дис. ... докт. социол. наук. М., 2000.
- Суханова Т. Г., Шафранская К. Д.* К вопросу о ценностных ориентациях личности // Личность и деятельность. Л., 1982. С. 108–115.
- Сухорукова Н. Г.* Экономическое поведение. Новосибирск: НГАЭиУ, 2001.
- Табунова Л. П.* Действия детей 5–9 лет в экономической игре комплекса «Начальная школа – детский сад» // Психологическая наука и образование. 1997. №2. С. 85–87.
- Табунс А. А.* Роль ценностей в регуляции поведения индивида // Социологические исследования жизненного пути молодежи. Вильнюс, 1988. С. 43–49.
- Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2004.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной науч. конф. Ч. II. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Титма М. Х.* Усвоение ценностей // Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация. Тарту, 1968. С. 82–84.
- Тихонравов К. А.* Ценностные факторы экономического трудового поведения: Дис. ... канд. социол. наук. Казань, 2004.
- Токмакова Л. В.* Ценностные ориентации молодежи: содержание, тенденции изменений: Дис. ... канд. социол. наук. М., 1993.
- Трапенциере И.* Формирование и изменения ценностных представлений // Социологические исследования в Прибалтике. Вильнюс, 1990. С. 38–42.
- Тышка Т., Соколовска Й.* Когнитивные представления о социоэкономических феноменах // Психологический журнал. 1993. Т. 14. №3. С. 67–78.
- Унарова С. Н.* Современная социокультурная среда как психологический фактор развития ценностных ориентаций личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

- Уэбли П. Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. Т. 2. С. 146–180.
- Федосеенкова С. М. Эксперимент в психологической науке: Учеб. пос. Смоленск: Универсум, 2004.
- Федотова Л. Н. Социология массовой коммуникации. СПб.: Питер, 2004.
- Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве–времени Детства. М.: Московский психолого-социальный институт. М.: Флинта, 1997.
- Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергеев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Фенько А. Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 94–101.
- Фенько А. Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // Психологический журнал. 2000. № 1. С. 50–62.
- Фернам А., Аргайл М. Деньги. Секреты психологии денег и финансового поведения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
- Фоломеева Т. В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 433–475.
- Фомина Л. П. Понятия и типы ценностных ориентаций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976.
- Формирование социальной активности личности: Сб. тезисов науч.-практ. конф. Махачкала, 1990.
- Фофанов В. П. Экономические отношения и экономическое сознание. Новосибирск, 1979.
- Хащенко В. А. Ценностные ориентации различных социальных групп в условиях различных форм собственности // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999. С. 56–67.
- Хащенко В. А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 513–556.
- Хащенко В. А. Психология экономического благополучия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

- Хащенко В. А., Шибанова Е. С. Представления о бедном и богатом в различных социально-экономических группах // Современная психология: состояние и перспективы исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. Ч. 2. С. 332–346.
- Хащенко В. А., Шибанова Е. С. Представления о богатстве и бедности в различных социально-экономических условиях жизни: региональный аспект // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 476–510.
- Часовская Л. А. Современная семья и подрастающее поколение: монография. Ставрополь, 2006.
- Чернова Э. Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центрально-европейского региона России: Дис.... канд. психол. наук. Арзамас, 2003.
- Черных Н. А. Ценностные ориентации современных подростков и телевидение: монография. Борисоглебск: ФГБОУ ВПО «БГПИ», 2011.
- Чернышев А. С., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В., Скурятин В. И. Социально-одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Кварта, 2007.
- Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. В 15 т. М.: ОГИЗ, 1947. Т. 3.
- Чурилова Л. С. Особенности социализации детей в трансформирующемся обществе: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2003.
- Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации молодежи в новых общественно-экономических условиях: Дис. ... докт. психол. наук. Бишкек, 1997.
- Шамионов Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов: СГПИ, 2000.
- Шариков А. В., Баранова Э. А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций // Психологический журнал. Т. 20. № 3. С. 28–47.
- Шерковин Ю. А. Проблема ценностной ориентации и массовые информационные процессы // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 5. С. 135–145.
- Шеховцева Н. А. Школа как агент политико-правовой социализации молодежи в современной России: Дис.... канд. социол. наук. Волгоград, 2002.
- Шibaева Л. В. Динамика экономического самоопределения студентов в условиях обучающего эксперимента // Вестник практической психологии образования. 2009. № 4 (21). С. 56–61.
- Шихирев П. Н. Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979.

- Шманева И. В.* Ценностные ориентации как фактор активизации учебно-познавательной деятельности старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1997.
- Шнуренко Т. И.* Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенной преемственности: Дис. ... канд. психол. наук. Воронеж, 2009.
- Шорохова Е. В.* Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 63–71.
- Шорохова Е. В.* Принцип детерминизма в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1969. С. 9–56.
- Шорохова Е. В.* Психологические особенности социально-экономических преобразований в сельском хозяйстве России 20–30-х гг. XX века // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. С. 37–80.
- Щедрина Е. В.* Исследования экономических представлений у детей // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 157–164.
- Щеглова С. Н.* Идеалы и ценностные ориентации подростков 90-х годов: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1994.
- Шледер Б.* Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология. 1994. Т. 2. № 2 (4). С. 47–56.
- Юречко О. Н.* Мир ценностей как фактор социализации человека: Дис. ... канд. филос. наук. М., 1995.
- Яковлева А. Н.* Социализация студентов и школьников. СПб.: Санкт-Петербургский ун-т педагогического мастерства, 2001.
- Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
- Яницкий М. С.* Ценностное измерение массового сознания. Новосибирск: СО РАН, 2012.
- Якуба Е. А.* Критерий и показатели социальной активности личности // Вестник Харьковского Университета. Харьков, 1991. № 351. С. 19–26.
- Abramovitch R., Freedman J. L., Pliner P.* Children and money: getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing // Journal of Economic Psychology. 1991. V. 12 (1). P. 27–45.
- Anderson C. L., Nevitte N.* Teach your children well: Values of thrift and saving // Journal of Economic Psychology. 2006. V. 27 (2). P. 247–261.

- Barnet-Verzat C., Wolff F.-Ch.* Motives for pocket money allowance and family incentives // *Journal of Economic Psychology*. 2002. V. 23 (3). P. 339–366.
- Bastounis M., Leiser D., Roland-Levy C.* Psychosocial variables involved in the construction of lay thinking about the economy: Results of a cross-national survey // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (2). P. 263–278.
- Berti A. E., Bombi A. S., De Beni R.* The development of Economic notions: single sequence of separate questions // *Journal of Economic Psychology*. 1986. V. 7 (4). P. 415–424.
- Bonn M., Webley P.* South African children's understanding of money and banking // *British Journal of Developmental Psychology*. 2000. V. 18. P. 269–278.
- Bonn M., Earle D., Lea S. E. G., Webley P.* South African children's views of wealth, poverty, inequality and unemployment // *Journal of Economic Psychology*. 1999. V. 20 (5). P. 593–612.
- Burgoyne C. B., Routh D. A.* Constraints on the use of money as a gift at Christmas: the role of status and intimacy // *Journal of Economic Psychology*. 1991. V. 12 (1). P. 47–69.
- Bonnett C., Furnham A.* Who wants to be an entrepreneur? A study of adolescents interested in a Young Enterprise scheme // *Journal of Economic Psychology*. 1991. V. 12 (3). P. 465–478.
- Brusdal R.* Norwegian children's descriptions of the consequences of poverty and wealth // *Journal of Economic Psychology*. 1990. V. 11 (4). P. 545–556.
- Chan K., McNeal J. U.* Chinese children's understanding of commercial communications: A comparison of cognitive development and social learning models // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 36–56.
- Children's Media Use and Responses: a review of the literature* / Ed. by S. Jackson, J. Low, S. Gee, C. Butler, J. Hollings. New Zealand: Broadcasting Standards Authority, 2007.
- Christopher A. N., Jones J. R.* Affluence cues and first impressions: The moderating impact of the Protestant work ethic // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (2). P. 279–292.
- DeFleur M. L.* *Theories of Mass Communication*. N. Y.: David McKay Company, 1970.
- DeFleur M. L., Ball-Rokeach S.* *Theories of mass communication*. White Plains, N. Y.: Longman, 1989.
- Derbaix C., Pecheux C.* Mood and children: Proposition of a measurement scale // *Journal of Economic Psychology*. 1999. V. 20 (5). P. 571–591.

- Diez-Martinez E., Ochoa A.* Occupational hierarch as a device to study Mexican children's and adolescents' ideas about consumption and saving in adults // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 20–35.
- Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni / A cura di E. Ruspini.* Milano: Franco Angeli, 2008.
- Economic Socialization: The Economic Beliefs and Behaviours of Young People / Ed. by P. Lunt, A. Furnham.* Cheltenham: Edward Elgar, 1996.
- Emler N., Dickinson J.* Children's representation of economic inequalities: The effects of social class // *British Journal of Developmental Psychology*. 1985. V. 3 (2). P. 191–198.
- Flouri E.* Exploring the relationship between mothers' and fathers' parenting practices and children's materialist values // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (6). P. 743–752.
- Flouri E., Buchanan A.* Childhood families of homeless and poor adults in Britain: A prospective study // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (1). P. 1–14.
- Furnham A.* Parents' attitudes to pocket money-allowances for children // *Journal of Economic Psychology* 2001. V. 22. P. 397–422.
- Furnham A., Anthony C.* School children's conceptions of economics: prices, wages, investments and strikes // *Journal of Economic Psychology*. 1988. V. 9 (4). P. 467–479.
- Furnham A.* School children's perception of economic justice: cross-cultural comparison // *Journal of Economic Psychology*. 1987. V. 8 (4). P. 457–467.
- Furth R.* Young children's understanding of society // *Issues in childhood social development / H. Mc. Gurk.* London: Methuen, 1978. P. 228–256.
- Hill J.P.* Research on adolescents and their families past and present // *New Directions for Child Development*. 1987. V. 37. P. 13–32.
- Houser D., Schunk D.* Social environments with competitive pressure: Gender effects in the decisions of German schoolchildren // *Journal of Economic Psychology*. 2009. V. 30 (4). P. 634–641.
- Hoffmann R., Tee J.-Y.* Adolescent-adult interactions and culture in the ultimatum game // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 98–116.
- Jundin S.* Barns uppfattning om konsumtion, sparande och arbete // *En studie i ekonomisk socialisation.* Stockholm: Economic Research Institute, Stockholm School of Economics, 1983.
- Jain A. K., Joy A.* Money matters: An exploratory study of the socio-cultural context of consumption, saving and investment patterns // *Journal of Economic Psychology*. 1997. V. 18 (4). P. 649–675.

- Kemp S., Bolle F.* Preferences in distributing scarce goods // *Journal of Economic Psychology*. 1999. V. 20 (1). P. 105–120.
- Kidwell B., Turrisi R.* An examination of college student money management tendencies // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (5). P. 601–616.
- Kirchler E., Hölzl E.* Twenty-five years of the *Journal of Economic Psychology* (1981–2005): A report on the development of an interdisciplinary field of research // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (6). P. 793–804.
- Kourilsky M., Campbell M.* Sex differences in a simulated classroom economy: children's beliefs about entrepreneurship // *Sex Roles*. 1984. № 10. P. 53–66.
- Laroche M., Cleveland M., Browne E.* Exploring age-related differences in information acquisition for a gift purchase // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (1). P. 61–95.
- Lea S. E. G., Webley P., Walker C. M.* Psychological factors in consumer debt: Money management, economic socialization, and credit use // *Journal of Economic Psychology*. 1995. V. 16 (4). P. 681–701.
- Levy-Garboua L.* Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 165–183.
- Lunt P.* Television and the child: Between administrative and cultural studies approaches // *Children, Young People and the Television Screen: A selective review of the literature*. London: LSE Media Research Group for the British Standards Council, 1995.
- Leiser D.* Children's conceptions of economics: The constitution of a cognitive domain // *Journal of Economic Psychology*. 1983. V. 4 (2). P. 297–317.
- Leiser D., Halachimi R. B.* Children's understanding of market forces // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 6–19.
- Murnighan J. K., Saxon M. S.* Ultimatum bargaining by children and adults // *Journal of Economic Psychology*. 1998. V. 19 (4). P. 415–445.
- Mussweiler T., Englich B.* Adapting to the Euro: Evidence from bias reduction // *Journal of Economic Psychology*. 2003. V. 24 (3). P. 285–292.
- Mussweiler T., Strack F.* The Euro in the common European market: A single currency increases the comparability of prices // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (5). P. 557–565.
- McCaffery E. J., Baron J.* Framing and taxation: Evaluation of Tax policies involving household composition // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (6). P. 679–706.

- Nakhaie M. R.* Knowledge of profit and interest among children in Canada // *Journal of Economic Psychology*. 1993. V. 14 (1). P. 147–160.
- O'Connell M.* Fairly satisfied: Economic equality, wealth and satisfaction // *Journal of Economic Psychology*. 2004. V. 25 (3) P. 297–306.
- O'Connell M., Sheikh H.* Achievement-related attitudes and the fate of “at-risk” groups in society // *Journal of Economic Psychology*. 2008. V. 29 (4). P. 508–521.
- O'Connell M., Sheikh H.* Growth in career earnings and the role of achievement-related traits // *Journal of Economic Psychology*. 2007. V. 28 (5). P. 590–605.
- O'Connell M., Sheikh H.* Non-cognitive abilities and early school dropout: longitudinal evidence from NELS // *Educational Studies*. 2009. V. 35 (4). P. 475–479.
- Otto A. M. C., Schots P. A. M., Westerman J. A. J., Webley P.* Children's use of saving strategies: an experimental approach // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 57–72.
- Pliner P., Darke P., Abramovitch R., Freedman J.* Children's consumer behavior in a store with unattractive merchandise: The “caveat emporium” // *Journal of Economic Psychology*. 1994. V. 15 (3). P. 449–465.
- Plug E. J. S.* Season of birth, schooling and earnings // *Journal of Economic Psychology*. 2001. V. 22 (5). P. 641–660.
- Rinaldi E.* *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica.* Milano: Edizioni unicopli, 2007.
- Roberts D. F., Bachen C. M.* Mass communication, effects // *Annual Review of Psychology*. 1981. №32. P. 307–356.
- Roland-Levy C.* Economic socialization: basis for international comparisons // *Journal of Economic Psychology*. 1990. V. 11 (4). P. 469–482.
- Roos V., Chiroro C., van Copenhagen C., Smith I., van Heerden E., Abdoola R. E., Robertson K., Beukes C.* Money adventures: Introducing economic concepts to preschool children in the South African context // *Journal of Economic Psychology*. 2005. V. 26 (2). P. 243–254.
- Sally D., Hill E.* The development of interpersonal strategy: Autism, theory-of-mind, cooperation and fairness // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 73–97.
- Student Debt: The Causes and Consequences of Undergraduate Borrowing in the UK* // Ed. by A. J. Scott, A. Lewis, S. E. G. Lea. The Policy Press, University of Bristol, 2001.
- Smeets P. M., Barnes-Holmes D.* Children's emergent preferences for soft drinks: Stimulus-equivalence and transfer // *Journal of Economic Psychology*. 2003. V. 24 (5). P. 603–618.

- Sutter M.* Outcomes versus intention: On the nature of fair behavior and its development with age // *Journal of Economic Psychology*. 2007. V. 28 (1). P. 69–78.
- Stanovnik T.* Perception of poverty and income satisfaction: An empirical analysis of Slovene households // *Journal of Economic Psychology*. 1992. V. 13 (1). P. 57–69.
- Takezawa M., Gummerum M., Keller M.* A stage for the rational tail of the emotional dog: Roles of moral reasoning in group decision making // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 117–139.
- Thompson D. R., Siegler R. S.* Buy low, sell high: The development of an informal theory of economics. *Child Development*. 2000. №71. P. 660–677.
- Vicenzi G., Lea S., Rumiati R.* Students attitude towards credit and debt: a cross cultural study between Italy and the UK // *Scott A. J. et al. Student Debt: the causes and consequences of undergraduate borrowing in the UK*. 2001. P. 77–92.
- Warneryd K-E.* Social influence on economic behavior // *Handbook of economic psychology / Ed. by W. Fred van Raaij, Gery M. Van Veldhoven, Karl-Erik Warneryd. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht*, 1988. P. 222–225.
- Warton P. M., Goodnow J. J.* Money and children's household jobs: parent's views of their interconnections // *International Journal of Behavioural Development*. 1995. V. 18. P. 335–350.
- Webley P., Levine M., Lewis A.* A study in economic psychology: Children's saving as a play economy // *Human Relations*. 1991. №44. P. 127–146.
- Webley P., Lea S. E. G.* Towards a more realistic psychology of economic socialization // *Journal of Economic Psychology*. 1993. V. 14 (3). P. 461–472.
- Webley P., Nyhus E. K.* Parents' influence on children's future orientation and saving // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27 (1). P. 140–164.
- Wunderink S.* Is family planning an economic decision? // *Journal of Economic Psychology*. 1995. V. 16 (3). P. 377–392.
- Watson D.* In search of the poor // *Journal of Economic Psychology*. 2000. V. 21 (5). P. 495–515.
- Zhuravlev A. L., Drobysheva T. V.* Value Orientations of the Forming Personality in Russia's Historical Dynamics // *Social Sciences*. 2011. V. 42. №2. P. 95–111.

Научное издание

Серия «Перспективы психологии»

Дробышева Татьяна Валерьевна

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ:
ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД**

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет, верстка и обложка – *С. С. Фёдоров*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

Тел.: (495) 682-61-02

E-mail: vbelop@ipras.ru. <http://www.ipras.ru>

Сдано в набор 10.11.13. Подписано в печать 22.11.13

Формат 60 × 90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура гтс СНАРТЕР. Уч.-изд. л. 17; усл.-печ. л. 20

Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано способом ролевой струйной печати

в ОАО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru; e-mail: sales@chpd.ru

Тел.: (495) 988-63-76, т./ф.: (496) 726-54-10

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»

2013 г.

- Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. А. Н. Харитонова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 432 с. (Труды Института психологии РАН)
- Психологические исследования проблем современного российского общества / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 502 с. (Труды Института психологии РАН)
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 5 / Под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 426 с. (Труды Института психологии РАН)
- Сергиенко Е. А., Таланова Н. Н., Лебедева Е. И.* Телевизионная реклама и дети. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 184 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Махнач А. В., Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 219 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Прохоров А. О., Юсупов М. Г.* Повседневное трансное состояние. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 176 с. (Экспериментальные исследования)
- Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 584 с. (Материалы конференции)
- Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Бруш-

линского. Том 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 502 с. (Материалы конференции)

Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 3 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 600с. (Материалы конференции)

Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с. (Достижения в психологии)

Кольцова В. А., Холондович Е. Н. Воплощение духовности в личности и творчестве Ф. М. Достоевского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 304 с.

Журавлева Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 524 с.

Толочек В. А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 320 с. (Методология, теория и история психологии)

Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 480 с.

Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире / Отв. ред. В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 956 с. (Материалы конференции)

Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 268 с. (Достижения в психологии)

Сухарев А. В., Чулисова А. П. Этнофункциональная коррекция образной сферы личности осужденных за насильственные преступления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 144 с. (Фундаментальная психология – практике)

Латынов В. В. Психология коммуникативного воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 368 с.

Юревич А. В. Социальная психология научной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 447 с. (Методология, теория и история психологии)

Дифференциально-интеграционная теория развития: Философское осмысление и применение в психологии, языкознании и педагогике. Тезисы докладов Второй научно-практической конференции. 4 марта 2013 г., Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 45 с.

2012 г.

- Пономаренко В. А.* На чьих плечах стоим? М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 145 с.
- Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 413 с. (Психология социальных явлений)
- Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барabanщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 828 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Барabanщиков В. А.* Экспрессии лица и их восприятие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 341 с. (Экспериментальные исследования)
- Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 468 с. (Методология, теория и история психологии)
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 480 с. (Труды Института психологии РАН)
- Журавлев А. Л., Позняков В. П.* Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 480 с.
- Русалов В. М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 528 с. (Достижения в психологии)
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 828 с.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 696 с.
- Алмаев Н. А.* Применение контент-анализа в исследованиях личности: Методические вопросы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 167 с. (Методы психологии)
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. И. Ляшенко, В. Е. Иноземцева, Д. В. Уша-

ков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 341 с. (Фундаментальная психология – практике)

Человек в экономических и социальных отношениях: Материалы Всероссийской научной конференции. 4–5 октября 2012 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 418 с.

Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

Психологические исследования. Вып. 6 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 187 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)

Современная личность: Психологические исследования / Отв. ред. М. И. Воловикова, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 392 с. (Труды Института психологии РАН)

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. (Методология, теория и история психологии)

Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 5 / Под ред. А. А. Кибрика, Т. В. Черниговской, А. В. Дубасовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 295 с.

Хащенко В. А. Психология экономического благополучия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 426 с.

Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 575 с. (Психология социальных явлений)

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 496 с.

Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с. (Перспективы психологии)

Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 400 с. (Труды Института психологии РАН)

Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 368 с. (Труды Института психологии РАН)

Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 440 с. (Психология социальных явлений)

2011 г.

Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / Под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 432 с. (Методология, теория и история психологии)

Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (24–25 февраля 2011 г.) / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. И. Артемьевой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 216 с.

Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 736 с. (Научные школы ИП РАН)

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 512 с. (Психология социальных явлений)

Журавлев А. Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 560 с.

Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с. (Экспериментальные исследования)

Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 368 с. (Труды Института психологии РАН)

Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 480 с. (Психология социальных явлений)

Гулевич О. А. Социальная психология справедливости. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 284 с.

Психология – наука будущего: Материалы IV международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» 17–18 ноября 2011 г. Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 540 с. (Интеграция академической и университетской психологии)

Занковский А. Н. Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с.

- Современная экспериментальная психология: В 2 т. / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 555 с., 493 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Познание в деятельности и общении: От теории и практики к эксперименту / Под ред. В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 527 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Гуцыкова С. В. Метод экспертных оценок: теория и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 144 с. (Методы психологии)
- Баканов А. С., Обознов А. А. Эргономика пользовательского интерфейса: от проектирования к моделированию человеко-компьютерного взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с.
- Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с. (Методы психологии)
- Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
- Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
- Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М. И. Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с. (Труды Института психологии РАН)
- Рябов В. Б. Гуманитарная технология организационного проектирования и развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 224 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Морозов В. П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 528 с. (Достижения в психологии)
- Нестик Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с. (Перспективы психологии)
- Галкина Т. В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 399 с.
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 2 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 624 с. (Труды Института психологии РАН)

Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 524 с. (Достижения в психологии)

2010 г.

Юревич А. В., Цапенко И. П. Наука в современном российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с.

Юревич А. В. Методология и социология психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с. (Методология, теория и история психологии)

Акопов Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.

Математическая психология: Школа В. Ю. Крылова / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 512 с. (Научные школы Института психологии РАН)

Когнитивные исследования: Сборник научных трудов. Вып. 4 / Под ред. Ю. И. Александрова, В. Д. Соловьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 304 с. (Когнитивные исследования)

Быховец Ю. В., Тарабрина Н. В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 85 с. (Методы психологии)

Психологические исследования: Вып. 5 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 264 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)

Самойленко Е. С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 416 с.

Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 октября 2010 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 368 с. (Интеграция академической и университетской психологии)

Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 октября 2010 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 288 с. (Материалы конференций)

Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 5 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 192 с. (Труды Института психологии РАН)

- Карнышев А. Н., Винокуров М. А.* Этнокультурные традиции и инновации в экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 480 с. (Психология социальных явлений)
- Экспериментальная психология в России / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 888 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «V Московские встречи», 30 июня–3 июля 2009 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 782 с.
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (11–12 февраля 2010 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 291 с. (Материалы конференций)
- Социальная психология труда: Теория и практика. Том 1 / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 488 с. (Труды Института психологии РАН)
- Социальная психология труда: Теория и практика. Том 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 442 с. (Труды Института психологии РАН)
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 176 с. (Методы психологии)
- Интеллект, творчество и формирование личности в современном обществе: Сборник тезисов Всероссийской школы молодых ученых «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики» (29 сентября–3 октября 2010 г., Москва) / Науч. ред. А. Л. Журавлев, Т. Н. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 184 с. (Материалы конференций)
- Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании. Методические рекомендации / Науч. ред. Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 116 с. (Методы психологии)
- Тихомирова Т. Н.* Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 230 с.