

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Сахалинский государственный университет»

*Серия «Монографии ученых
Сахалинского государственного университета»*

А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Монография

Южно-Сахалинск
Издательство СахГУ
2012

УДК 37.035(571.64)
ББК 74.660.2(2Сах)
Г 94

Печатается по решению научно-экспертного совета
Сахалинского государственного университета, 2012 г.

Рецензенты:

А. В. Лейфа, доктор педагогических наук, профессор;
С. В. Горшенин, кандидат педагогических наук

Г 94 **Гулевская, А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей : монография / А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2012. – 208 с.**
ISBN 978-5-88811-397-4

Монография рассматривает вопросы формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей. В работе приведен опыт работы по социальному проектированию в Сахалинском государственном университете и представлены диагностики тестирования. Монография предназначена для преподавателей и магистрантов по направлению подготовки «Педагогика».

УДК 37.035(571.64)
ББК 74.660.2(2Сах)

ГУЛЕВСКАЯ Альфия Фаиловна,
МАКСИМОВ Виктор Петрович

Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей

Монография

Корректор В. А. Яковлева. **Верстка** Е. Ю. Иосько

Подписано в печать 21.06.2012. Бумага «PROFI». Гарнитура «Minion Pro».
Формат 60x84¹/₁₆. Тираж 500 экз. Объем 13 усл. п. л. Заказ № 577-12.

Издательство Сахалинского государственного университета
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16, тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru

© Гулевская А. Ф., 2012
© Максимов В. П., 2012
© Сахалинский государственный
университет, 2012

ISBN 978-5-88811-397-4

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	7
1.1. Общенаучные основы изучения социальной ответственности	7
1.2. Социальная ответственность бизнеса	38
1.3. Моделирование процесса формирования социальной ответственности студентов.....	60
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	69
ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	71
2.1. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей	71
2.2. Формирование социальной ответственности студентов на основе социального проектирования ...	97
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию социальной ответственности	112
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	142
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	156

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время перед вузами, готовящими специалистов экономических специальностей, ставятся новые задачи. Так, особое внимание стало уделяться социальной подготовке студентов, когда уровень сформированности социальной ответственности специалиста имеет первостепенное значение. Это связано, во-первых, с влиянием рыночных отношений, которые требуют постоянно вести конкурентную борьбу. Во-вторых, с тем, что современный специалист в области экономики сталкивается с нестандартными социальными ситуациями, и в этом смысле его работа является и творческой, и ответственной. В-третьих, с тем обстоятельством, что в настоящее время требуется профессионал, умеющий создавать развивающие социально-экономические ситуации, а не просто ставить и решать экономические задачи.

В публикациях западных исследователей чаще всего используется показатель социальной компетентности личности [180], но ведь и ответственность является очень важной чертой специалиста в области экономики. Ответственность – осуществляемый в различных формах контроль субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил [5, с. 64]. Социальная ответственность – ответственность перед обществом с позиций выполнения принятых в нем норм и правил, ответственность за результаты общей деятельности. Основной особенностью социальной ответственности является то, что она определяет отношения человека к другим людям.

Исследований, посвященных изучению социальной ответственности личности, еще недостаточно. Кроме того, они разноречивы по полученным результатам [40; 41] и с трудом поддаются сравнению.

В современном обществе существует объективная потребность в социально ответственном бизнесе, актуализируются этические ценности бизнеса. В связи с этим квалификационные требования к специалистам в области экономики включают в себя социальную ответственность как основное профессиональное требование, определяющее способность специалистов принимать правильные решения. Деятельность представителей бизнеса

не может быть сведена только к получению прибыли, поскольку на них лежит ответственность перед обществом, которое требует соблюдения своих интересов.

Исследованиям феномена социальной ответственности бизнеса в последние годы посвящены десятки работ социологов, философов, экономистов, политологов. Важно отметить, что все эти исследования касаются приложения социальной ответственности лишь как функции организации, корпорации, хозяйственного общества, предприятия, коллектива, бизнеса вообще. При этом вопрос о социальной ответственности бизнеса затрагивается лишь применительно к организации и чаще всего в ситуациях, когда уже произошло нарушение закона. Кроме того, ни одно исследование не касалось формирования социальной ответственности в процессе профессиональной подготовки студентов экономических специальностей.

Вопросы воспитания ответственности у подрастающего поколения волновали многих отечественных и зарубежных авторов (К. Н. Вентцель, И. Ф. Гербарт, С. И. Гессен, Л. Н. Толстой и др.). В научной литературе данной проблеме посвящены работы А. И. Голубева, Н. Я. Голубковой, Н. П. Дубинина, Т. Ф. Ивановой, С. П. Капицы, Г. В. Ковалевой, К. Муздыбаева, Л. С. Славиной, Н. И. Скорбиной, Р. Дж. Спейди и других. Различные аспекты ответственности в разное время изучались С. Ф. Анисимовым, Ч. Беккариа, А. И. Ореховским, Р. Селманом, С. Смайлом, В. Франклом, А. Фроммом.

В современной науке имеется ряд относительно самостоятельных направлений в изучении ответственности: социальная ответственность как нравственная категория (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Ж.-П. Сартр, Х. Хекхаузен и др.), соотношение свободы и ответственности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, А. Ф. Плахотный, К. Роджерс и др.), системный подход к изучению ответственности (А. И. Крупнов, В. П. Прядин и др.), социальная ответственность с позиций каузальной атрибуции (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, К. Муздыбаев, Ф. Хайдер и др.), соотношение социальной и личной ответственности (А. Адлер, Р. Мэй, В. А. Розанова, В. Г. Сахарова, А. Г. Спиркин и др.), становление и воспитание ответственности (З. Н. Борисова, М. В. Борцова, В. С. Мухина и др.).

Таким образом, с одной стороны, вопросам формирования социальной ответственности личности в теории педагогики уделя-

лось достаточное внимание, но при этом акцент сделан преимущественно на школьный возраст. С другой стороны, недостаточно рассмотрена проблема формирования социальной ответственности студенчества как профессионально важной характеристики становления личности, ответственной за принятие экономических решений социально значимого характера; недостаточно исследованы педагогические условия формирования социальной ответственности специалистов в области экономики.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

1.1. Общенаучные основы изучения социальной ответственности

В последние десятилетия произошли существенные изменения в жизни российского общества, в его ценностно-целевых ориентирах. Концепция модернизации российского образования направлена на подготовку высококвалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего знаниями, умениями в своей будущей профессии и смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту и самосовершенствованию. С другой стороны, возрастают требования потенциального работодателя к будущему специалисту в сформированности не только ключевых компетентностей, но и ответственности как способности личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, сопричастности к общему делу.

Все сферы жизни общества (политическая, экономическая, социальная) в условиях нестабильности и многообразия выбора ставят современного, особенно молодого, человека перед необходимостью выявлять проблемы, адекватно реагировать на них, принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях и нести за него материальную и моральную ответственность. В сложившихся социально-экономических условиях от образовательных учреждений требуется сместить акценты в процессе воспитания молодежи на развитие самостоятельности, социальной ответственности, мобильности, компетентности. Необходим дальнейший поиск способов педагогического воздействия на молодежь, на процесс формирования и развития социальной ответственности, этических ориентиров и ценностей.

В современных философских, социологических, психолого-педагогических концепциях роли социальной ответственности, ее месту в современном мире уделяется большое внимание.

В научных исследованиях существуют различные теоретико-методологические подходы к разработке понятия «ответственность» и определению «социальная ответственность».

Анализ исследований в области гуманитарных наук (С. Ф. Анисимов, Ч. Беккариа, А. И. Голубев, Н. Я. Голубкова, Н. П. Дубинин, Т. Ф. Иванова, С. П. Капица, Г. В. Ковалева, А. С. Макаренко, К. Муздыбаев, А. И. Ореховский, Р. Селман, Н. И. Скорбилина, Л. С. Славина, С. Смайлс, В. Н. Сорока-Росинский, Р. Дж. Спейди, В. А. Сухомлинский, Ф. Франкл, А. Фромм, С. Т. Шацкий и др.) позволяет сделать вывод о том, что «ответственность» и «социальная ответственность» – явления сложные, многоаспектные и могут быть охарактеризованы только на междисциплинарном уровне.

В германо-романской группе языков это понятие появилось несколько раньше, чем в русском, в частности, существительное «Verantwortung» встречается со второй половины XIV века. Во французском языке, согласно словарю П. Роббера, существительное «Responsablité» впервые зафиксировано в 1783–1784 гг. В английском языке употребление термина «Responsible» датируется 1787 г. [178, с. 9]. За исключением отдельных оттенков «ответственность» в английском, немецком и французском языках означает исполнение обязанностей, долга, необходимость отчитываться.

С позиций современного английского языка С. Кови [180] рассматривает ответственность (responsibility) как «ответ – способность», где response – ответ, ability – способность выбирать ответ.

Неоднозначность понимания категории ответственности (как и любой другой) можно объяснить полифункциональностью языка, что оборачивается его противоречивостью. Представители лингвистического анализа, аналитической философии, общей семантики, логического позитивизма и другие пытаются разрешить в своих учениях проблему истинного познания языка, разрешить проблему неоднозначности, амбивалентности его толкования. Наибольшее противоречие определяется связью языка со структурой мышления, с одной стороны, и ситуациями жизни – с другой [9]. Связь языка со структурой мышления проявляется

в формировании суждения (пропозиции), а связь с ситуациями жизни и психологией человека – в формировании пропозиционных установок, то есть коммуникативных целей.

Язык постоянно балансирует между упорядоченностью мышления и неупорядоченностью внутренних состояний человека и жизненных ситуаций. Он вырабатывает определенные конвенции и стратегии, которые помогают осуществлять координацию внутренних составляющих личности, прежде всего, модуса, выражающего отношение суждения к действительности, и самого суждения.

Особая сложность этого проявляется в области культуры, основу которой составляет набор общечеловеческих мировоззренческих понятий, определяющих «практическую философию» человека. Это, прежде всего, понятия истины, правды и лжи, свободы и ответственности, судьбы и вины, греха и добродетели и т. д.

Этимология слов, круг их сочетаемости, типичные синтаксические позиции (судьба играет человеком), семантические поля, образные ассоциации, метафорика – все это создает для каждого понятия свой «язык», дающий возможность реконструировать концепт и определить его место в обыденном сознании человека. Например, вокруг центрального понятия «судьба» группируются термины, интерпретирующие все, что происходит с человеком помимо его воли. Это могут быть рок, фатум, доля, жребий, фортуна, предопределение и т. д.

Вокруг понятия «ответственность» мы обнаруживаем все, что интерпретируется как выбор, свобода, принятие решения. Но наряду с этим мы также находим такие понятия, как «тяжелое бремя», «груз ответственности», «вина», «грех», и наказание за них [38; 109; 154]. Концептуальное поле слова «ответственность» весьма обширно, что дает возможность, с одной стороны, всестороннего изучения данного понятия, а с другой – изучение его как некоторой характеристики личности человека.

Использование понятия «ответственность», как и любого другого, всегда обращено к адресату и рассчитано на восприятие его другим человеком. Оно всегда семиотично, то есть подлежит интерпретации. Оно включается в контекст ментальной деятельности человека, в которой получает функциональные характеристики, становясь аксиомами, посылками, тезисами, гипотезами, аргументами и пр. [9]. Неоднозначность интерпретации понятия

ответственности не является большой проблемой с позиций лингвистического анализа. Значение слова – это еще не реальная сущность и не абстрактный объект, заданный в языке формализованной семантики, а тот или иной способ употребления слова в определенном контексте. Лингвистические аналитики признают, что количество контекстов, в которых употребляется любое понятие, в сущности, необозримо [16]. А это значит, что, по крайней мере, для большинства слов актуально используемого, обыденного языка невозможно дать какие бы то ни было общие дефиниции.

О. Белова указывает на то, что Л. Витгенштейн принципиально отказывается от какого-либо общего определения языка. Он отдает предпочтение конкретному анализу смысла тех или иных слов внутри отдельных «языковых игр» или контекстов. Значение слов совершенно произвольно, как отмечает Дж. Локк. Они обозначают только собственные идеи отдельных людей, притом в силу совершенно произвольного присоединения слов к идеям. Причиной тому может быть то, что слова часто не вызывают тех идей, за знаки которых их принимают. Каждый человек обладает такой неотъемлемой свободой обозначать словами какие угодно идеи, что никто не в силах заставить других иметь те же самые идеи, даже при употреблении общих слов. Тем не менее общее употребление во всех языках приравнивает определенные звуки к определенным общим идеям [80].

В философии понимание категории «ответственность» отражает объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом. «Ответственность» выражает социальное и морально-правовое отношение личности к обществу, которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и соблюдением правовых норм [94, с. 8].

Различные аспекты ответственности рассматривались еще философами Древнего мира. Например, древнекитайский мыслитель Конфуций (Кун Фу-Цзы) рассматривал это понятие как исходное, способствующее установлению порядка [147, с. 154–170].

Изучению ответственности уделяется внимание в произведениях античных философов Платона и Аристотеля. «Категория» в переводе с греческого языка означает «высказывание» или «признак». В философии Платона утверждалось, что порочная душа «блуждает... – одна во всякой нужде и стеснении... А души, которые провели свою жизнь в чистоте и воздержанности, находят и

спутников, и вожатых среди богов...» [147, с. 154–170]. Аристотель рассматривал понятие ответственности во взаимосвязи со свободой воли и свободой выбора, ставил вопрос об ответственности за поступки, совершенные в силу незнания, когда невозможно предвидеть результаты своих действий [147, с. 154–170].

Теоретическое обоснование рассматриваемое понятие получило в западноевропейской философии XVII–XVIII веков в работах Т. Гоббса, Дж. Локка, Д. Юма [170].

Т. Гоббс, например, рассуждая об ограничении естественных прав гражданским правом, говорил об ответственности граждан за несоблюдение ими законов. Общественная власть, у Т. Гоббса, наделялась реальной силой и полномочиями управлять другими людьми: «Отрекаюсь от своего права владеть собою и отдаю это право такому-то мужу или такому-то собранию мужей. Если ты так же отдашь им свое право и так же, как я, уполномочишь их на все и признаешь их действия своими...».

Дж. Локк рассматривал ответственность личности и общества как естественное их состояние. Это «состояние свободы, но не состояние произвола. Хотя человек в этом состоянии имеет неконтролируемую свободу делать с собой и со своим имуществом все, что угодно, он, однако, не имеет свободы погубить себя самого или какое-либо существо».

Значительное внимание проблеме ответственности уделял немецкий философ И. Кант, основываясь на представлениях о достоинствах человеческой личности. Разум, по И. Канту, устанавливает всеобщее законодательство «не в силу какой-нибудь практической побудительной причины и не ради будущей выгоды, а исходя из идеи достоинства разумного существа, повинующегося только тому закону, который оно в то же время себе дает». Свобода, у И. Канта, есть право повиноваться тем законам, с которыми согласен [147, с. 154–170].

Проблеме ответственности уделяли внимание и такие мыслители, как К. Гельвеций, Д. Дидро, и другие. Причины возрастающей преступности они видели в социальной неустроенности общества, плохом воспитании и предлагали законодателям смягчить репрессии, уделить больше внимания предупредительным мерам [110, с. 126].

О причинах преступности и роли ответственности размышляли также социалисты-утописты. Т. Мор видел выход в переу-

стройстве общества на социалистических началах. А. Сен-Симон, Ш. Фурье утверждали, что преступность коренится в самой природе частнособственнического общества. На подобных позициях стоял и Р. Оуэн [110, с.128].

Социальные корни ответственности усматривали и революционные демократы В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Добролюбов. Так, А. И. Герцен полагал, что преступность как явление общественной жизни подчинена общему закону причастности и объясняется внешними условиями жизни людей. В. Г. Белинский видел причины преступности в системе общественных отношений [53, с. 10–11].

Марксистская концепция ответственности строилась на основе методологического анализа проблем соотношения свободы и необходимости, взаимоотношений личности и общества, рассматривалась как исторически обусловливаемое общественное явление. Ф. Энгельс усматривал ответственность в качестве первого условия всякой свободы [53, с. 10–11]. Базируясь на идеях К. Маркса, В. И. Ленин рассматривал ответственность в неразрывной связи с дисциплиной и организованностью. Цельность ответственности личности, по В. И. Ленину, складывается на основе ее практического участия в коммунистическом строительстве, а ответственное поведение личности по отношению к обществу соответствует ее личным устремлениям [53, с. 10–11].

В «Философском словаре» ответственность рассматривается как категория этики и права, отражающая особое социальное и моральное правовое отношение личности к обществу, которое характеризуется «выполнением своего нравственного долга и правовых норм».

В «Философском энциклопедическом словаре» дается следующее определение: «Ответственность – философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований».

В. Франкл [162] видит духовность, свободу и ответственность – как три экзистенциала человеческого существования. Они не просто характеризуют человеческое бытие как бытие именно человека, скорее даже они конструируют его в этом качестве. Духовность – это не просто его характеристика, а кон-

струирующая особенность. Свобода рассматривается по отношению к трем вещам:

- к влечениям (человек обладает влечениями, но влечения не владеют им);
- к наследственности (человек обладает свободой по отношению к своим задаткам);
- к среде (что касается среды, то и здесь обнаруживается, что она не определяет человека. Влияние среды больше зависит от того, что человек из нее делает, как он к ней относится).

В современной энциклопедической литературе достаточно часто встречается этот термин. Словарь по этике определяет ответственность как категорию, характеризующую личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом, выражающую степень участия личности в совершенствовании общественных отношений.

Р. Дж. Спейди и С. Х. Бэлл [149] понимают ответственность как процесс управления, который присущ всем и который обязательно принадлежит назначенным руководителям, как принято считать.

Ответственность: человек несет ответственность за наслаждение и ценность, влечение и смысл; несет ответственность перед своей совестью и перед сверхличностью, в которую перерождается совесть. С точки зрения криминалистического подхода Ч. Беккариа видит социальную ответственность как юридическое явление.

Л. Колберг [81] понимает ответственность как результат моральных суждений и различает три основных уровня развития моральных суждений, которые он применял для детей: предконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.

Значение слова «ответственность» весьма многогранно. Как правило, чаще оно используется в сочетании с понятиями, уточняющими характер ответственности или ее принадлежность какому-либо субъекту ответственности – личности или группе.

Ж.-Л. Нанси, К. Муздыбаев, В. Розанова и другие используют такие понятия, как внутренняя и внешняя ответственность, индивидуальная и групповая, ретроспективная и перспективная, административная и гражданская, дисциплинарная, уголовная, материальная и так далее, и называют это видами или типами ответственности [58; 104; 123; 138].

Но прежде чем рассматривать тот или иной ее вид, необходимо сначала определить ответственность как научную категорию.

Само слово «ответственность» появилось в русском языке сравнительно недавно. По крайней мере, в первом издании «Словаря Академии Российской» (1789–1799), как отмечает К. Муздыбаев, не найдено ни существительного «ответственность», ни прилагательного «ответственный». Точную дату появления слова «ответственность» в русском языке назвать трудно, но в большинстве источников его появление датируется концом XVII столетия, что совпадает со временем появления соответствующего понятия в английском и французском языках. В научный обиход, как указывает В. А. Розанова, это слово было введено А. Бейном в книге «Эмоции и воля» (1865 г.).

Этимологические корни понятия «ответственность», как считают отечественные лингвисты, происходят от слова «вещать», которое восходит к старославянскому «вече» и означает «совет, уговор, согласие». Этот термин в отечественной энциклопедической литературе рассматривается в контексте культуры русского народа и чаще понимается как: необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках. Быть ответственным – это значит обладать правами и обязанностями в какой-либо сфере, иметь высокоразвитое чувство долга, ревностно относиться к своим обязанностям [103, с. 59–63].

При рассмотрении этимологии термина «ответственность» следует заметить, что данное слово появилось в русском языке сравнительно недавно. Первоначально встречается в «Словаре Академии Российской» прилагательное «ответственный», которое трактуется как «требующий ответственности, хлопотливый». В словаре В. И. Даля понятие «ответственность» напрямую связывается с глаголом «отвечать».

Можно предположить далее, что ответственность есть ответ «от – вече», то, что было послано в ответ советом, договором. Следует отметить, что это одна из наиболее забытых интерпретаций ответственности, где «вече» выступает в роли санкции – совета, то есть положительной санкции. По крайней мере, согласие не предполагает наказания. К. Муздыбаев указывает на некоторые смысловые оттенки, которые могли быть привнесены соответствующими немецкими и латинскими понятиями. В немецком и русском языках «ответственность» имеет значение оправдания,

чего не отмечается во французском и английском языках. Тем не менее, за исключением отдельных оттенков, значение слова «ответственность» в русском, немецком, французском и английском языках совпадает. Во всех этих языках ответственность связана с исполнением обязанности, долга и необходимости отчитаться. Но совпадение значений какого-либо термина в литературных языках не гарантирует сходства его понятий в разных культурах [104; 72].

В отношении понятия «ответственность» это убедительно доказывают результаты конкретных эмпирических исследований [92].

Жан-Люк Нанси указывает на то, что в древнем, основном своем значении ответственности использовалось слово «prudence». Оно понималось как степень возложенной ответственности за содеянное, как мера наказания и рассматривалось в моральном, юридическом и политическом смысле [58]. В отличие от древнерусского «вече» здесь уже подразумеваются негативные санкции. Не ответ «вече» в смысле совета, а наказание. Негативные санкции при утверждении (или отрицании) ответственности, по мнению Е. Л. Григорьян [45], предполагаются изначально, они предопределены, так как утверждение ответственности актуально в первую очередь в контекстах обвинения или оправдания или в иных связанных с ними значениях (упрек, извинение и т. д.). Кроме этого, ответственность обычно связана со значениями причины и контроля, так как существует взаимозависимость ситуации и соответствующего поведения человека.

Философы, лингвисты и другие исследователи языка приходят к заключению о невозможности найти единый философский смысл в его изучении, что приводит к возможности и неизбежности разного понимания фактов языка, разного осмысления того, что же считать подлинным, а не мнимым значением того или иного слова. О. Белова приводит слова Ф. Вайсмана о том, что невозможно доказать, что то или иное выражение «является естественным, метафора – соответствующей, вопрос – имеющим смысл (или таким, на который нельзя ответить), сочетание слов – осмысленным (или лишенным смысла)» [16].

Собственное значение слова еще не есть достаточное средство для уточнения. Нигде не установлены правило и мера для самого прямого значения. Имена сложных идей, такие, как слава, благодарность (мы полагаем и ответственность), остаются несовершенными в этом отношении; значение их сомнительно и неопре-

деленно даже у людей, желающих понять друг друга. Сложная собирательная (общая) идея понимается по-разному даже у людей, говорящих на одном языке. «Честь, вера, милосердие, религия – люди все еще не сошлись в значении этих слов. Они обозначают в уме не одни и те же сложные идеи» [80, с. 225].

Исходя из вышесказанного, можно прийти к заключению о том, что нет смысла даже пытаться свести все существующие интерпретации понятия ответственности к какой-то одной или главенствующей. Многомерность и многоплановость толкования любого понятия есть норма, они закономерны и естественны. С позиций изучения человека как философской категории богатство интерпретаций одного понятия позволяет описывать человека весьма разнопланово, и в этом есть свое преимущество. Но психология и психологическая диагностика оперируют такими понятиями, как фактор, личностная черта, особенность, свойство, способность, которые предполагают более конкретное понимание. Более того, они должны обладать операциональными характеристиками.

Толкование понятия ответственности в словарях также не дает нам какого-то одного варианта, чего, в принципе, и не следовало ждать. Тем не менее во всем многообразии интерпретаций ответственности можно выделить и нечто общее для них.

С. И. Ожегов объясняет ответственность как необходимость, обязанность отвечать за свои поступки, действия. Ответить, дать ответ, отозваться, отчитаться за свою деятельность. Понести же ответственность – означает понести возмездие, понести наказание за свои поступки.

В словаре современного русского литературного языка ответственность определяется как возлагаемые на кого-либо или взятые кем-либо обязательства отчитываться в каких-нибудь действиях и принимать на себя вину за возможные их последствия.

В философском словаре ответственность рассматривается в рамках особого социального и морально-правового отношения человека к обществу, это соотношение способности и возможности человека в его моральном выборе, в своих действиях, результаты которых связаны с одобрением или осуждением, с вознаграждением или наказанием. Если человек отвечает за что-то, то, надо полагать, он отвечает и перед кем-то.

Подобной точки зрения придерживается и М. Брокманн. В использовании слова «ответственность» он видит межличностные

отношения, так как в отношении «Я и Ты» присутствует некто третий или нечто третье. Человек ответственен за кого-то или что-то и всегда ответственен перед кем-то. В таком тройственном отношении всегда присутствует понятие власти и силы. Родители, которые отвечают перед Богом, обществом за детей, обладают властью над ними. Министр (само слово переводится с латинского языка, как «служу, управляю»), высший государственный чиновник, обладает огромной властью, которая предполагает и такую высокую ответственность перед народом и государством. Любой субъект ответственности обладает силой власти и обязанностью служения [31].

Из различных синтаксических контекстов, в которых мы находим слово «ответственность», явствует, что это нечто, существующее независимо от нас, что мы воспринимаем, ощущаем как некое требование, призыв, обязанность, ношу. И в то же время это нечто зависит от нас. Мы берем на себя, несем ответственность или стремимся избежать ее. На кого-то она наваливается как тяжкий груз, тяжелое бремя. Кто-то пытается избавиться, сбросить с себя эту обязанность и не услышать призыв к ответственности. И это понятно, как заявляет М. Брокманн, потому что от ответствующего требуется отчет и существует возможность обвинения, последующего суда, о чем говорится в Библии [31].

Следует обратить внимание на то, что в рамках лингвистического анализа слово «ответственность» не отождествляется с психологическими категориями, такими, как личностные свойства, или чертой характера. Ответственность как будто вне личности – это то, к чему призывают и привлекают, чем угрожают и чего боятся, что можно нести или снимать, передавать, пытаться избежать или перекладывать на другого. Ни к одной психологической (личностной) категории мы не можем применить эти выражения.

Существенную роль играет понятие социальной ответственности в юриспруденции, где оно сопоставляется с гражданской ответственностью как одной из категорий гражданского права, понимаемой как установленные юридические последствия неисполнения или ненадлежащего исполнения лицами предусмотренных законом обязанностей.

Социально-экономическое развитие общества определяется объективными законами. Их нельзя ни отменить, ни исправить. Поэтому всякие попытки человеческой деятельности без учета

уровня материальной и духовной зрелости общества обречены на неудачу и вызывают лишь издержки как экономического, так и политического характера. Необходимым элементом социального регулирования и контроля поведения людей в обществе является социальная ответственность.

Социальная ответственность возникает тогда, когда поведение человека имеет общественное значение и регулируется социальными нормами. Регулировать поведение людей возможно и необходимо только при условии относительной свободы человеческих действий, суть которой заключается в способности человека выбирать свою линию поведения, самостоятельно определять направленность своих поступков. Определенные социальные нормы выражают необходимые требования, предъявляемые обществом, государством, коллективом к своим членам, вести себя определенным образом, поступать соответственно интересам данных социальных образований.

В сфере правового регулирования, в правовой науке, юридической практике термин «ответственность» употребляется для характеристики тесно связанных, но различных юридических явлений, для определения разных аспектов отношений участников правовой жизни между собой. Хотелось бы отметить, что в последние годы наметилось стремление понимать юридическую ответственность широко: это и осознание своего поведения в правовой сфере, его последствий и социальной значимости (чувство долга); это и общественное отношение, характеризующее взаимосвязь, взаимозависимость индивида и общества; это и обязанность субъекта права действовать в рамках правовых предписаний.

Стремление рассматривать юридическую ответственность с широких позиций породило ее классификацию на два вида – позитивную, перспективную (за будущие действия) и ретроспективную (за действия уже совершенные). Под перспективной (позитивной) социальной ответственностью понимают правильное активно-сознательное выполнение человеком своих социальных обязанностей, обусловленных необходимостью соблюдения общественных интересов. В случае нарушения правовых норм ответственность допускается в виде государственного принуждения или общественного воздействия. Причем длительность правовой ответственности ограничивается периодом, четко обозна-

ченным в законе. Следовательно, ответственность в этой трактовке очень близка по смыслу к понятию «обязанность».

Социальная ответственность в ее позитивном смысле может быть нарушена сознательно, вследствие чего наступает ретроспективная ответственность. Различные точки зрения на юридическую ответственность имеют право на существование, ибо они отражают реальные общественные процессы в сфере правового регулирования, сложность, многоаспективность ответственности как социально-правового явления. Люди поступают ответственно, если не нарушают действующих социальных норм, с сознанием своего гражданского долга и чести выполняют соответствующие требования и соблюдают интересы общества, государства, коллектива.

В зависимости от видов социальных норм или сферы социальной деятельности социальная ответственность подразделяется на ответственность политическую, юридическую, моральную ответственность перед общественными организациями. Исходя из видов профессиональной деятельности, можно выделить ответственность врача, педагога, ученого и т. д.

Юридическая ответственность традиционно разрабатывалась в правовой науке как ответственность ретроспективная, связанная с прошлым поведением. Специфика ее заключается в неразрывной связи с противоправным поведением. Государство, издавая нормы права, определяет юридическую ответственность субъектов права независимо от их воли и желания. В правовой науке существует понимание юридической ответственности как меры государственного принуждения за совершенное правонарушение, связанной с претерпеванием виновным лишений личного, имущественного или организационного характера.

Социология одна из немногих областей, которая уделяет наибольшее внимание понятию «ответственность». Эта категория рассматривается социологами как принятие или возложение определенных обязательств на личность или группу, предъявление требований к соответствующему лицу или группе [143, с. 19].

Понятие «социальная ответственность» трактуется в социологической науке как ожидания по отношению к действиям отдельных лиц, групп, общественных объединений и осознание ими своего долга. В качестве группы может выступать любой коллектив или объединение. При этом ответственность рассма-

тривается на основе социальных норм и реализуется через формы социального контроля, через понимание своей общественной роли действующими субъектами [143, с. 22].

В силу этого в социологии под структурой ответственности понимается взаимосвязь осознания личностью своего места в системе общественных отношений, необходимости признавать и соблюдать установленные обществом нормы, оценки своих поступков с точки зрения последствий для себя и окружающих, готовность принятия санкций в случае допущенных нарушений [143].

В «Словаре социальных наук» Д. Гоулда и В. Колба об ответственности сказано, что «термин, в его центральном значении, означает – “держать ответ за исполнение службы, обязанности, долга”».

Таким образом, можно говорить о том, что в отличие от юридической ответственности ответственность в социологии – это процесс возложения и принятия определенных обязательств личностью.

Особенность ответственности как социального явления состоит в том, что она включается во все виды человеческой деятельности как их качественный показатель. Ответственность присутствует во всех сферах жизнедеятельности общества: экономике, политике, праве, морали, искусстве и т. п. Это один из важнейших компонентов производства и управления, быта и досуга. Человек как социальное существо несет ответственность за свои взгляды, ценностные ориентации и установки, за правильное понимание нравственного долга, за содержание своих действий в пределах тех возможностей, которые обусловлены наличием социальными отношениями и обстоятельствами.

В социологических исследованиях упор делается на то, что для социально ответственной деятельности, результатом которой является социальная ответственность, характерными являются связь с развитием общества, добросовестность, честность, целеустремленность. Человек, будучи включенным в такую деятельность, становится носителем социальной жизни, источником ее развития, субъектом отношений в рамках той социальной группы, к которой он принадлежит, что и способствует формированию ответственных отношений. Практика человеческого общения требует от граждан взаимной ответственности, в основе которой лежит объективно существующая взаимозависимость общества и личности.

В. Г. Афанасьев в этой связи замечает, что из всех обстоятельств, приводящих к формированию ответственности людей, решающая роль принадлежит разделению труда. Связи, отношения, возникшие в результате разделения общественного труда и развивающиеся вместе с ним, «служат объективной основой взаимной зависимости людей, ответственности каждого человека перед другими, перед коллективом, обществом» [17, с. 167–168].

В экономике понятие ответственности традиционно рассматривается во взаимосвязи с системой управления и производства. Любой совместный труд многих людей при любой общественной форме невозможен без отношений взаимной ответственности работников. У отношений ответственности в каждом способе производства есть материальный носитель, природа которого связана с кооперацией труда как такового. Действительно, в процессе совместной трудовой деятельности людей поступки человека приобретают общественно значимый характер, так как они имеют определенные последствия не только для субъекта, совершившего эти поступки, но и для других людей, для социальной общности в целом. В то же время большинство руководителей предприятий отмечают недостаточный уровень своих знаний о формах, методах и средствах социальной ответственности предприятий, не понимают того, что социальная ответственность бизнеса выражается через их личностно-ценностную позицию и целевую установку, которые проявляются в социальной активности, самооценке, самореализации, признании общественных требований.

Действительно, в процессе совместной трудовой деятельности людей поступки, действия человека приобретают общественно значимый характер, так как они несут определенные последствия не только для субъекта, совершившего эти действия, но и для других людей, для социальной общности в целом.

В психологии ответственность рассматривается как концентрированный контроль над деятельностью индивида в соответствии с критериями исполнения им нормативов. Ответственность здесь понимается как наблюдение за социальным поведением и его оценка. С позиции психологической науки ответственность рассматривается либо как отдельная психологическая категория, основой которой является личностная черта, либо в качестве различных категорий – чувства ответственности, характеристики личности, способности отвечать, готовности (установки) к от-

вету, черты характера и др. Большая часть исследователей соотносят ответственность с чертой личности.

Родоначальником социологического направления в психологии принято считать Э. Дюркгейма. В его работах подчеркивается решающая роль в развитии личностных качеств и ответственности индивида социального фактора, основу которого составляют коллективные представления большинства людей. «В каждом из нас, – пишет Э. Дюркгейм, – присутствуют два существа, которые, оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из всех умственных состояний, относящихся только к нам и к событиям нашей личной жизни. Это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом, индивидуальным Я. Другое представляет собой систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся; таковы религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные воззрения. Их совокупность составляет социальное существо, социальное Я. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания...» [59, с. 55–56].

В педагогике ответственность понимается как нравственное качество личности и категория этики, отражающая способность человека отвечать за свои поступки, возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке, а социальная ответственность интерпретируется как приобретенная личностью способность анализировать собственные и чужие поступки и действия при помощи психолого-педагогического инструментария [138, с. 46].

Проблемы формирования личности и социального развития были разработаны учеными Жаном Пиаже, Робертом Селманом и Лоуренсом Колбергом.

Согласно концепции Пиаже, навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом – по мере того как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Значительная часть активности детей приходится на игры, которые ученый рассматривал как неперенный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов – людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма обучения (по его терминологии, «обуче-

ние в процессе деятельности») необходима для нормального умственного развития ребенка и успешного процесса его взросления. По Ж. Пиаже, человек в своем умственном развитии проходит четыре больших периода: 1) чувственно-двигательный (сенсомоторный) – от рождения до двух лет; 2) дооператорный – от двух до семи лет; 3) период конкретного мышления – от семи до одиннадцати лет; 4) период формальнологического, абстрактного мышления – от 11–12 до 18 лет и далее. Все дети проходят эти периоды, но с некоторыми различиями.

Жан Пиаже сравнительно мало исследовал проблемы социального и эмоционального развития, формирования личности, индивидуальных различий детей, а главным образом сосредоточился на объяснении умственного (интеллектуального) развития.

Новым и перспективным направлением в психологии развития является разработка проблем формирования так называемого социального интеллекта, который обеспечивает человеку познание и ориентацию в социальной действительности.

Р. Селман [179] внес большую лепту в разработку вопроса социальной ответственности, и это связано с введением понятия социального интеллекта. Он понимается как тот «инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности. По мере развития социального интеллекта ориентация на внешние, несуществующие, чисто поведенческие характеристики поступков сменяется ориентацией на внутренние, не всегда осознаваемые мотивы поступков.

Р. Селман выделяет пять основных этапов развития социального интеллекта (табл. 1.1):

1. Досоциальная стадия, на которой человек не различает внутренние, психологические и внешние, физические принципы поведения.

2. Стадия дифференциации внешнего и внутреннего мира сменяется стадией согласования разных точек зрения, намерений, действий.

3. Человек пробует занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою позицию.

4. Понимание взаимозависимости, взаимообусловленности разных, противоположных целей поведения отдельных людей, представление о человеческом взаимодействии структурируется.

5. Осознание разных уровней человеческой близости и умение, или способность, учиться построению отношений на разных уровнях близости.

Таблица 1.1

Стадии развития социального интеллекта

Основная характеристика отношений	Области социального взаимодействия			
	Понимание себя	Близкие дружеские отношения	Отношения в группе сверстников	Отношения с родителями
1. Эгоцентризм	Недифференцированная психологическая целостность	Случайные, неустойчивые игровые контакты	Внешнетелесные связи	Прагматизм
2. Субъективность	Выделение своих намерений, чувств, мыслей	Односторонняя помощь	Несимметричные отношения	Авторитарность
3. Рефлексивность	Самопознание	Сотрудничество	Партнерство	Эмоциональное взаимопонимание
4. Взаимность	Устойчивая самоидентичность	Взаимный обмен личностно значимыми содержаниями	Гомогенная группа	Личная ответственность
5. Глубина	Интегрированная система-различных «Я-состояний»	Добровольная взаимозависимость самостоятельных личностей	Плюралистическая организация	Личная ответственность

Более короткое и ясное изложение уровней морального развития в онтогенетическом измерении дает Лоуренс Колберг (Lawrence Kohlberg, 1927–1987). Находясь в значительной мере под влиянием идей Дж. Дьюи и Ж. Пиаже, Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как важный аспект целостного процесса формирования личности. При этом социальная среда определяется им не как система внешних воздействий, а как система возможностей, стимулирующих личность к принятию определенных социальных ролей [51, с. 125].

По мнению Л. Колберга, нравственное развитие имеет три последовательных уровня (предконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный), каждый из которых включает две четко выраженные стадии. Колберг полагал, что моральное мышление развивается с возрастом и проходит через эти стадии (табл. 1.2).

Таблица 1.2

Стадии морального мышления

Уровень I: Доконвенциональная мораль	
Стадия 1-я	Ориентация на наказание (подчинение правилам, чтобы избежать наказания)
Стадия 2-я	Ориентация на вознаграждение (подчинение с целью получить вознаграждение; чтобы хорошее отношение обернулось тем же)
Уровень II: Конвенциональная мораль	
Стадия 3-я	Ориентация типа «я хороший мальчик/хорошая девочка» (подчинение с целью избежать неодобрения других)
Стадия 4-я	Ориентация на авторитет (придерживаться законов и социальных правил, чтобы избежать осуждения авторитетами и чувства вины из-за «невыполнения долга»)
Уровень III: Постконвенциональная мораль	
Стадия 5-я	Ориентация на социальное соглашение (действия по принципам, широко признаваемым важными для общественного благополучия; следование принципам, чтобы сохранить уважение ровесников и, таким образом, – самоуважение)

Продолжение таблицы 1.2

Стадия 6-я	Ориентация на этические принципы (действия согласно самостоятельно выбранным этическим принципам, обычно ценящим справедливость, достоинство и равенство; придерживаться принципов, чтобы избежать самоосуждения)
------------	---

Л. Колберг полагал, что все дети находятся на стадии первой примерно до 10 лет, когда они начинают оценивать действия по тому, что о них скажут другие (уровень второй). Большинство подростков рассуждают на этом уровне до 13 лет. Вслед за Ж. Пиаже Л. Колберг утверждает, что только те, кто достиг мышления, свойственного стадии формальных операций, способны к такому абстрактному мышлению, которое соответствует уровню – пост-конвенциональной морали. Высший, шестой, этап предусматривает, что человек формулирует абстрактные этические принципы и в дальнейшем придерживается их, чтобы избежать самоосуждения.

Л. Колберг утверждал, что среди его испытуемых взрослых менее десяти процентов проявили «четкое принципиальное» мышление, характерное для шестого этапа и иллюстрируемое следующим ответом 16-летнего юноши на вышеприведенную дилемму: «По законам общества [этот человек] был неправ, но по законам природы или Бога неправ был аптекарь, а муж поступил правильно. Человеческая жизнь превышает финансовую выгоды. Неважно, кто умирает, пусть даже кто-то совершенно посторонний, – человек обязан спасти ему жизнь» [Цит. по Рита Л. Аткинсон [и др.]. Введение в психологию : учебник для студентов университетов. – URL: <http://www.fidel-kastro.ru/psihology/intropsy.htm> (дата обращения – 20.05.2011)].

Колберг представил данные в пользу того, что эта последовательность стадий соблюдается у детей нескольких культур, включая Америку, Мексику, Тайвань и Турцию. С другой стороны, есть данные, что в различных ситуациях люди пользуются разными правилами и что эти стадии не идут последовательно. Эту теорию критиковали также за «мужецентричность», поскольку «маскулинный» тип абстрактного мышления, основанный на

справедливости и праве, ставится в ней выше по моральной шкале, чем «фемининный» тип мышления, основанный на заботе и внимании к окружающим.

На протяжении этих шести стадий происходит прогрессивное изменение оснований морального рассуждения. На ранних стадиях суждение выносится с опорой на некие внешние силы – ожидаемое вознаграждение или наказание. На самых последних, высших стадиях суждение уже основывается на личном, внутреннем моральном кодексе и практически не поддается влиянию других людей или общественным ожиданиям.

Этот моральный кодекс стоит выше любого закона и общественного соглашения и может иногда в силу исключительных обстоятельств вступать с ними в конфликт. Подробное изложение периодизации Колберга можно найти во многих источниках по возрастной психологии [Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка. СПб., 2002. С. 292–298; Крэйг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 533–537].

Теория Колберга нашла подтверждение в результатах ряда исследований, показавших, что мальчики (девочки остались за рамками его опытов), по крайней мере, в западных странах, обычно проходят стадии морального развития именно так, как это описано Колбергом.

С целью уточнения своей теории Колберг предпринял с первой обследованной им группой (48 мальчиков) двадцатилетнее лонгитюдное исследование, интервьюируя всех участников эксперимента каждые четыре года с единственной целью – определить уровень моральных суждений опрошиваемых.

К концу 70-х это исследование практически исчерпало себя, полностью подтвердив гипотезы Колберга.

Предконвенциональный уровень

На этом уровне ребенок реагирует уже на культурные правила и масштабы «хорошего» и «плохого», «справедливого» и «несправедливого»; но он понимает эти масштабы в смысле физических или чувственных последствий действий (наказание, награда, обмен преимуществ) или в смысле физической власти личностей, которые придают значимость этим правилам и масштабам (родители, учителя и т. д.).

Первая ступень: ориентация на наказание и послушание

Физические последствия действия определяют его доброе и злое качество без отношения к человеческому смыслу или ценности этих последствий. Избежание наказания и безропотная уступчивость власти рассматриваются как самоцель, а не в смысле уважения морального порядка, который поддерживается наказанием и авторитетом.

Вторая ступень: инструментально-релятивистская ориентация

Правильная деятельность заключается в действии, которое удовлетворяет собственные потребности и иногда потребности других в качестве средства (инструментально). Человеческие отношения понимаются в смысле обменных отношений рынка. Элементы честности, взаимности и равенства обмена здесь наличны, но они понимаются физически прагматическим способом. Взаимность – это аналогия случая «почеши мою спину, тогда я почешу твою», но не в смысле лояльности, благодарности и справедливости.

Конвенциональный уровень

На этом уровне самоцелью является исполнение ожиданий собственной семьи, группы или нации, без оглядки на непосредственные или очевидные последствия. Эта установка определена не только конформизмом, приспособлением к личным ожиданиям и общественному порядку, но и посредством лояльности, активного поддержания и оправдания порядка и идентификации с личностями или группой, которые выступают в качестве носителя порядка.

Третья ступень: межперсональное подлаживание или ориентация «good boy – nice girl»

Хорошее поведение – то, которое нравится другим, помогает и одобряется другими. Возникает полная конформность в отношении стереотипных представлений о «естественном» поведении или поведении большинства. Кроме того, суждение часто выносится на основании обнаруженного намерения – формула «он хотел хорошего» впервые приобретает важное значение. Расположение других выигрывается посредством приятности, «being nice».

Четвертая ступень: ориентация на «закон и порядок»

На этой ступени господствует ориентация на авторитет, фиксированные правила и поддержание социального порядка. Правильное поведение заключается в том, чтобы выполнять долг, оказывать уважение авторитетам и поддерживать имеющийся социальный порядок ради него самого.

Постконвенциональный уровень

На этом уровне господствует очевидное старание определять моральные ценности и принципы, которые имеют значение и применяются независимо от авторитета групп и личностей, которые представляют эти принципы, и независимо от идентификации индивидуума с этими группами.

Пятая ступень: легалистская ориентация на социальный договор

Правильное поведение определяется в смысле всеобщих индивидуальных прав и в смысле масштабов, которые критически проверены и приняты со стороны всего общества. Присутствует ясное осознание относительности личных оценок и мнений, соответственно, потребность в правилах для процедур достижения консенсуса. В той мере, в какой правильное не покоится на конституционном и демократическом согласии, оно является делом личных «ценностей» и «воззрений». Из этого вытекает подчеркивание «правовой точки зрения» («legal point of view»), принимающее во внимание возможность изменения права в смысле разумного взвешивания общественной пользы (в любом случае в большей мере, чем замораживание в смысле формулы «закон и порядок» на четвертой ступени). Невзирая на правовую область, свободное соглашение и договор являются обязывающим элементом сознания. Это «официальная» мораль американского правительства и Конституции США.

Шестая ступень: ориентация на универсальный этический принцип

Правильное определяется на основании решения совести в созвучии с самостоятельно избранными этическими принципами, которые должны быть логически взаимосвязаны, универсальны и логически непротиворечивы. Эти принципы абстрактны (как, например, категорический императив Канта); речь идет не о кон-

кретных моральных нормах, таких, как десять заповедей. «В своей сути речь идет об универсальных принципах справедливости, взаимности и равенства человеческих прав, принципах уважения достоинства людей как индивидуальных личностей».

Концепция Л. Колберга оказалась удобным инструментом для социологов для переноса ее результатов в социальное и социокультурное измерение. Так, К. О. Апель [Апель К. О. Трансформация философии. М.: Логос, 2001. С. 242] и Ю. Хабермас [Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000. С. 178] попытались «достроить» колберговскую концепцию, что выразилось в спорах о седьмой ступени.

На шестой ступени речь идет о категорическом императиве Канта, о решении «по совести». При этом каждому индивиду приходится самостоятельно (монологически) перепроверять нормы на предмет их универсальной значимости. Соответственно, логично предположить существование более высокой (седьмой) ступени, на которой задача интерпретации норм становится предметом совместного практического дискурса. Интерпретация норм в ситуации возможного нормативного конфликта на этой ступени не происходит более согласно масштабам, перенимаемым из культуры, а впервые совершается непосредственно в обществе в дискурсе всех его участников согласно процедурам разрешения индивидуальных претензий. Условием морального решения индивида становится участие всего общества, условием этического дискурса всего общества становится моральная компетентность каждого индивида.

Таким образом, постконвенциональный уровень расширяется до ступени универсальной коммуникативной этики, которая отражает уже не столько уровень индивида, сколько этическое состояние всего общества. Разумеется, эти построения уже выходили за пределы области психологии и индивидуального морального развития, поэтому не встретили сочувствия самого Л. Колберга.

Что же касается формирования социальной ответственности в англоязычных странах (в частности Великобритании), то этот процесс заложен в саму систему образования.

В исследованиях S. Harris, C. Hightshoe, M. Witt [180] высказана мысль о том, что вся система английского обучения и воспитания направлена на то, чтобы человек чувствовал себя от-

ветственным за свои действия. Поэтому воспитание социально ответственного отношения к окружающему и к себе поставлено в ранг государственной политики и выступает приоритетом в образовании.

Ряд исследователей (C. Beard, E. Kirn, D. K. Stevenson, M. Zuerske) [175; 181] считают, что именно американская нация обладает в высшей степени ответственностью, реалистичностью, практичностью, готовностью к партнерству. Все эти качества сформировались при следующих условиях:

- 1) отсутствие поддержки со стороны кого-либо;
- 2) существование протекало в условиях конкуренции;
- 3) полная свобода действий и ответственность за результат;
- 4) высокая эффективность деятельности;
- 5) заимствование экономических достижений;
- 6) опыт жизни в Англии был перенесен на континент.

Таким образом, американская историография видит пути формирования социальной ответственности как включение личности в сложные условия существования.

Отечественные исследователи видят исследование проблемы следующим образом.

Ряд исследователей по-разному понимают социальную ответственность.

К. Муздыбаев [104] видит социальную ответственность как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых норм, использовать ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия.

А. Ф. Плахотный [117] выделяет социальную ответственность и представляет ее как категорию для обозначения меры свободно-го проявления социальным субъектом своей обязанности и права избрать в конкретных условиях оптимальный вариант отношения к действительности, исходя из прогрессивных интересов общества. Социальная ответственность – показатель социальной зрелости личности и является ее интегральной характеристикой, определяющей поведение человека на основе осознания зависимости деятельности от общепринятых целей и ценностей.

А. И. Ковалева [80] определяет социальную ответственность как интегральное качество личности, показатель социальной зрелости личности, который является ее интегральной характеристикой, определяющей поведение человека на основе осознания

зависимости деятельности от общепринятых целей и ценностей.

Т. Н. Сидорова [138] определяет социальную ответственность как интегральное качество личности, определяющее поведение деятельности человека на основе осознания и применения им необходимой зависимости этой деятельности от общественных целей и ценностей.

У Т. Н. Головатенко [161] социальная ответственность служит показателем развития личности, а именно критерием ее социальной зрелости, которая выражается в потребности и самореализации себя в обществе.

А. Ф. Никитин [108] понимает социальную ответственность как обязательство, это то, что очень близко по смыслу к понятию «обязанность».

С. Ф. Анисимов [9] видит социальную ответственность как совокупность объективных требований, предъявляемых обществом к отдельным своим членам в виде моральных принципов, норм, выражающих общественную необходимость. В моральной ответственности как в фокусе сходятся и моральная оценка поступков, и формы действия, целей и средств, и достижения.

На основании анализа работ отечественных исследователей (С. Ф. Анисимова, Т. Н. Головатенко, Г. В. Ковалевой, А. Ф. Никитина, К. Муздыбаева, А. Ф. Плахотного, Т. Н. Сидоровой) нами уточнено понятие **социальной ответственности** как интегративного качества личности, определяющего поведение на основе осознания и принятия социальных норм и ценностей, способности оценивать последствия и результаты собственных действий.

Структура социальной ответственности нами определена как совокупность трех компонентов (табл. 1.3).

Когнитивный компонент – это система усвоенных личностью знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме, о способах регулирования отношений между обществом и индивидуумом. Основа когнитивного компонента – научное мировоззрение, которое активно формируются в студенческом возрасте.

Мотивационный компонент включает в себя мотивы социально ответственного поведения. В студенческом возрасте происходит качественный скачок в развитии самосознания. На первый план выступает осознание своего места в обществе, ответственности за свое поведение. Формируются мотивы обще-

ственно значимой деятельности, нравственные устремления в реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свою деятельность в социально-профессиональном сообществе.

Деятельностный компонент реализуется в готовности студента осуществлять осознанный выбор линии поведения, принимать решения, оценивать их последствия, определять необходимые ограничения в поведении на основе сформированного мировоззрения и развитого самосознания.

Таблица 1.3

Структура социальной ответственности

Социальная ответственность		
Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Деятельностный компонент
Система усвоенных личностью знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме, о способах регулирования отношений между обществом и индивидуумом	Мотивы социально ответственного поведения, нравственные устремления в реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свою деятельность в социально-профессиональном обществе	Готовность личности осуществлять осознанный выбор определенной линии поведения, принимать решения, оценивать их последствия, определять необходимые ограничения в поведении на основе сформированного мировоззрения и развитого самосознания

Функциональная структура социальной ответственности нами представлена в виде таблицы 1.4.

Социальная ответственность выполняет многообразные функции:

- 1) ценностно-ориентирующую (смыслообразующую) – ориентирует в нормах, ценностях, в традициях данного общества;
- 2) нормативно-регулирующую – выражает нравственные отношения, комплекс моральных требований и способов регуляции поведения в данном сообществе;

3) преобразующую (координирующую) – способствует преобразованию имеющихся знаний в убеждения, систему взглядов на мир вокруг себя, на себя и свое место в этом мире.

Таблица 1.4

Функциональная структура социальной ответственности

Компоненты	Основные функции	Результаты функционирования	Эмпирические показатели	Количественные показатели
Когнитивный	Смыслообразующая	Ценностные установки и ориентации	Знания о социальной ответственности	Уровень усвоения знаний
Мотивационный	Нормативно-регулирующая	Личностное отношение к ответственности и ее принятие	Оценочные суждения и мнения	Уровень мотивации
Деятельностный	Преобразующая	Ответственный характер действий	Поведенческие позиции и решения	Уровень характера деятельности

Как отношения субъекта к своей жизнедеятельности в единстве с ее условиями социальная ответственность не проявляется в действительности в «чистом виде», она проявляется через позитивную активную жизненную позицию и диспозицию (способность осуществлять изменения). Отношение к труду, к собственности, отношение к нормам (дисциплинам), к требованиям общества (для личности) и отношение к требованиям личности (для общества) и т. п. – все это условия собственной жизнедеятельности. Главный социальный смысл ответственности в обществе не в том, чтобы удерживать кого-либо от поступка. Ее основная задача – это функция побуждения к общественно полезной деятельности во всех сферах общественной жизни, максимальная самоотдача личности.

Таким образом, социальную ответственность можно характеризовать с разных позиций, как: внешнюю, внутреннюю, индивидуальную или коллективную в зависимости от субъекта ответственных действий. Интегрируясь друг с другом, они образуют новое в содержательном и структурном плане понятие «социальная ответственность», которая может проявляться на различных уровнях: личности (микроуровень), социальной группы (мезоуровень), конкретного общества (макроуровень), человечества в целом (мегауровень).

Все структурные элементы социальной ответственности находятся между собой в сложной и противоречивой диалектической связи.

Регулирование деятельности субъекта через механизм социальной ответственности осуществляется разными путями:

- а) ограничение, пресечение социально-негативного поведения;
- б) стимулирование социально-позитивного поведения;
- в) мотивирование творчески преобразующего поведения.

Формирование социальной ответственности можно представить как непрерывный процесс принятия решений на основе трех основных параллелей: последовательности, продолжительности, повторяемости. К числу свойств социальной ответственности относится социальная заинтересованность, которая определяется стимулом к труду, росту профессиональной квалификации, социальным самосознанием личности или группы.

Воспитание социальной ответственности у подростков в системе работы общеобразовательной школы в исследовании Е. Н. Бобковой проходит в учебной деятельности в процессе изучения специальных курсов и выполнения учебных заданий, упражнений и творческих работ по учебным предметам; во внеурочной деятельности путем участия в организации и проведении общешкольных мероприятий и включения в социально значимую деятельность в микрорайоне (участие в проектах и акциях) [28, с. 13].

Воспитание ответственности в учебно-воспитательном процессе в исследовании Е. Ю. Богатской разделено на два направления: совершенствование форм учебно-воспитательного процесса путем моделирования учебных ситуаций для проявления ответственности, совершенствования форм контроля, производственного потенцирования; направленность содержания образования на гармоничное развитие личности и воспитание ответственно-

сти, то есть ориентация на самореализацию личности и использование фундаментальных знаний для активизации духовных интенций студентов и воспитания внутренней ответственности [38, с. 20–21].

Успешному формированию социальной ответственности у курсантов в исследовании С. Н. Васильева способствуют: проблемные методы обучения, развитие межсубъектного доверия на основе способности к эмпатии в ходе реализации специальных программ; совершенствование форм организации учебно-воспитательной работы, увеличение доли форм, ориентированных на диалог, сотрудничество и самореализация; моделирование учебных и производственных ситуаций, связанных с необходимостью свободного выбора способа действий, форм контроля, обоснования предпочтений, оценкой принимаемого решения [38, с. 16].

Огромное значение в личностном и профессиональном становлении, формировании социальной ответственности у студентов высших учебных заведений, будущих специалистов в области экономики, юриспруденции, организации производства и его кадровом обеспечении имеют различные формы общественно значимой деятельности: научно-исследовательская, культурно-просветительская, социальное проектирование, студенческое самоуправление, участие в общественных и молодежных организациях, в студенческом движении, познавательные, развивающие и спортивно-оздоровительные мероприятия в стенах вуза и вне его.

Теоретический анализ рассмотрения основных значений понятия «ответственность», его структурных элементов и функций позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Каким бы многогранным ни являлось толкование ответственности, основной идеей всех его интерпретаций является «внутренняя готовность ответить, дать ответ, отозваться»; ответственность предполагает обязательное требование или призыв.

2. Ответственность предполагает обязательное присутствие того, кто отзовется, того, кто призывает к ответу, наличие необходимости такого призыва и того, что принято называть мерой ответственности. Таким образом, мы получаем структуру ответственности, включающую в себя субъекта ответственности (тот, кто отвечает), инстанцию (перед кем отвечает), объект ответ-

ственности (за что отвечаем) и санкции (меру ответственности, воздействия – как отвечаем).

3. Ответственность предполагает свободу выбора, свободу воли, она связана со смыслом жизни, судьбой.

4. Ответственность – это категория этики и права, которая включает в себя такие признаки, как честность, справедливость, точность, надежность, исполнительность, готовность человека отвечать за свои поступки. Это чувство долга, совести, следование нормам общества, принципиальность и другие, социально ценные качества.

Таким образом, при изучении состояния проблемы ответственности в науке мы пришли к следующим выводам:

I. Зарубежные исследователи при изучении проблемы социальной ответственности тоже демонстрируют большой диапазон понимания данного явления. Ее они определяют как один из экзистенциалов человеческого существования (В. Франкл), результат морального суждения (Л. Колберг), проявление дисциплины (А. Фромм, С. И. Гессен), самодеятельность (С. Смайлс), как составляющую социального интеллекта (Р. Селман).

II. Аналогичное многообразие подходов и суждений наблюдаем также в трактовках отечественных исследователей. Социальную ответственность понимают как: показатель социальной зрелости личности и ее интегральную характеристику, определяющую поведение человека на основе осознания зависимости деятельности от общепринятых целей и ценностей (А. Ф. Плахотный); обязательство личности перед обществом (А. Ф. Никитин); качественную характеристику отношения личности к собственному слову, делу и его последствиям, вбирающую в себя чувство долга, обязанности, надежности (М. М. Плоткин); общее содержание обязанностей и правил, внутреннее субъектное отношение к ним самой личности, выступающее важной формой самосознания и саморегуляции (Е. Д. Куликова).

III. Под социальной ответственностью мы будем понимать интегративное качество личности, определяющее поведение человека на основе осознания и принятия социальных норм и ценностей, способности оценивать последствия и результаты собственных действий.

Ответственность как многоаспектное понятие, которое по-разному трактуется специалистами различных наук, может быть

охарактеризовано только на междисциплинарном уровне. Общество и личность в своем развитии находятся в диалектическом единстве и взаимодействуют через опосредованную деятельность человека, основой которой является взаимная ответственность.

Социальная ответственность органически включена во всю совокупность многообразных отношений личности и общества, во все сферы жизнедеятельности людей, во все формы общественного индивидуального сознания.

Структура социальной ответственности имеет сложный и многоплановый характер и представляется нам как взаимосвязь когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов.

На наш взгляд, социальную ответственность можно характеризовать с разных позиций, как: внешнюю, внутреннюю, индивидуальную, коллективную ответственность в зависимости от субъекта ответственных действий. У индивида социальная ответственность формируется как результат тех внешних требований, которые к нему предъявляет общество, группа, данный коллектив. Воспринятые индивидом, они становятся внутренней основой мотивации его социально ответственного поведения, регулятором которого служит совесть.

1.2. Социальная ответственность бизнеса

Социальная ответственность бизнеса может быть рассмотрена в нескольких аспектах, включая социальную ответственность предприятия как юридического лица, а также социальную ответственность первых руководителей предприятий и владельцев предприятий, которые являются физическими аффилированными лицами¹. Разделяя идею о том, что социальная ответственность является личностной характеристикой человека, в состав исследуемой группы были включены ведущие специалисты пред-

¹ Аффилированные лица – это физические и юридические лица, способные оказывать влияние на деятельность юридических и (или) физических лиц, осуществляющих предпринимательскую деятельность. [Словари: <http://www.slovarus.ru/>]

приятий, в полномочия которых входит круг обязанностей по подготовке принимаемых решений аффилированными лицами.

Опираясь на данные анкетирования представителей предприятий Сахалинской области, которое было проведено в 2011 году, рассмотрим аспекты социальной ответственности бизнеса перед обществом и перед наемным трудом. Кроме того, исследования касались личного отношения представителей бизнеса к социальной ответственности и формам проявления таковой в реальных ситуациях. Материалы исследования были соотнесены с данными, полученными в других российских проектах [37, с. 503–520; 159, с. 111].

Всего в опросе приняли участие 55 человек, в том числе 36 % женщин и 64 % мужчин. Наибольшее количество респондентов опроса «Социальная ответственность» представлено возрастной категорией 20–30 лет, что составляет 32,3 % от всего числа участвовавших в опросе. Каждому пятому респонденту – от 36 до 40 лет (21,5 %). Почти равномерно распределились процентные соотношения в категориях 30–35 и 41–45 лет (14,7 и 14,3 % соответственно). Менее выделяются категории руководителей в возрасте от 46 до 50 лет (8,8 %) и людей в зрелом возрасте 51–55 лет (6,2 %). Группа респондентов, чей возраст достиг 56–65 лет, составляет 2,2 % от общего числа ответивших на этот вопрос.

Уровень образования респондентов имеет следующее распределение: 69,5 % – высшее образование; 23,5 % имеют среднее специальное образование и только у 7 % – полное среднее образование. Первые руководители предприятий составили 44,2 %, владельцы и совладельцы предприятий – 47,5 %, ведущие специалисты предприятий – 8,3 %. Таким образом, количество аффилированных физических лиц составило 91,7 %.

Социальная ответственность руководителей и специалистов экономики определяется конструктивными отношениями между государством и бизнесом. Но только 34,9 % респондентов дали положительную оценку взаимодействия государства с бизнесом, 48,2 % респондентов считают, что отношения между бизнесом и государством плохие. Данные свидетельствуют о том, что 57,5 % организаций не участвуют в оказании благотворительной деятельности.

Руководителей и специалистов экономики просили назвать причины оказания благотворительной помощи: ответы респон-

дентов следующие: «меня попросили люди, нуждающиеся в помощи» (31,4 %); «потребность помогать людям» (27,9 %); «эта позиция должна быть заявлена в миссии всех компаний и организаций» (22,5 %). Части респондентов (18,2 %) приходилось проявлять благотворительную и спонсорскую поддержку из-за принуждения местными властями.

В качестве форм, которые использовались при благотворительности, использовалась прямая финансовая помощь (24,3 %); приобретение спортивного инвентаря, продуктов питания, медикаментов, одежды и товаров повседневного спроса (21,0 %); оплата счетов за ремонт зданий, оборудования и инвентаря (15,2 %); оплата проезда авиа- и железнодорожным транспортом (13,8 %); выдача ценных подарков, создание различных призовых фондов (7,8 %); передача или приобретение оборудования (6,4 %); предоставление помещений (5,8 %); рекламно-информационная поддержка (5,7 %).

Респондентам задавался вопрос о том, на какие цели была оказана благотворительная или спонсорская поддержка предприятием в течение последних пяти лет. В основном спонсорская поддержка оказывается в виде финансирования общественно значимых мероприятий (33,9 %); спортивных мероприятий (26,6 %); поддержка образовательных мероприятий (12,4 %). К сожалению, самыми малораспространенными видами благотворительности являются поддержка и помощь организациям, которые работают с инвалидами (11,1 %), помощь культуре (10,2 %); помощь организациям, которые работают с пожилыми людьми (5,6 %).

Большинству респондентов (60,6 %) безразличен факт освещения благотворительности в средствах массовой информации, главное – реальная помощь обществу. Другая группа (31,4 %) утверждает, что освещение в СМИ важно, но достаточно общего упоминания о благотворительной помощи какой-либо организации (мероприятию) без освещения финансовых подробностей. Третья группа (8 %) считает, что этого делать ни в коем случае нельзя, так как ставит под сомнение искренность и бескорыстие благотворителей. Таким образом, можно констатировать, что даже такой элемент социальной ответственности, как взаимодействие СМИ и самих благотворителей, не сформирован; однозначного ответа, с которым согласилось бы большинство, нет.

Лицом, которое принимает решение о выделении средств на некоммерческие цели, чаще всего является один из руководите-

лей компании (60,7 %). Во многих случаях такое решение может приниматься коллегиально: или высшим руководством компании, учредителями (28,1 %), или решением представительного органа трудового коллектива (11,2 %). По мнению 33,2 % респондентов, объем благотворительности в бюджете компании за период с 2008 по 2011 год остался на прежнем уровне, при этом объем благотворительности составляет в среднем 2,15 % от общей прибыли.

Объем благотворительности в некоторой степени зависит от размера предприятия. Крупные предприятия выделяют 9,5 % на благотворительные цели, средние – 4,8 %, малые и микропредприятия выделяют на эти цели менее 1,7 %.

Критериями, которыми руководствуется компания при выборе получателя поддержки, являются: известность деятельности получателя (43,1 %) или личное знакомство с получателем поддержки (56,9 %). Даже в условиях довольно спорных критериев при выборе социальной сферы для оказания спонсорской и благотворительной поддержки компании ориентируются на личные предпочтения руководства компании (44,5 %); на целевую аудиторию продукции компании (28,2 %) и на социальные сферы, которые традиционно вызывают наибольший резонанс в общественном мнении (27,3 %).

Когда руководители и специалисты предприятий говорили о наиболее предпочтительной форме сотрудничества компании с получателем поддержки, максимальное количество процентов получил вариант ответа – поддержка разовых мероприятий (54,5 %). В течение продолжительного (но ограниченного) времени поддерживать целевую программу готовы 33,6 %. Долгосрочное сотрудничество с конкретной организацией или разовую поддержку конкретной организации могут себе позволить 11,9 % респондентов.

В качестве причин того, что мешает созданию долгосрочных и взаимовыгодных отношений между бизнесом и социальной сферой, являются: недостаточные государственные (налоговые) льготы благотворительной деятельности (28,2 %); отсутствие гарантий в целевом использовании средств получателем (22,5 %); слабый имидж организаций-получателей (или посредников) благотворительности (15,7 %); отсутствие у представителей бизнеса понимания собственной выгоды от социального эффекта их деятельности в общественной сфере (18,9 %); незнание форм, методов, средств социальной поддержки (14,7 %).

Каковы же основные мотивы и причины, побуждающие руководителей и специалистов экономики принимать на себя социальные обязательства?

Говоря о мотивах социального участия, современные респонденты ссылаются на *сострадание*, хотя многие спонсоры, которые принимают участие в благотворительных акциях, делают это в виде рекламы, ради поддержки своей репутации, привлечения клиентов.

Одной из центральных функций социальной ответственности бизнеса является улучшение имиджа компании. В России так же, как и везде, благотворительность служит в основном развитию положительного имиджа компании: так считают 65 % опрошенных руководителей и специалистов экономики, что коррелирует с данными опроса (67 %), проведенного Ассоциацией менеджеров России в 2009 году.

Несмотря на то, что большинство руководителей и специалистов экономики осознают важность благотворительности для повышения имиджа, во многих компаниях благотворительность реально не используется для достижения этой цели, первые лица компаний часто вообще не рассматривают благотворительность как возможность для продвижения имиджа компании. В компаниях, где на вопросы анкеты отвечали только генеральные директора, во многих случаях (42 %) благотворительные мероприятия освещаются только внутри компании.

В таком же количестве случаев освещение этих программ в СМИ не играет для них роли. Впрочем, для крупных компаний внутреннее освещение благотворительных инициатив порой важнее, чем внешнее, поскольку позволяет улучшить климат в коллективе, создать у персонала ощущение собственной защищенности.

В компаниях, где созданы PR-подразделения (в своем большинстве это крупные предприятия), о благотворительных мероприятиях широкие слои общественности узнают в 92 % случаев. Руководители абсолютно убеждены, что освещение благотворительной деятельности компании в СМИ очень важно для формирования отношений между бизнесом и обществом (35 %), и стараются использовать благотворительные мероприятия как яркий элемент событийной коммуникации, эффективно позиционирующий компанию в глазах общественности.

Опытные специалисты по связям с общественностью стараются проводить благотворительные акции именно в рамках общей имиджевой кампании. Руководители PR-служб охотно привлекают для освещения благотворительных мероприятий сторонние PR-агентства (36 % случаев), активно готовят и продвигают подобные акции силами своих отделов (52 % случаев).

Одной из важных проблем выступает создание доверительных отношений с властями. Даже в западных странах с низкой зависимостью бизнеса от государства компании используют благотворительность, чтобы «заслужить» лояльность властей. В России же достижение компромисса с властями – одна из главных функций корпоративной благотворительности. По данным, полученным от руководителей компаний в исследовании Ассоциации менеджеров, в 29 % случаев благотворительные мероприятия совершаются для создания взаимовыгодных отношений с властями разных уровней. Руководители и специалисты отметили благотворительность как важный механизм выстраивания отношений с властями почти в половине случаев (48 %). Не секрет, что часто благотворительная акция становится залогом непротивления властей реализации того или иного бизнес-проекта. 22 % руководителей и специалистов при выборе объекта для поддержки ориентируются на приоритеты местной власти.

Вместе с тем власти не торопятся создавать приемлемые условия для корпоративной благотворительности, предприниматели не заинтересованы в жертвовании средств. Законом «О благотворительной деятельности» предусмотрена возможность организации льготного налогового режима для благотворителей, но на практике около 30 % менеджеров опасаются, что развитие благотворительной деятельности создаст дополнительные проблемы с налоговыми органами, и это вторая по важности останавливающая их причина.

Важным фактором являются личностные устремления руководителей предприятий. Так, ведущие специалисты предприятий указывают, что следующими важными факторами после улучшения имиджа и отношений с властями являются: «возможность улучшить отношения с местным общественным мнением» (25 %) и «возможность улучшить взаимодействие с целевыми рынками (социальный маркетинг)» (20 %), в то время как для первых лиц предприятий следующей по значимости причиной заинтересо-

ванности в корпоративной благотворительной деятельности является личная симпатия к организациям-объектам поддержки и работающим в них людям (29 %), и этот фактор не менее важен, чем прагматический интерес установления отношений с властями.

К сожалению, в целом баланс склоняется в сторону личностного, а не стратегически ориентированного подхода к благотворительности, поскольку руководители компаний играют большую роль в принятии финальных решений по вопросам внешней активности компании, чем специалисты по связям с общественностью.

Высокая роль личных предпочтений первых лиц дает основания полагать, что благотворительная деятельность в российских компаниях не столько служит достижению стратегических целей компании, сколько используется руководителями для личностной самореализации. Впрочем, при распространенной в России форме менеджером-собственником являются почти 47 % от всех управленцев. Первое лицо компании – это создатель и управляющий всеми внешними коммуникативными ресурсами компании. В общественном сознании компания ассоциируется именно с этим человеком, и кому как не ему решать все вопросы взаимодействия с обществом.

Какие цели необходимы в качестве социальной активности или социальной ответственности бизнеса? Приведем данные проведенных социологических исследований мнения жителей г. Южно-Сахалинска. По нашим данным, среди ответов на вопрос об основных направлениях социальной политики, которые бы следовало осуществить компании, на первом месте – «охрана здоровья и безопасные условия труда» (48 %), на втором – «развитие местного сообщества (благотворительность, спонсорство)» (32 %), на третьем – «следование нормам добросовестной деловой практики» (12,3 %). Наименьшие результаты у таких форм, как «социально-ответственная реструктуризация» (5,6 %) и «природоохранная деятельность» (2,1 %). Вместе с тем природоохранная деятельность зачастую оказывает не менее благоприятное влияние на здоровье людей, чем соблюдение требований охраны труда или хорошее медицинское обслуживание. Вывод, который можно сделать, следующий: общество пока еще не научилось мыслить в данной сфере стратегически, на годы вперед, и предпочитает обращать внимание лишь на социальные проекты, которые могут привести только к немедленным выгодам (пусть даже в плане имиджа, как в случае с благотворительностью).

Поэтому негативным явлением развития социальной ответственности современного предпринимательства следует считать отсутствие системности в благотворительной деятельности компаний.

Следующий важный вопрос касается механизмов оказания помощи и критериев отбора получателей поддержки, адресатов помощи. С одной стороны, в этой позиции заложен ресурс гибкости и скорости реакции – сегодня там прорвало, завтра здесь, и финансовую поддержку можно перенаправить. С другой стороны, такое «латание дыр» и покупка подарков – далеко не единственный способ эффективной благотворительной деятельности. Создание на предприятиях специального фонда, направленного на исполнение социальных программ, работающего с наиболее сильно нуждающимися социальными группами или с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, могло бы способствовать более систематической работе по социальному развитию конкретной территории.

Тем самым предприниматель, осуществляя донорскую помощь и контролируя расходование своих средств, мог бы делегировать принятие решений о назначении целевых благотворительных средств профессионалам – экспертам, конкурсной комиссии, директорату фонда. Сами предприниматели отчетливо видят необходимость создания подобных организаций, которые, не отвлекая бизнесмена, брали бы на себя обязанность перераспределения денег нуждающимся и отчетности за средства, а также поиска разработчиков социальных программ. Подобное «разделение труда» существует на Западе в странах с развитой рыночной экономикой, поскольку систематическая благотворительность, организованная и управляемая профессионалами, специализирующимися в этой области, выступает намного более эффективным способом истратить деньги, помочь нуждающимся и заработать имидж и социальный капитал для предпринимателя.

И хотя некоторые предприниматели, руководители и специалисты предприятий заинтересованы самостоятельно брать на себя всю работу по организации благотворительных акций, они не отрицают и возможности сотрудничества с некоммерческими организациями и общественными объединениями. Нередки случаи вымогательства благотворительности, когда администрация

субъектов Федерации или муниципальных образований указывает предпринимателю адрес и объем спонсорской помощи.

Низкая эффективность несистематизированной, неорганизованной благотворительности выражается не только в стихийном перераспределении ресурсов, но и в отсутствии материальных и правовых стимулов к благотворительной деятельности. По словам наших респондентов, от более существенного вклада в социальное развитие района или города предпринимателей удерживает низкая отдача от участия в таких мероприятиях. Если бы существовали законодательные акты, которые обеспечивали бы снижение налогов или дополнительные льготы, то была бы хоть какая-то форма стимулирования.

Спонсорская и благотворительная деятельность не идет в затраты. Но во всех цивилизованных странах эта помощь не облагается налогами. Спонсорская помощь и благотворительность создают для бизнеса некоторые проблемы, связанные с легитимностью перечисления денег. По мнению наших респондентов, вопрос «отмывания» спонсорских денег является надуманным, поскольку на благотворительные нужды перечисляются незначительные суммы (от 10 до 20 тыс. руб.). Представители бизнеса доверяют просителю, в качестве которого зачастую выступает конкретный человек. Очевидно, в этом случае необходимо освобождать спонсорскую помощь от налогов, а вот проверки должны касаться тех организаций и людей, которые получают эти средства.

Выбор способа и формы участия в социальном развитии зависит от масштабов и специфики предпринимательской деятельности, а также от экономической и социальной зрелости представителя бизнеса. Но в Российской Федерации этот выбор часто делается за предпринимателя.

Рассмотрим, каков механизм принятия решений о запуске благотворительных проектов. Высокая роль первого лица компании пронизывает все аспекты благотворительной деятельности от ее инициирования до способов распределения средств. Опрос руководителей предприятий показал, что хотя решение принимает первый руководитель, сами благотворительные проекты иницируются и продвигаются специалистами предприятия (32,5 %), а в 30 % случаев это является личной инициативой первого лица.

В компаниях, где созданы PR-службы, в запуске благотворительных проектов специалисты играют еще большую роль (48 %).

Но отвечавшие директора предприятий роль отделов по связям с общественностью в решении о запуске благотворительной кампании оценили не выше чем в 5 %.

На вопрос: «Существует ли в вашей компании процедура открытых конкурсов на получение поддержки с привлечением широкого круга лиц?», никто из респондентов не ответил положительно. Картину отсутствия сколько-нибудь прозрачной процедуры выделения средств дополняет полученная в ходе исследования информация о принципах формирования бюджета предприятия на благотворительную деятельность.

Рассмотрим, каковы принципы и источники формирования бюджета социальных инвестиций. По сути, такой бюджет на постоянной основе существует не более чем в одной пятой компаний – в 8 % случаев это процент от рекламного бюджета и в 13 % случаев это процент от прибыли и средства из личного фонда руководителя. В подавляющем же большинстве случаев (61 %) средства изыскиваются под конкретный проект или программу.

Очевидно, созданию формализованного, «конвейерного» механизма для ведения благотворительной деятельности мешает общая атмосфера недоверия в экономике и отсутствие социально ответственного поведения внутри компаний. Решения в большинстве случаев принимаются единично и только первыми лицами компании, потому что они не видят вокруг себя людей, способных эффективно принимать социально ответственные решения.

Аутсорсинг² вопросов благотворительности в России также часто невозможен из-за высокой степени недоверия к независимым организациям, профессионально занимающимся распределением благотворительной помощи. Более четверти (26 %) руководителей отметили, что созданию долгосрочных и взаимовыгодных отношений между бизнесом и общественно-социальной сферой препятствует негативный имидж общественных организаций, выступающих посредниками между бизнесом и получателями поддержки.

² Аутсорсинг (от англ. «outsourcing» – внешний источник) – передача организацией определенных бизнес-процессов или производственных функций на обслуживание другой компании, специализирующейся в соответствующей области.

Руководители направляют средства независимым благотворительным фондам и профильным некоммерческим организациям лишь в 3–5 % случаев. В подавляющем числе случаев они всегда ориентируются на социальный эффект от благотворительной акции. При высокой роли личных предпочтений руководства в выборе сферы для оказания спонсорской поддержки (около 30 %), большом весе в выборе объекта личного знакомства менеджера с получателем помощи (25 %) и большой значимости как для директоров, так и для специалистов по связям с общественностью возможности освещения акта помощи в СМИ (22 и 32 % соответственно) нетрудно понять, на кого падает выбор.

Это зачастую помпезные и популярные мероприятия, широко освещаемые на телевидении и в прессе, но не имеющие никакого отношения ни к построению имиджа компании, ни к улучшению социального климата.

Вместе с тем, затратив значительно меньшие средства, компании могли бы помогать развиваться небольшим организациям, в том числе малому бизнесу в собственном регионе. Сейчас на Западе крупные компании не считают зазорным помогать малым фирмам в своем регионе, ведь это в конечном счете благотворно влияет на социальную среду, повышая имидж компании-донора, и не требует больших затрат.

Российским бизнесменам поддержка чужого, пусть и малого, бизнеса на безвозмездной основе пока не кажется логичной. Очень важным для руководителей критерием выбора получателя поддержки является отсутствие у получателя коммерческой деятельности или крайне малая вероятность создания коммерческих продуктов в этой сфере (27 %).

С одной стороны, поддержка социальных проектов и программ необходима, но, с другой, поддерживая заведомо только нежизнеспособные, без внимания остаются перспективные, хотя на этом этапе и нуждающиеся в поддержке проекты. Российская атмосфера недоверия накладывает свой отпечаток и на способы отбора конкретных реципиентов помощи. Основным критерием выбора получателя поддержки для руководителей (80 %) является наличие гарантий целевого использования средств и возможность осуществления финансового контроля. Отсутствие же таких гарантий – решающий фактор для отказа от выделения средств на благотворительные цели (15 %). Интересно, что при

этом размер запрашиваемых средств для руководителей компаний вообще не является определяющим критерием.

О слабой ориентации руководителей на стратегию компании при выборе объекта для поддержки говорит тот факт, что критерий гарантированности целевого использования средств идет с большим отрывом от фактора, определяющего стыковку благотворительной деятельности со стратегией компании, – «соответствие целей получателя корпоративным целям» (31 %).

Перейдем к рассмотрению такой позиции, как ответственность руководителя перед собственными работниками. Мы полагаем, что ответственность бизнеса перед обществом выражается не только в помощи сторонним просителям – людям и организациям; эта черта современного предпринимательства проявляется, в первую очередь, в отношении к работникам собственных предприятий. Речь идет о тех программах социальных гарантий и мерах социальной поддержки сотрудников, которые осуществляются сверх минимума, гарантируемого Трудовым кодексом РФ: «Социально они все защищены. Они работают по контракту. Никто не заставляет работать больше. Если он сам хочет больше получить – ради бога».

Для руководителей, представляющих малый и средний бизнес, в отличие от традиционных отделов социального развития и отделов по связям с общественностью на крупных предприятиях, вопрос социальной поддержки работников не является однозначным. В целом ряде случаев эта проблема, даже если и возникает, решается неформальными способами: «Есть случаи, когда я из своих личных оплачиваю людям больничные. Я просто уважаю людей. Если человек работает на тебя и приносит тебе денег, ты должен любить его за это». В приведенном фрагменте интервью отчетливо проступают интересы руководителя сосредоточить у себя в руках власть на право выбора способа, размера и объекта социальной поддержки среди работников собственного предприятия, подобные затраты, очевидно, признаются как сильный управленческий рычаг, и в большинстве случаев (82 %) благотворительная и спонсорская поддержка оказывается компаниями напрямую.

Отношение к профессиональным некоммерческим организациям как к лишнему звену на пути средств к получателю поддержки во многом совпадает с распространенным на Западе под-

ходом, хотя в нашей стране эта ситуация усугубляется в целом значительно более высоким уровнем недоверия.

В большинстве российских компаний пока не принято выделять из собственной структуры независимые некоммерческие организации для реализации благотворительных проектов, как это принято в развитых странах. Предпочтение отдается проведению всей работы внутри компании. По ответам руководителей, только в 3 % случаев распределение средств на некоммерческие цели передается фонду, созданному компанией.

Рассмотрим, каким образом руководители отбирают адресатов своей благотворительной деятельности, иными словами, каковы критерии отбора реципиентов поддержки. В выборе социальных сфер для поддержки особой диверсификации российские компании не проявляют. О популярной на Западе специализации благотворительных программ по принципу наиболее близких или проблемных для компании областей (например, «автомобильные компании – экология») говорить пока рано. Впрочем, в обществе с сильной дифференциацией доходов, большим количеством нерешенных социальных проблем и общим негативным отношением населения к крупному бизнесу компаниям действительно разумнее направлять усилия на самые проблемные области, привлекающие постоянное внимание общественности.

Очевидно, осознавая это, руководители компаний ориентируются на социальные сферы, вызывающие наибольший резонанс в общественном сознании – дети (40 %), пенсионеры, ветераны и малоимущие (30 %) и спорт (20 %). Наиболее непопулярными областями поддержки по результатам исследования оказались наука, экология и религиозные организации (на все – 5 %).

Как показывают данные исследований, когда решение о социальной поддержке работника принимается не лично директором, а профсоюзом, при этом целый ряд льгот и гарантий являются универсальными для всех сотрудников, то, осуществляя такую схему социальной защиты трудящихся, менеджмент предприятий формирует определенную систему мероприятий, призванную обеспечить целостность административного воздействия.

Руководители видят экономическую эффективность от социальной поддержки своих работников и склонны оценивать отсутствие подобных программ в терминах экономического риска. «Чем мы можем, мы помогаем, и в радости, и в горе. Родился ре-

бенок, свадьба, юбилей – всегда помогаем и поздравляем. Раньше, когда компания была маленькая, обязательно поздравляли всех. Сейчас компания стала крупнее, 350–400 человек работающих, поэтому стало труднее, руководство подразделений сами поздравляют своих работников. Но если юбилей, мы обязательно поздравим, подарим подарок, если горе – всегда помогаем машиной, деньгами; если пролечить, конечно, мы не можем оплатить очень дорогую операцию, но часть возмещаем. Если сейчас у нас болеет два человека – какие-то затраты по лекарствам мы берем на себя. Я знаю, что в дальнейшем это стократно окупится работой моих сотрудников». Опрошенные полагают, что наличие твердых социальных гарантий «создает определенный момент инерции о принятии решения об увольнении, о переходе на другое место работы. Мотивация людей, чтобы они оставались здесь. Терять работника, когда он уже адаптировался, это потери для нас».

Руководители упоминали соцстрах не только в связи с программами социальной поддержки своих работников, но и в связи с проблемами отношений со страховым агентством, разрешение которых привело бы к большей социальной эффективности предпринимательства: «Соцстрах – это те деньги, которые мы отчисляем, у него есть там свои внутренние распределительные доходы: подарки ко всем праздникам, дням рождения, оплата больничных издержек, помимо страховых. Мы живем дружным коллективом. Если твой друг попал в беду или у него какая-то радость, каждый с другом поделится... Мы компания друзей. Когда люди работают не за страх, а на совесть и когда им приятно работать, это увеличивает эффективность труда. Это элемент управления».

Здесь проявляется тип управленческих отношений, который в социологии принято называть патерналистским. Для патернализма (лат. *«pater»* – отец) характерно отношение между менеджером и подчиненными как между отцом и детьми: «Я люблю своих людей. Я приведу к ним человека – массажиста, который будет оказывать услуги чуть дешевле, чем везде. Я куплю им медикаменты по оптовым ценам. Праздники? Нет вопросов. Взяли машину и поехали за продуктами по оптовым ценам для семей моих сотрудников. Я всегда поддержу своих работников. Это – мой тыл». Патернализм присущ различным типам организаций, хотя наиболее яркие две его разновидности относятся к советскому проекту социального обеспечения из бюджета градообра-

зующих предприятий и корпоративному управлению организациями в странах рыночной экономики. Например, в ряде современных западных фирм патернализм используется либо как средство повышения гибкости организации в условиях высококонкурентной среды, либо в качестве классово ориентированной управленческой практики, препятствующей организации интересов рабочих и ограничивающей эффективность профсоюзного движения.

В других случаях именно формализованная система социальной поддержки в фирме признается важным ресурсом управления: «У нас на предприятии год назад или два начал работать профсоюз, все время он был, потом прекратил существовать, сейчас мы снова его возобновили. У нас есть медпункт с привлечением специалистов, которые бесплатно обслуживают клиентов. Деньги-то наши вообще-то, они там просто хранятся. И нам казалось, что мы сами должны ими распоряжаться. Хотим – десять путевок, хотим – пятнадцать, если деньги позволяют. А они говорят, у нас внутренние ведомственные нормативы. Это первый момент. Второй момент, они говорят: “У вас денег на этот год вот столько-то. Вы за этот год перечислили”. Мы говорим: “У нас с прошлого года остаток. Какой остаток? Никакого остатка нет. Он сгорает, пропадает. Нам тоже непонятно, что значит пропадает. Деньги были или нет? Мы все истратили? Куда остальные делись? К вам пошли в прибыль – так и скажите. Что значит пропали? Мы тогда за них будем бороться”». Речь здесь идет, прежде всего, о низком профессионализме страховых агентов и непрозрачности бюджетов страховых компаний, которые обязаны вести разъяснительную работу, чтобы предприятие было заинтересовано в страховых программах и могло убеждаться в их эффективности.

И все же большинство руководителей предприятий бизнеса не занимаются систематически социальной защитой сотрудников. Все методы социальной поддержки сводятся к эпизодическим актам доброй воли начальства: «Работнику, который повредил себе ногу на охоте, мы подарили телевизор, отвезли в больницу». Один из наших респондентов высказался, почему немногие предприниматели могут организовать надежную систему социальной поддержки своих работников: «Нам государство не разрешает кормить сотрудников, нам государство не разрешает учить сотрудников, нам государство не разрешает помогать сотрудникам.

Всю эту деятельность мы можем вести только с прибыли. Почему мы должны сначала заплатить все налоги и только с прибыли можем кормить своих сотрудников, строить им жилье и т. д.? Отнесите эти вещи к затратам, ведь питание людей фактически относится к затратам производства».

Многие компании и предприниматели, стремясь накопить социальный капитал, набрать кредит общественного престижа и доверия, ведут политику гражданского участия, вносят вклад в социальное развитие, распространяя информацию об этой своей деятельности, чтобы завоевать доверие людей. Задачей является создание среды, благоприятной и выгодной для социально ответственной практики предпринимательства, в том числе и посредством образовательных институтов [87].

Один из респондентов, отвечая на вопрос, что нужно для того, чтобы предприниматели этим занимались, задал интервьюеру риторический вопрос: «А что нужно сделать, чтобы не плевались в подъездах? Надо 300 лет, наверное...». В самом деле, путь к социально ответственному российскому предпринимательству лежит не через единичные случаи благотворительности. Необходимо создание в обществе такой культуры и морали, которые способствовали бы мотивации деловых людей к заботе не о своем рейтинге в узком кругу, а об имидже своей нравственно оправданной в глазах большинства населения деятельности. К сожалению, на сегодняшний день в России пока еще отсутствуют экономические и правовые стимулы для расширения деятельности по повышению квалификации сотрудников предприятий, развитию системы негосударственной, в том числе внутрифирменной, социальной защиты, участию компаний в спонсорской деятельности и социально значимых проектах. Формирование таких стимулов является задачей местного самоуправления, профессионального образования и местного сообщества, постепенно вырабатывающего механизмы этической регуляции деятельности индивидов и профессиональных групп в условиях рыночной экономики, культурного и политического плюрализма.

Рассмотрим, каковы основные препятствия в реализации социальной ответственности бизнеса с точки зрения представителей предприятий. В их ответах выяснялись мнения о наблюдаемой динамике изменений и основных препятствиях на пути формирования социальной ответственности. На вопрос об изменениях,

произошедших в подходах к благотворительной деятельности за последние годы, лишь треть руководителей отметили отсутствие каких-либо изменений. Это говорит о том, что большинство компаний находятся в поиске наиболее эффективных для себя способов взаимодействия с обществом.

В среднем увеличение фондов, направляемых на благотворительность, за последние годы произошло примерно в 34 % компаний, но в то же время примерно 17 % сочли, что тратят на благотворительность слишком много, и сократили объемы финансирования.

Определенный прогресс намечается и в понимании благотворительности как части стратегии компании, важного элемента формирования имиджа. Среди руководителей только 18 % считают, что у представителей бизнеса не хватает четкого понимания социального эффекта от их деятельности в области развития общественной сферы.

О положительных тенденциях может свидетельствовать и тот факт, что, по мнению руководителей, основным негативным фактором влияния на построение отношений между бизнесом и обществом является экономическая нестабильность (43 %), но в этом плане ситуация меняется к лучшему. Около 42 % респондентов считают серьезным препятствием недостаточную господдержку благотворительности, 15 % считают важной проблемой на пути построения отношений бизнеса и общества сохраняющийся негативный имидж общественных организаций.

В монографии Н. П. Крюкова [84] приводится информация о проведенном в Архангельске исследовании коммерческих структур, цель которого заключалась в том, чтобы выяснить, насколько развита благотворительность в предпринимательской среде. Выяснилось, что руководители фирм достаточно часто оказывают небольшую и разовую помощь общественным организациям и частным лицам (инвалидам, ветеранам, сиротам и т. д.). Ее формы – как финансовые (чаще наличными деньгами), так и натуральные (товарами, услугами). Та или иная поддержка часто не оформляется документально, а решения о ней принимаются руководителями, исходя из личных симпатий к обратившимся, по рекомендации, просьбе знакомых или влиятельных людей и даже просто в зависимости от собственного настроения. В большинстве случаев помощь фирм не афишируется, чтобы не привлекать внимания фискальных органов или криминальных структур, за

исключением тех, руководители которых стремятся к общественной популярности для политической карьеры.

По итогам опроса были сделаны определенные выводы, которые можно отнести не только к благотворительной деятельности в Архангельске, но и ко всей России в целом. Частная благотворительность как идеология и систематическая деятельность пока не сложилась и представляет в основном набор не связанных между собой действий, последствия которых, как правило, не прогнозируются, не фиксируются и не анализируются.

Варианты общения представителей бизнеса с потребителем связаны, в первую очередь, с бухгалтерскими требованиями, а не с попыткой дальнейшего анализа эффективности вложенных средств. Контроль над благотворительной деятельностью осуществляют преимущественно собственники фирм (крупные акционеры, владельцы, совладельцы). В большинстве случаев именно они определяют направления благотворительных финансовых потоков и иных благ.

Среди ответов на наш вопрос о том, что могло бы стимулировать развитие благотворительности, на первом месте было желание уменьшить налоги. Представители бизнеса хотели бы частично компенсировать потраченные на благотворительность средства.

Большинство мнений (78 %) сходятся в том, что развитие благотворительности прямо зависит от изменения налоговой системы России и повышения рентабельности предприятий. Юридические лица, которые осуществляют благотворительную деятельность в отношении ряда учреждений социальной сферы, имеют льготы по налогу на прибыль, а именно: сумма облагаемой налогом прибыли уменьшается на величину соответствующих взносов, но не более чем на 3 % от общего ее размера.

Наиболее приемлемым для действенного стимулирования социальной ответственности необходимо использовать налоговые льготы, которые в соответствии с мировой практикой для действенного стимулирования должны составлять не менее 10 % [21, с. 13].

В развитых странах система налогообложения устроена так, что на благотворительность жертвовать денежные средства почетно и экономически необременительно – государство эти суммы засчитывает в счет налогов. Тем самым у граждан появляется потребность делать пожертвования на благотворительность,

и она закрепляется в поколениях как необходимая. В некоторых российских регионах начинают перенимать этот опыт: так, в Москве, Волгограде, Воронеже, Смоленске, Архангельске и ряде других регионов страны в соответствии с местными законами можно отчислять налог на прибыль вместо областного городского бюджета на специальные социальные программы и в благотворительные фонды [98].

В нашем исследовании был поставлен вопрос о том, что, по мнению руководителей компаний, более всего препятствует плодотворному взаимодействию бизнеса и власти в реализации социальных программ. Распределение ответов на соответствующий вопрос показывает, что основными сдерживающими факторами (в сумме – почти 90 % голосов) признаны чисто политические – отсутствие приемлемой государственной политики в соответствующей сфере и неразвитость законодательной базы. Таким образом, тезис о готовности бизнеса активнее участвовать в решении социальных проблем еще раз подтверждается – только 6 % респондентов не согласны с тем, что этим следует заняться.

Опрос руководителей и специалистов предприятий Сахалинской области показал, что они готовы помогать государству в решении социальных задач и даже хотят участвовать в формировании социальной политики, но зачастую не знают и не понимают сути социальных проблем, они не видят способов их решения, не знают форм проявления социальной ответственности, не готовы определить ту выгоду, которую они могли бы извлечь от социально ориентированных решений.

Так, наше исследование продемонстрировало, что большинство представителей предприятий (75 %) не владеют знаниями о формах, методах и средствах социально ответственного принятия решений в сфере экономики и управления. Большинство отмечают, что они никогда не изучали дисциплины, затрагивающей социально ответственное поведение предприятий в условиях рыночных отношений, ни в высших учебных заведениях, ни в процессе повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Важность изучения вопросов социальной ответственности отмечают 85 % респондентов, указывая следующие приоритеты:

- методы принятия управленческих решений социального характера;

- экономическая эффективность социально-экономических решений;
- особенности бухгалтерского учета благотворительности и социальных инвестиций;
- социально ответственное управление персоналом предприятия;
- формы и методы социального партнерства с некоммерческими организациями;
- повышение квалификации работников в сфере социальной ответственности;
- социальное проектирование;
- социально ответственные сферы бизнеса.

С одобрением ввести дисциплину «Социальная ответственность бизнеса» в учебные планы высших учебных заведений высказались все участники опроса. Часть представителей бизнеса Сахалинской области предложили свои предприятия в качестве мест прохождения производственной практики студентов экономических специальностей с целью дальнейшего развития программ социального партнерства.

Распределение ответов на вопрос о том, как видится российским управленцам наиболее эффективная модель взаимодействия бизнеса и государства в социальной сфере, показывает, что по этому вопросу большинство респондентов (65 %) заняли позицию, которую можно охарактеризовать как «позицию сотрудничества и диалога». Данный вариант «социального партнерства» набрал существенно больше «голосов поддержки» (51 %), чем вариант, при котором государственная социальная политика и социальные инициативы компаний существуют отдельно и независимо друг от друга (30 %) или когда государство определяет только приоритеты социальной политики, а бизнес берет на себя основные функции по ее осуществлению (19 %).

Мы согласны с Н. Н. Зарубиной в том, что «процесс возрождения российского предпринимательства и становления свободного рынка сопровождается трудностями, которые определяются не только нормативно-правовой, но и образовательными проблемами. Одной из основных проблем развития цивилизованного бизнеса является формирование адекватной ему системы воспроизводства предпринимательства, базой которой является

эффективная образовательная политика и практика предпринимательского обучения [64, с. 284].

Образовательная компонента социально ответственной предпринимательской деятельности является предметом получившей широкое распространение на Западе в виде научной и учебной дисциплины «Этика бизнеса». У нас эта дисциплина не имеет пока основательного академического признания, а само название используется главным образом для обозначения делового этикета [64, с. 284].

В постиндустриальном, информационном обществе с большей силой заявляет о себе общественная потребность в социально ответственном бизнесе, возрастает актуальность этических ценностей как бизнеса, так и личности. В связи с этим квалификационные требования к специалистам в области экономики и управления подвергаются существенным изменениям. Бизнес должен быть ориентирован не только на получение прибыли, но и на социально ответственное поведение, которое предполагает учет потребностей общества, персонала, потребителей и партнеров.

Современный российский бизнес все чаще включается в совместные социально значимые проекты с третьим сектором и государством³. Развитие программ высшего бизнес-образования и расширение числа его потребителей обуславливает его институционализацию и превращение в важный фактор социального и экономического развития во всем мире и России в частности. Управленческие и экономические аспекты общественной жизни приобретают все большее значение для системы образования, а в случае бизнес-образования они становятся ядром ценностной иерархии, все более заметно влияющим на политику найма сотрудников и отбора абитуриентов, на содержание академических программ и характер связей с практикой. Эта проблема непосредственно связана с отношениями бизнес-образования и общества, взаимодействиями бизнес-образования с системой образования в целом, с другими государственными, социальными и политическими институтами.

Таким образом, центральными проблемами формирования современных специалистов в условиях рыночной экономики –

³ Третий сектор – общественные объединения и некоммерческие организации.

менеджеров, предпринимателей, маркетологов, экономистов-аналитиков, организационных консультантов и социологов – сегодня оказываются радикальное изменение деловой среды, растущая напряженность конкуренции вследствие глобализации рынков, постоянного усложнения задач, стоящих перед человеком, и сопряженного с этим стресса.

В связи с этим к числу необходимых качеств личности, которые следует формировать в процессе профессионального обучения специалистов в области экономики, относятся аналитические и прогностические способности, стремление и умение вести практику социально ответственного предпринимательства, инновационность мышления, умение понимать и принимать нормы организационной культуры. Формировать такие качества личности возможно только при наличии благоприятной профессионально-педагогической среды и при соблюдении ряда педагогических условий. С точки зрения профессиональной культуры наиболее общественно целесообразным современным руководителем может быть личность с деловой направленностью и с ориентацией на общество, коллектив и потребителей.

Социальная ответственность личности – это ценностная позиция и целевая установка, которая выражается в социальной активности, самооценке, самореализации, признании общественных требований.

К внешним факторам проявления социальной ответственности специалистов в области экономики относят признание государственных законов и правил ведения экономической деятельности, доверие к общественным институтам, желание избежать общественного порицания. Внутренними факторами являются знания, опыт взаимодействия, требования корпоративной ответственности, бизнес-этика и обязательства перед партнерами, потребителями, государством.

Расхождение интересов бизнеса, государства, некоммерческих организаций и общества в современной России приводит к тому, что компании в полной мере не осознают потенциальных выгод от своей социально ответственной деятельности. Предприятия поддерживаются единичные мероприятия, в то время как некоммерческий сектор существует в основном за счет собственных средств и иностранных благотворительных фондов. Современный период развития социально ответственного предприни-

мательства в России характеризуется стихийностью и нецеленаправленностью: отсутствует соответствующая инфраструктура, нет механизмов выбора приоритетных направлений поддержки, благотворительность не согласована со стратегией компании. В результате количество нуждающихся в помощи не снижается, а бизнес не получает возможного позитивного эффекта.

Одной из причин такого положения является отсутствие сформированности социальной ответственности у представителей бизнеса. По нашему мнению, руководители предприятий, специалисты в области экономики, менеджеры должны являться носителями социальной ответственности как интегративного качества личности, определяющего поведение на основе осознания и принятия социальных норм и ценностей, способности оценивать последствия и результаты собственных действий.

1.3. Моделирование процесса формирования социальной ответственности студентов

По оценкам Ассоциации менеджеров России (исследования 2009 года) в настоящее время профессиональное образование в Российской Федерации изменило акценты организации учебно-воспитательного процесса в сторону учета интересов предпринимательства (как потребителей результатов), которое ставит не только задачи обеспечения высокой квалификации выпускников как руководителей предприятий младшего и среднего звена, но и воспитание заботы о благополучии своего персонала, имидже предприятия в глазах работников, потребителей и общественного мнения в целом.

Основными сферами социальной ответственности в бизнесе выступают сферы инвестиций, производства, экологии, найма и занятости, защиты общественного благополучия, заботы о материальном благополучии, социальной защищенности и профессиональной квалификации своих работников.

Совокупность вышеперечисленных сфер социальной ответственности бизнеса определяет требования к учреждениям высшего профессионального образования. Учет этих требований, специфика в структуре, содержании и уровнях формирования социальной ответственности у студентов вуза позволяют выстроить модель формирования социальной ответственности, ко-

торая состоит из концептуальной (цель, задачи, принципы, критерии, условия), содержательной (виды, функции, компоненты) и процессуальной (этапы, результаты) частей.

Под «моделью» в психолого-педагогической литературе понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте. Моделирование при этом понимается как конструирование модели, которая дает возможность представить, прогнозировать развитие событий [82, с. 85–86].

В основу модели заложена следующая цель: формирование социальной ответственности студентов экономических специальностей.

Структура социальной ответственности представляется нам как взаимосвязь трех компонентов:

- 1) когнитивного (система усвоенных личностью знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме, о способах регулирования отношений между обществом и индивидуумом);
- 2) мотивационного (мотивы социально ответственного поведения, нравственные устремления к реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свою деятельность в социально-профессиональном обществе);
- 3) деятельностного (готовность студента осуществлять осознанный выбор линии поведения, принимать решения, оценивать их последствия, определять необходимые ограничения в поведении на основе сформированного мировоззрения и развитого самосознания).

В ходе нашего исследования были выявлены особенности содержания формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей.

1. В структуре социальной ответственности больший удельный вес занимает фактор конкурентной состоятельности, который требует от них демонстрации собранности, работоспособности, инициативности, точности, дисциплинированности, готовности прямого включения в процесс управления материальными ценностями и человеческими ресурсами, вещественными элементами производительных сил, ответственности за принимаемые решения.

2. Процесс формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей напрямую связан с требо-

ваниями работодателей о качестве подготовки будущего специалиста, которые проявляются в его социальных умениях (в умениях просчитывать последствия принимаемых решений, способностях создавать доверительные отношения с населением, в готовности к социальному партнерству, к оправданности действий в глазах окружающих).

Процесс формирования социальной ответственности у данной категории молодежи обусловлен, с одной стороны, биологическими, психологическими, возрастными ее особенностями как социальной группы, которой присущи: оригинальная форма мышления, эмоциональная избыточность, склонность к переоценке собственных возможностей, искренность, максимализм, гипертрофированная требовательность к окружающим, категоричность оценок, активное устремление к независимости и самоутверждению, зачастую некритическое следование авторитетам; с другой стороны, определяется той общественной микросферой, в которую каждодневно включена своей жизнедеятельностью молодежь, требованиями той социально-профессиональной группы, в которой им предстоит реализовывать свои потенциалы в будущем.

Перед высшим учебным заведением профессионального образования ставятся следующие задачи:

1) сформировать позитивное отношение к ответственному поведению в целом и в конкретной области профессиональной деятельности, осознанному восприятию и принятию предъявляемых обществом, социально-профессиональным сообществом, конкретным социумом требований;

2) сформировать у будущих специалистов знания о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, ценностях, морали, нормах поведения, нравственности, допустимых и недопустимых социальных действиях;

3) создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, его готовность полноценно и нравственно принимать социально ответственные решения.

Формирование социальной ответственности можно представить как непрерывный процесс принятия решений на основе трех основных принципов: последовательности, продолжительности, повторяемости.

По широкому кругу мнений, к которому мы присоединяемся, социальную ответственность можно характеризовать с разных

позиций, как: внешнюю, внутреннюю, индивидуальную, коллективную ответственность в зависимости от субъекта ответственных действий.

Интегрируясь друг с другом, они образуют новое в содержательном и структурном плане понятие «социальная ответственность», которая может проявляться на различных уровнях: личности (микроуровень), социальной группы (мезоуровень), конкретного общества (макроуровень), человечества в целом (мегауровень).

При этом социальная ответственность выполняет многообразные функции:

1) ценностно-ориентирующую (смыслообразующую) – ориентирует в нормах, ценностях, традициях данного общества;

2) нормативно-регулирующую – выражает нравственные отношения, комплекс моральных требований и способов регуляции поведения в данном сообществе;

3) преобразующую (координирующую) – способствует преобразованию имеющихся знаний в убеждения, систему взглядов на мир вокруг себя, на себя и свое место в этом мире.

Представленные структура и функции формирования социальной ответственности, а также потенциальная способность образовательного учреждения высшего профессионального образования позволяют выдвинуть необходимость соблюдения таких **педагогических условий**, которые будут способствовать формированию социальной ответственности у студентов экономических специальностей:

1. Организация процесса обучения студентов экономических специальностей основам знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в обществе, о ценностях, морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о результатах социальных последствий экономического развития.

2. Обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов.

3. Создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы.

Реализация педагогических условий формирования социальной ответственности у данной категории студентов возможна на основе соблюдения классических принципов дидактики, к которым относятся принципы: систематичности, преемственности, сознательности и самостоятельности, практической направленности.

Принципы формирования социальной ответственности:

- *систематичности*, которая предполагает создание системы формирования социальной ответственности студентов, взаимосвязанность всех элементов;

- *преемственности*, предусматривающей постепенность формирования социальной ответственности, прохождение ряда этапов, закрепление полученных на предыдущем этапе умений на последующем;

- *сознательности и самостоятельности*, предусматривающей формирование правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. В процессе обучения передаются только знания, а убеждения свои каждый человек (индивидуум) вырабатывает самостоятельно, то есть сознательно;

- *практической направленности*, то есть закрепление знаний и навыков в процессе социально значимой деятельности.

Принципы обучения ориентируют организаторов учебно-воспитательного процесса на то, каким образом в зависимости от содержания учебного предмета избрать формы, методы, приемы, средства обучения. И здесь каждый принцип обучения становится дидактическим локомотивом движения профессорско-преподавательского состава к результатам профессионального образования. Реализация дидактических принципов в предметных методиках является одновременно и наукой, и искусством, и ремеслом.

Процесс формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей включает в себя три взаимосвязанных этапа:

- информирование студентов о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме и способах его регулирования;

- актуализация жизненного опыта студентов, мотивация социально ответственного поведения, нравственные устремления к реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свои действия, создание ситуаций, требующих осознанного выбора линии поведения, принятие решений и оце-

нивание их последствий за счет организации учебного взаимодействия и в ходе общественно значимой деятельности;

- закрепление полученного опыта в различных формах общественно значимой деятельности (научно-исследовательской, культурно-просветительской, социальном проектировании, студенческом самоуправлении, общественных и молодежных организациях), включение в деятельность социально-профессиональной группы.

На основании проанализированных компонентов структуры социальной ответственности нами выбраны следующие критерии формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей, выступающие как синтез:

- 1) когнитивного (понимание прав и обязанностей, норм и правил экономического поведения, ориентация на них в процессе деятельности);

- 2) мотивационного (сформированность мотивов социально ответственного поведения);

- 3) деятельностного (осознанность характера действий, степень систематичности и успешности исполнения учебной и общественной работы).

Модель процесса формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей представлена в виде совокупности трех частей: концептуальной, содержательной и процессуальной (табл. 1.5).

В качестве результата процесса формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей нами предложено выделить предконвенционный, конвенционный, постконвенционный уровни (в соответствии с типологией Л. Колберга).

Таблица 1.5

Модель формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей

Концептуальная часть	
Цель	Формирование социальной ответственности студентов
Задачи	1. Выработать позитивное отношение к ответственному поведению в обществе и принятию предъявляемых обществом требований.

Продолжение таблицы 1.5

	2. Сформировать у будущих специалистов знания о социальной ответственности, правах и обязанностях, о ценностях, о морали, нормах поведения, о нравственности, о допустимых и недопустимых социальных действиях. 3. Создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, его готовности полноценно принимать социально ответственные решения.
Принципы	Систематичности, преемственности, сознательности и самостоятельности, практической направленности.
Критерии	Когнитивный, мотивационный, деятельностный.
Условия	1. Организация процесса обучения студентов экономических специальностей основам знаний о социальной ответственности (когнитивный компонент). 2. Обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов (деятельностный компонент). 3. Создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через: (а) включение студентов в социальное проектирование и (б) реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы (мотивационный компонент).
Содержательная часть	
Виды	Внешняя, внутренняя, индивидуальная, коллективная.
Функции	Ценностно-ориентирующая (ориентирует в нормах, ценностях, в традициях данного общества); нормативно-регулирующая (выражает нравственные отношения, комплекс моральных требований и способов регуляции поведения в данном сообществе); преобразующая (способствует преобразованию имеющихся знаний в убеждения, систему взглядов на мир вокруг себя, на себя и свое место в этом мире).
Компоненты	Когнитивный (система усвоенных личностью знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме, о способах регулирования отношений между обществом и индивидуумом);

Продолжение таблицы 1.5

	мотивационный (мотивы социально ответственного поведения, нравственные устремления к реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свою деятельность в социально-профессиональном обществе); деятельностный (готовность студента осуществлять осознанный выбор линии поведения, принимать решения, оценивать их последствия, определять необходимые ограничения в поведении на основе сформированного мировоззрения и развитого самосознания).
Процессуальная часть	
Этапы	Информирование о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме и способах его регулирования; актуализация жизненного опыта, мотивация социально ответственного поведения, нравственные устремления к реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свои действия, создание ситуаций, требующих осознанного выбора линии поведения, принятие решений и оценивание их последствий за счет организации учебного взаимодействия и в ходе общественно значимой деятельности; закрепление полученного опыта в различных формах общественно значимой деятельности (научно-исследовательской, культурно-просветительской, социальном проектировании, студенческом самоуправлении, общественных и молодежных организациях), включение в деятельность социально-профессиональной группы.
Результаты	Формирование социальной ответственности у студентов на предконвенциональном, конвенциональном и постконвенциональном уровнях.

Предконвенциональный уровень. Данный уровень является сугубо эгоцентрическим. Моральность или аморальность принимаемых решений основывается главным образом на принципе личной выгоды. Правильное поведение заключается в действии, которое удовлетворяет собственные потребности. Человеческие отношения понимаются в смысле обменных отношений рынка. Элементы честности, взаимности и равенства обмена здесь име-

ются, но они понимаются физически прагматическим способом. Взаимность – это аналогия случая «ты – мне, я – тебе», но не в смысле лояльности, благодарности и справедливости.

Конвенциональный уровень. Этот уровень развития социальной ответственности достигается тогда, когда принимаются оценки своей социальной группы. Социальные требования этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Социальные требования выполняются только ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания. Эта установка связана не только с конформизмом, приспособлением к личным ожиданиям и общественному порядку, но и с желанием сохранить лояльность, активно поддержать и оправдать существующие порядки и идентифицировать себя с группой, которая выступает в качестве их носителя. Эти порядки не являются результатом свободного выбора человека, а принимаются как норма той общности, с которой он сам себя идентифицирует. Проявление данного уровня – корпоративная этика.

Постконвенциональный уровень. Данный уровень характеризуется выработкой личных социально ответственных принципов, которые могут отличаться от норм поведения социальной группы, с которой человек себя идентифицирует. Правильность поведения определяется на основании решения совести в созвучии с самостоятельно избранными этическими принципами, которые должны быть взаимосвязаны, универсальны и логически непротиворечивы. Эти принципы абстрактны, по сути, речь идет об универсальных принципах справедливости, взаимности, равенства человеческих прав, принципах уважения достоинства людей как индивидуальных личностей.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, создание модели формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей и ее воплощение при организации учебно-воспитательного процесса позволяют сделать следующие выводы:

1. Анализ образовательного процесса профессиональной подготовки студентов экономических специальностей позволяет говорить о наличии потенциала учебного заведения высшего профессионального образования, в том числе:

- сформировать у будущих специалистов знания о социальной ответственности, правах и обязанностях, ценностях, о морали, нормах поведения, нравственности, о допустимых и недопустимых социальных действиях;

- выработать позитивное отношение к ответственному поведению в целом и в конкретной области профессиональной деятельности, осознанному восприятию и принятию предъявляемых обществом, социально-профессиональным сообществом, конкретным социумом требований;

- создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, его готовность полноценно и нравственно на основе сотрудничества и партнерства строить совместную деятельность в коллективе.

2. Использование потенциала образовательного учреждения высшего профессионального образования по формированию социальной ответственности студентов экономических специальностей может быть реализовано в рамках выстроенной модели, которая базируется на принципах систематичности, преемственности, сознательности и самостоятельности, практической направленности при реализации выявленных педагогических условий эффективности данного процесса.

В рассматриваемой модели формирование социальной ответственности студентов экономических специальностей происходит при преимущественном использовании социального проектирования.

3. Критериями формирования социальной ответственности у студентов выступают:

– когнитивный (правильное понимание норм и правил экономического поведения, ориентация на них в процессе деятельности);

– мотивационный (сформированность мотивов социально ответственного поведения);

– деятельностный (осознанность характера действий, степень систематичности и успешности исполнения учебной и общественной работы).

4. Условиями формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей являются:

– организация процесса обучения студентов экономических специальностей основам знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, нормах и правилах поведения человека в обществе, ценностях, о морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о социальных последствиях экономического развития (когнитивный компонент);

– обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов (деятельностный компонент);

– создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы (мотивационный компонент).

Нами предложено рассматривать социальную ответственность как результат педагогического воздействия и выделить три основных уровня его развития: предконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.

ГЛАВА 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей

Поиск подходов подготовки специалистов экономических специальностей следует ориентировать на оптимальные, адекватные методы и способы совершенствования этой подготовки с учетом личностного развития, формирования нравственного и социально ответственного молодого поколения. Изучение теории и методики профессионального образования, практического опыта отечественных и зарубежных педагогов, критической оценки рекомендаций руководящих органов образования позволяет выявить ряд проблем, имеющих в системе высшей школы, в том числе и в подготовке специалистов экономических специальностей.

Во-первых, система профессионального образования Российской Федерации опирается на так называемый «знаниевый» подход, концепция компетентностного образования еще не является общепризнанной технологией современной подготовки специалистов. Это, естественно, приводит к существованию резко различающихся друг от друга методик образования, а в образовательной практике – к преобладанию субъективных подходов в организации подготовки специалистов, отсутствию мобильности учебного процесса, закреплённости студенчества, необоснованным мерам совершенствования этого процесса.

Во-вторых, нормативно-правовая база образования не соответствует лучшим мировым образцам, за нелепыми призывами к внедрению ЕГЭ и решений Болонского процесса скрываются более насущные и важные нормы реформирования российского образования. Порой совсем не регламентируются такие важные стороны высшего образования, как кураторство, научная деятельность студентов, создание студентами малых предприятий.

Отдельные законодательные нормы просто не реализуются на практике, что негативно сказывается на организации эффективного учебно-воспитательного процесса.

В-третьих, совершенствованию процесса подготовки кадров экономики не хватает системности. По отдельным аспектам скорее существуют единичные, хотя и положительные примеры, но не системная отработанная практика, способная существенно повлиять на качество и эффективность работы высшей школы.

В то же время для системы подготовки специалистов в вузах характерны следующие принципиально важные тенденции:

- совершенствование подготовки идет постоянно, эволюционным путем в соответствии с изменяющимися условиями и научными достижениями;
- кардинальные, принципиально важные изменения в системе высшего образования, как правило, происходили и происходят на этапах существенных, коренных преобразований в различных сферах общественной жизни страны;
- система высшего профессионального образования организуется и осуществляется в соответствии с общими правовыми основами и принципами работы высшей школы страны и с учетом специфики подготовки специалистов.

Главная цель, на которую должна быть ориентирована педагогическая система, – дальнейшее развитие личности и подготовка ее к организованному процессу профессионализации в вузе, формирование совокупности общих умений по дальнейшему самостоятельному овладению конкретной специальностью.

Анализ наиболее существенных связей и зависимостей педагогического процесса в вузе свидетельствует о том, что в процессе подготовки специалистов проявляются законы и закономерности разного уровня и порядка:

- наиболее общие законы развития природы, общества и мышления;
- закономерности социального порядка – формирования личности, познавательной деятельности;
- педагогические закономерности и законы.

Ведущим подходом педагогического процесса является закон моделирования (воссоздания) в процессе подготовки специалиста условий будущей профессии. Сущность и содержание дан-

ного закона проявляется и реализуется в следующих педагогических принципах:

- принцип сочетания гармонического развития личности и ее профессионализации;
- принцип профессиональной направленности педагогического процесса, способствующий эффективному профессиональному становлению специалиста;
- принцип оптимизации педагогического процесса, приведение структуры всех учебных дисциплин в соответствие с современными подходами к их содержанию и изменяющимися целями подготовки специалистов;
- принцип систематичности, последовательности и комплексности в формировании личности, реализация междисциплинарного подхода, установление межпредметных связей.

Вторым подходом педагогического процесса является закон соответствия характера деятельности педагогов характеру деятельности студентов, их познавательным возможностям и духовным потребностям. Требования этого закона многогранны, но основные из них можно выразить в следующих принципах:

✓ принцип соответствия целей и технологий педагогического процесса потребностям и мотивам профессиональной деятельности современного специалиста, профессиональное становление личности в процессе постоянного разрешения под руководством педагога внутренних и внешних противоречий, волевое стимулирование и самосовершенствование;

✓ принцип оптимального сочетания дифференцированного и индивидуального подходов в процессе подготовки специалистов, создание и обеспечение условий для формирования творческой индивидуальности и активности;

✓ принцип единства требовательности и уважения к будущим специалистам, доверия к их личностям, нравственной чистоте и творчеству.

В качестве **третьего подхода** можно принять закон о прямо пропорциональной зависимости повышения качества и результативности процесса подготовки специалистов в вузе и педагогически обоснованного повышения самостоятельности. Его сущность можно выразить в следующих принципах:

- принцип гармоничного сочетания управления педагогами профессиональным становлением студентов с их самостоя-

тельностью, поддержка инициативности, индивидуальности и творчества;

- принцип целостного и гармоничного развития личности специалиста, создание условий для раскрытия, целостного и всестороннего формирования его сущностных сил;

- принцип сознательности, активности и самостоятельности преподавателей и студентов в педагогическом процессе, превращение знаний в устойчивые профессиональные убеждения, формирование положительного отношения к профессии, развитие привычки профессиональной деятельности и поведения.

Четвертым важным педагогическим **подходом** процесса подготовки специалистов в высшей школе является закон обеспечения единства обучения, воспитания, развития, образования, психологической подготовки и самосовершенствования будущих специалистов. Основные принципы реализации данного закона и их дидактическое содержание:

- принцип воспитывающего обучения;
- принцип развивающего обучения;
- принцип реализации многоуровневого высшего профессионального образования;
- принцип психологической подготовленности к профессиональной деятельности;
- принцип самообразования и самообучения студентов, самосовершенствования себя как личности и как специалиста.

Перечисленные выше педагогические принципы подготовки специалистов направляют деятельность административного и профессорско-преподавательского состава вуза на научно обоснованное управление образовательным процессом.

Современная подготовка специалистов в высшей школе представляет собой интеграцию следующих процессов: процесса проектирования подготовки специалиста (кого готовить?), процесса функционирования подготовки специалиста в течение всего периода обучения (как готовить?) и процесса интеграции (как управлять?) как процесса взаимовлияния первых двух процессов (рис. 2.1).

Сегодня, в период обострения противоречий в экономических процессах, определяющих жизнь государства и гражданского общества, усиления духовного, социального, национального, образовательного расслоения населения страны, цель научно обоснованной педагогической государственно-общественной

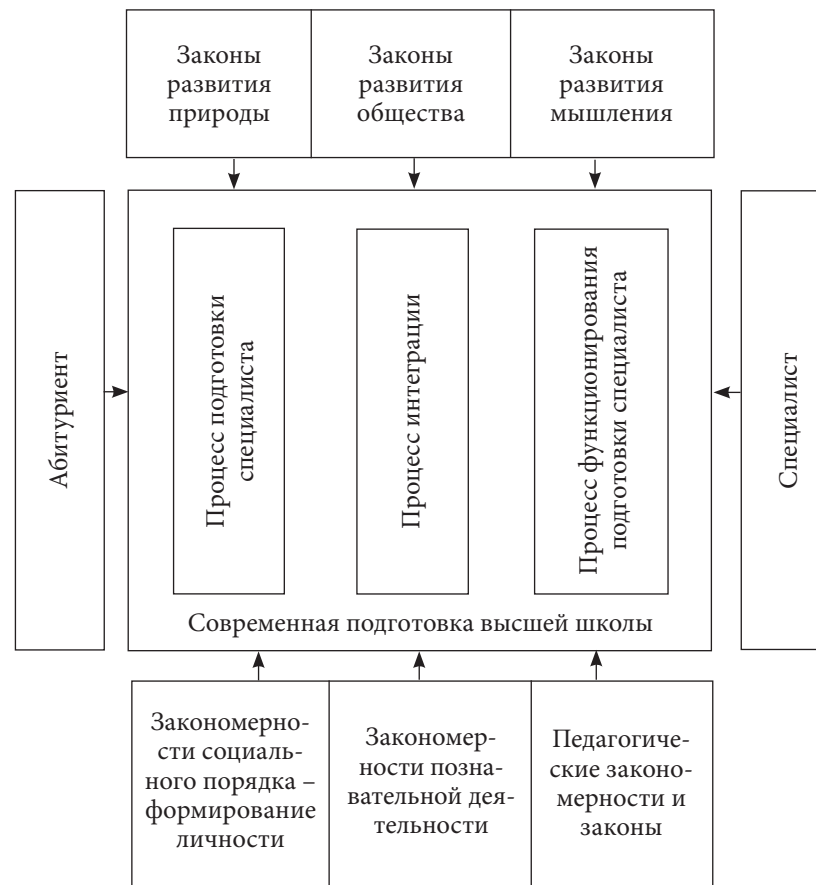


Рис. 2.1. Структурная схема подготовки специалиста высшей школы

системы должна быть четкой и гибкой, основанной на глубоком понимании сущности человеческой личности, ее становлении и развитии, с одной стороны, как частицы общественной системы, участвующей во всех ее разнонаправленных процессах, а с другой, как духовно и граждански свободного существа, реализующего себя в свободном выборе программы действий, в принятии принципиальных решений и социально ответственном поведении.

Без обеспечения ведущей роли воспитания молодежи, особенно студенческой молодежи как зеркала общественного развития, модели будущих процессов и перемен надеяться на духовное оздоровление общества не приходится. Как приоритетную сферу общественной жизни воспитание нельзя уже понимать узко как деятельность только специалистов воспитательных институтов, учреждений и должностных лиц. Оно становится делом общегосударственным и тесно связанным с другими сферами общественной жизни.

Одной из основных целей воспитания, определенных в нормативных документах, является формирование у студентов профессионально значимых качеств, но не менее важна сформированность социально значимых качеств личности, лишь в этом случае профессионализм будет развиваться и расти.

Цели воспитания конкретизируются в решаемых задачах, среди которых выдвигаются следующие:

1) формирование самосознания, ценностного отношения к таким понятиям, как «Отчизна», «конституционный долг», «честь», «совесть»;

2) приобщение студентов к системе культурных ценностей, истории, традициям Отечества, народа, формированию потребности в их изучении и приумножении;

3) формирование общечеловеческих норм морали (доброты, взаимовыручки, взаимоподдержки и др.), общей культуры и культуры профессионального общения и взаимодействия;

4) развитие внутренней свободы и осознания необходимости соблюдения законности правопорядка, объективной самооценки и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения и уважения окружающих;

5) воспитание уважения к закону, формирование профессиональной и общественной активности, развитие социальной ответственности за выполнение профессионального и общественного долга;

6) развитие творческого мышления, потребности в творческом отношении к выполнению трудовых обязанностей;

7) развитие потребности в здоровом образе жизни, физическом совершенствовании, готовности и способности переносить большие физические и психологические нагрузки, развитие навыков обеспечения личной безопасности и др.

Решение данных задач осуществляется, главным образом, целенаправленной учебно-воспитательной работой, проводимой в учебных заведениях. Однако ведущее место принадлежит обучению как основному виду труда студентов. Следовательно, успешность решения учебно-воспитательных задач в основном зависит от того, насколько полно и эффективно используются педагогические возможности процесса обучения.

При рассмотрении процесса формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей с различных позиций и аспектов наиболее приоритетным является рассмотрение этого процесса как системы, в основе которого лежит системный подход.

Системный подход предполагает рассматривать образование как сложную социальную систему, в рамках которой существуют и могут проектироваться и другие системные комплексы [55, с. 47–48].

Системный подход предполагает, что все явления, процессы в учебно-воспитательной деятельности рассматриваются в целостном единстве, взаимообусловленности и взаимозависимости компонентов, элементов, блоков, частей и т. д.

Педагогическая система высшего учебного заведения выступает как сложное, специфическое, социальное, структурно-функциональное образование, в рамках которого осуществляется моделирование, проектирование процессов, позволяющих качественно решать задачи обучения и формирования (развития) личности. Поэтому педагогическая система высшего учебного заведения представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных элементов, образующих целостный непрерывный процесс формирования и развития личности студента, учебных коллективов, их качеств и отношений, необходимых для их подготовки к профессиональной деятельности; структура процесса принятия социального требования представлена на рисунке 2.2.

Отсюда процесс формирования социальной ответственности является организованной, последовательной, целенаправленной, систематической деятельностью руководства и профессорско-преподавательского состава по воздействию на сознание, чувства и волю студентов в целях формирования у них качеств личности, норм поведения в соответствии с предъявляемыми требованиями к социальной ответственности.

Ведущим и наиболее общим является понятие «педагогическая система», которая включает в себя все другие системные образования.

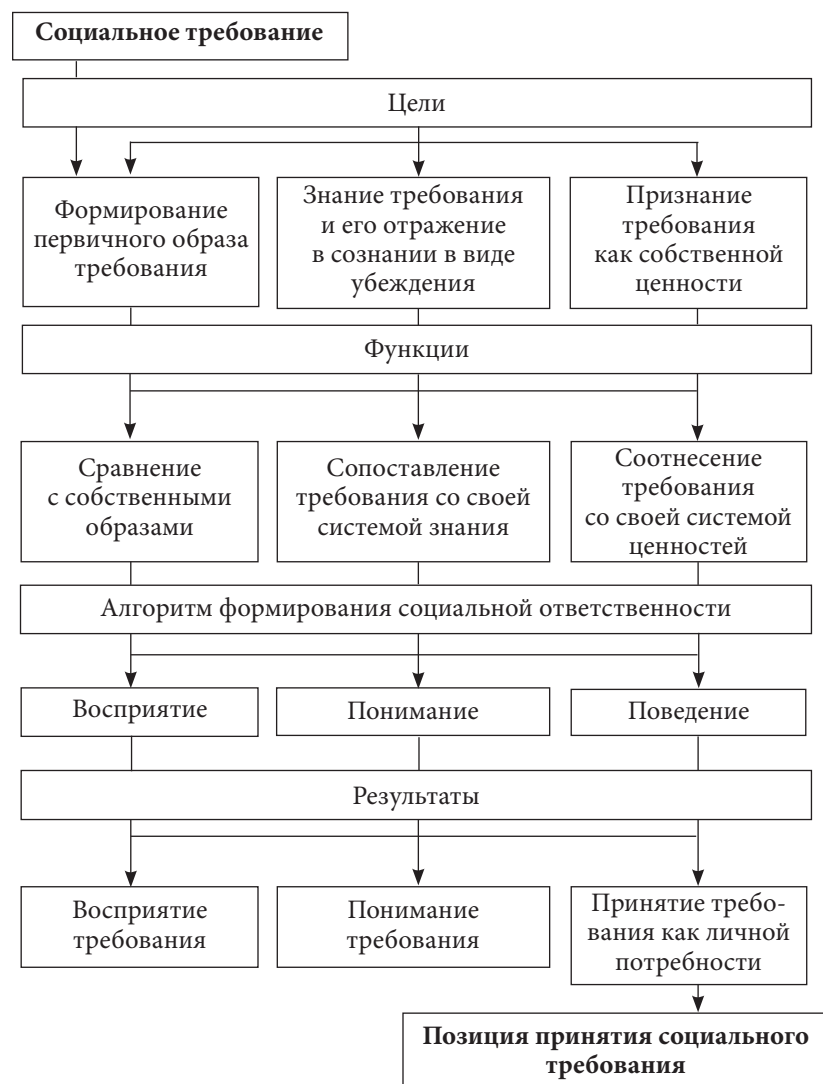


Рис. 2.2. Структура процесса принятия социального требования

Педагогическая система позволяет решать следующие основные задачи:

1) определять пути и условия по реализации концепции профессионального образования;

2) укреплять и развивать взаимосвязи структурных элементов и компонентов дидактического и воспитательного процессов (целевого, содержательного, организационного, процессуального, оценочного, управленческого, коррективочного и др.);

3) интегрировать усилия всех субъектов педагогической деятельности в интересах реализации системы целей, идей, программ и т. д.;

4) расширять диапазон педагогических воздействий за счет создания, освоения среды образования, воспитательного пространства, использования возможностей окружающей социальной и экономической среды;

5) создавать условия для самореализации и самоутверждения личности преподавателя и обучающегося, их творческого самовыражения, проявления индивидуальности и роста, демократизации и гуманизации деловых и личностных отношений;

6) сосредотачивать усилия на решении главных вопросов, эффективности функционирования педагогической системы;

7) обеспечивать преемственность, согласованность и единство действий профессорско-преподавательского состава;

8) стремиться обеспечивать достижения поставленных целей и решения образовательных задач путем динамичности содержания, организации и технологий осуществления;

9) моделировать и проектировать различные системные образования и процессы, среди которых основными являются учебно-воспитательный процесс и педагогическое пространство вуза.

Структура управления процессом формирования социальной ответственности является, с одной стороны, эффективным механизмом воспитания личности студента, формирования у него качеств личности, норм поведения и социальной ответственности в соответствии с предъявляемыми требованиями, а с другой стороны, требует научно обоснованного подхода к ее функционированию и развитию (рис. 2.3).

В последние годы возрастает роль и значение воспитательной функции высшей школы. Так сложилось, что с началом экономических и политических реформ в России воспитательная функ-

ция высшей школы была на долгие годы выведена из системы образования. Воспитание в вузе представляет собой важнейший способ социализации и адаптации молодого человека в постоянно меняющемся обществе и в обстановке ослабления идеологического прессинга.



Рис. 2.3. Структура управления процессом формирования социальной ответственности

Воспитание заключается в целенаправленном управлении процессом социализации индивида и влияния на интеллектуальное, духовное, физическое, культурное, правовое развитие личности.

Опыт деятельности многих вузов показывает, что воспитательные возможности педагогического процесса преподавания различных учебных дисциплин используются далеко не полно. В учебных программах по ряду учебных дисциплин в разделе организационно-методических указаний не содержится рекомендаций по методике решения воспитательных задач. Не содержат, как правило, необходимой установки на решение воспитательных задач учебники и учебные пособия.

Но все же распространенным недостатком является слабое использование воспитательных возможностей самих занятий по учебным дисциплинам. Наиболее существенными общими недостатками в этом плане являются:

- фрагментарное, бездоказательное раскрытие основных проблем курсов;
- слабая связь теории с жизнью и практикой;
- преобладание информационно-иллюстративного и репродуктивных методов обучения без эмоциональной составляющей, которая воздействовала бы не только на интеллект, но и на чувства, волю обучающихся;
- ограниченность методических приемов управления познавательной деятельностью студентов;
- недостаточно высокий уровень требовательности, обоснованности и справедливости в оценке учебной деятельности обучающихся;
- отсутствие должной целеустремленности в реализации воспитательных возможностей преподавания учебных дисциплин.

На практике бытует мнение, что в основном воспитание обучающихся в педагогическом процессе осуществляют преподаватели кафедр гуманитарных дисциплин, которые в силу специфики преподаваемого предмета имеют большие возможности для формирования взглядов, убеждений, мировоззрения, правосознания студентов. Слабое использование воспитательных возможностей преподаваемых дисциплин общепрофессионального и специального циклов объясняется большим объемом учебного материала, информационной перегрузкой обучающихся.

Однако опыт передовых педагогов показывает, что при умелом и продуманном изложении учебного материала и использовании воспитательных возможностей занятий не только более успешно решаются воспитательные, но и дидактические, учебные задачи.

Практика повседневно и наглядно подтверждает, что при наличии у слушателей интереса, положительных мотивов к учению эффективность обучения и воспитания повышается. Преподаватели всех дисциплин могут реализовывать средствами своего предмета воспитательные возможности. Среди основных воспитательных возможностей можно выделить следующие:

- развитие профессионального творческого мышления студентов (обучение умению анализировать, сопоставлять различные факты, выбирать и оценивать принятые решения и т. д.);
- обогащение студентов знаниями, переходящими в личные убеждения, позволяющие уверенно действовать, грамотно поступать в различных ситуациях;
- формирование мировоззрения студентов на исторических и современных научных положениях;
- развитие интереса к научному осмыслению фактов действительности;
- развитие воли обучающихся и их способностей в достижении поставленной цели;
- развитие социальной активности личности и формирование социальной ответственности;
- установление взаимоотношений сотрудничества и демократизма и формирование на этой основе профессионально-нравственных качеств.

В целях усиления воспитательной направленности преподавания учебных дисциплин важно учитывать то, что в деятельности специалистов все большую роль играют функции, связанные с анализом обстановки, сопоставлением различных факторов, выбором и оценкой принятых решений. При этом возрастает значение морально-этических аспектов профессиональной деятельности, что, в свою очередь, вызывает необходимость увязывать в процессе преподавания все правовые, организационные и психологические стороны изучаемого предмета с раскрытием личностного, нравственного фактора профессиональной деятельности.

Процесс воспитания по своему назначению многофункционален, поэтому преподаватели вуза в своей деятельности реализуют различные функции. Прежде всего, в ходе воспитывающего обучения реализуется формирующе-развивающая функция, суть которой состоит в формировании у студентов новых и развитии имеющихся личностно-профессиональных качеств. Это стерж-

невая, базовая функция процесса воспитания. Степень ее реализации определяет качество и эффективность воспитательной работы в целом.

В процессе воспитывающего обучения осуществляется также функция мобилизации, которая заключается в обеспечении действия, поведения студента, необходимого для решения текущих учебных и социальных задач.

Преподаватели в процессе обучения выполняют профилактическую функцию, заключающуюся в том, чтобы предостеречь обучающихся от ошибок, неверных шагов в поведении, удержать их от аморальных поступков, своевременно скорректировать их дальнейшие действия. Реализация данной функции осуществляется, главным образом, путем разъяснения требований руководящих документов к нормам права и морали, правилам поведения, а также личного примера.

В ходе обучения реализуется такая функция воспитания, как побуждение студентов к самовоспитанию, которая состоит в подкреплении мотивов и усилий обучающихся, направленных на формирование личности.

Несмотря на своеобразие каждой функции, все они проявляются в единстве. Результативность процесса воспитания определяется, главным образом, практическими делами студентов, их действиями и поступками. Поэтому эффективность воспитательной работы обеспечивается посредством анализа результатов воспитания, что позволяет управлять этим процессом и своевременно вносить в него соответствующие коррективы.

Воспитывающему обучению свойственны качественные определенность, устойчивые внутренние связи и отношения, носящие закономерный характер. Так, убежденность, принципиальность, общественная и гражданская активность и другие качества не могут быть сформированы, если обучение не будет носить научный характер, если содержательная сторона преподавания будет страдать расплывчатостью и нечеткостью понятий и определений.

В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находиться в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти. Воспитание молодого поколения должно базироваться на постоянных идеях и ценностях. Поэтому в каче-

стве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма.

Гуманизм – прежде всего означает человечность: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете понятие «гуманизм» оформляется как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности. При такой трактовке гуманизм как определенная система ценностных ориентаций и установок получает значение общественного идеала.

Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современной трактовке гуманизма акцент делается на целостное, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических ее потенций.

Таким образом, с позиций гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за все происходящее в этом мире. Следовательно, мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление общечеловеческих ценностей. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие лич-

ности на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости и т. д. Для неверующих людей за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенций и устремлений. И еще одна важная установка содержания воспитательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей.

Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса рассматривалось создание предпосылок для самореализации личности. Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества.

Систему воспитательных и образовательных средств, характеризующих совместную деятельность педагогов и учащихся, именуют методом воспитания либо методом обучения. Разделение средств и методов на воспитательные и образовательные весьма условно, а порой даже искусственно, поэтому будем пользоваться в дальнейшем универсальными понятиями «средства воздействия на личность» и «методы воздействия на личность». Теория и практика воспитательной работы в вузах предполагают большое количество методов воспитания: убеждение, требование, поощрение, беседа, разъяснение, пример, критика, самокритика, упражнение и приучение, педагогическая ситуация, одобрение, порицание, состязание, стимулирование, поручение, контроль и оценка и другие. Все многообразие методов может быть представлено в виде трех идентификационных групп, выделенных по признаку ведущей цели. Это методы формирования сознания личности, ее взглядов, убеждений, мировоззрения; методы формирования поведения; методы мотивирования и стимулирования деятельности и поведения студента.

Метод воздействия на личность – это система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи. Еще одно важное понятие в этом ряду – форма организации педагогического воздействия.

Выделяют следующие наиболее важные формы организации педагогического воздействия: учебный процесс, внеаудиторная работа, семейное воспитание, воспитательная деятельность молодежных организаций, воспитательная деятельность учреждений культуры, искусства и средств массовой информации (в той мере, в какой она доступна).

Пусковым механизмом процессов саморазвития образовательной системы является творчество преподавателей, их участие в инновационных процессах, сотрудничество с обучающимися, включение их в жизнь творчества, всемерное стимулирование самостоятельности и креативной, исследовательской деятельности, создание свободных образовательных зон, очагов новой педагогической культуры и т. д.

Саморазвитие образовательной системы во многом зависит от ее способности авторизации педагогического опыта и овладения новым экономическим механизмом, обеспечивающим ее финансово-экономическую самостоятельность. Процесс вхождения России в мировое культурное и образовательное пространство диктует необходимость обращаться и к тем педагогическим ценностям, которые предполагают подготовку педагога в контексте еще более тонких и мягких регуляторов ее организации. Появляются новые методологические ориентиры, позволяющие рассматривать развитие существующей системы образования, ее преобразование в гуманистическую посредством развития личностных структур сознания будущих специалистов, то есть «снизу», создавая специфические условия для реальной самоорганизации педагогической деятельности.

Принципы, выступающие в качестве условий, средств и ориентиров востребования личностного потенциала самоорганизации, ненасильственно инициируют деятельность сознания на поиск смысла, построения собственной педагогической картины и своих действий в ней. Это принципы самоформирования проблемного мышления, очеловечивания ценностей, переживания содержания ценностей, феноменологической редукции, этнокультуросообразности, личностного функционирования, субъ-

ективного контроля, учета социально-профессионального опыта, открытости учебной информации, самоидентификации, включения «обыденных» пониманий, востребования нравственной характеристики автора учебной информации, кумулятивного эффекта и другие. Каждый из них представляет не только ориентир, но и примерную программу действий, которую преподаватель интерпретирует и адаптирует к себе и конкретным студентам.

Научные исследования и педагогическая практика свидетельствуют, что во многом качество учебно-воспитательного процесса зависит от профессионально-педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава. В процессе обучения студенты подражают действиям, поступкам своих преподавателей, их отношению к делу. Живое слово, личный пример, повседневное общение – все эти средства оказывают непосредственное воспитательное влияние. На этом основании одним из требований к воспитывающему обучению являются высокая личная примерность и авторитет преподавателя. Во многом решение сложных и ответственных задач воспитания студентов зависит от уровня подготовленности преподавателей, их педагогической культуры, целеустремленности, настойчивости, профессионального и нравственного уровня, от знания научно-педагогических и методических основ воспитания.

Преподаватели вуза должны обладать не только фундаментальными знаниями, профессиональными навыками и умениями, но и развитым профессиональным мышлением, приспособленным к проектно-творческой деятельности в нестандартных педагогических ситуациях. Несомненно, верным в данной связи, нам кажется, приглашение для ведения спецкурсов и практикумов по специальным дисциплинам и дисциплинам специализации специалистов-практиков в области юриспруденции, бизнеса, коммерции, налогообложения и аудита, потенциальных работодателей будущих выпускников. Проведение производственных практик на крупнейших предприятиях города и области, в организациях и учреждениях, с которыми у вуза заключены договора на подготовку специалистов, позволяет увереннее чувствовать себя выпускникам такого вуза при устройстве на работу, быть конкурентоспособным и востребованным, что не маловажно в наше время.

Практический опыт свидетельствует, что уровень профессионализма преподавателя высшего учебного заведения во многом

определяется не столько его профессиональной подготовленностью, сколько умением общаться со студентами и умением обучить студентов этому общению между собой, то есть его личностными качествами и способностью осуществлять продуктивное взаимодействие с другими людьми.

Сегодня педагогами называют людей, имеющих соответствующую подготовку и профессионально занимающихся педагогической деятельностью, то есть вопросами воспитания, образования и обучения. Здесь следует обратить внимание на слово «профессионально». Педагоги занимаются педагогической деятельностью профессионально, а непрофессионально этой деятельностью занимаются почти все люди. Следует иметь в виду, что педагогика лишь наполовину наука, а наполовину искусство.

Поэтому первое требование к профессиональному педагогу – наличие педагогических способностей. Еще Ч. Дарвин, вспоминая свои студенческие годы, говорил: «Лекции д-ра Донкана – это нечто, о чем страшно вспомнить, лекции Джемсона невероятно вялы. Единственный эффект, произведенный ими на меня, состоял в том, что я решил никогда в своей жизни не читать ни одной книги и ни за что не изучать эти науки» [157, с. 19]. Это высказывание Ч. Дарвина показывает, какой громадный вред может нанести бездарный педагог. Воспитательный процесс идет в семье, школе, среднем и высшем учебном учреждении при всех формальных и неформальных контактах воспитанника с другими людьми, его обращении к литературе, искусству, средствам массовой информации. Успех в воспитании каждого конкретного человека зависит от влияния многих факторов и условий. Однако это не принижает роли профессионального педагога. Он выступает главным координатором, комментатором, оппонентом, своеобразным фильтром всех воспитательных влияний. А эти функции педагог может выполнить лишь будучи разносторонне образованным человеком.

Специфическая черта воспитания заключается в том, что это активный двусторонний процесс. Воспитанник – это не только объект, но и субъект воспитания. Поэтому важнейшая задача педагога – воспитать у учащихся, в том числе учащихся вуза, постоянную потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании. Успешное решение этих задач требует от педагога развитой эмпатии, то есть способности видеть ситуацию глазами другого

человека, умение поставить себя на место своего воспитанника и взглянуть на проблему его глазами.

Воспитательная миссия преподавателя проявляется в каждом факте его поведения и деятельности, в его внешности, манере речи и общения. Знания, полученные студентами на лекциях, семинарах, вне стен аудиторий и учебного заведения, становятся главным источником их интеллектуального, правового и духовного развития. Демонстрируя приверженность традициям и ценностям академического сообщества, преподаватель способствует их усвоению самими студентами, осознанию ими своей принадлежности к вузовской корпорации и профессиональному сообществу.

Построение процесса обучения и воспитания в вузе на основе коммуникативно-деятельностного подхода в целостном учебно-воспитательном процессе, где студент выступает как субъект деятельности, субъект развития, предписывает организацию предметно-практической деятельности в определенном социальном контексте, создающем положительный эмоционально-мотивационный фон. Важным условием при этом выступают гуманистические установки педагога по отношению к каждому студенту: принятие каждого таким, каков он есть, проявление эмпатического отношения к каждому, доверительное, диалоговое общение.

Этот подход содержит в себе: идею личностной направленности воспитания и образования; общечеловеческие принципы гуманизма; идею демократизации педагогических отношений как основы формирования демократической личности; углубление индивидуального подхода; принцип природосообразности обучения и воспитания; идею активизации и использования внутренних саморегулирующих механизмов развития личности.

Анализ педагогической теории и практики свидетельствует, что для эффективного и управляемого процесса подготовки специалиста и воспитания социально ответственной личности характерна тенденция широкого внедрения новых технологий и форм, новых видов занятий, а также активного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Внедрение новых технологий обучения в учебно-воспитательный процесс должно осуществляться по следующим направлениям:

1) реализация проблемного и проблемно-деятельностного подходов в процессе обучения студентов;

2) использование концептуальных положений теории поэтапного формирования умственных действий;

3) обобщение в ходе учебного процесса профессионально значимой информации;

4) применение основополагающих идей суггестии в овладении профессиональными знаниями, навыками и умениями;

5) алгоритмизация и программирование отдельных модулей учебного процесса;

6) апробация изучения наиболее важных разделов учебного плана посредством интеллектуального и эмоционального «погружения»;

7) использование профессионально ориентированных идей педагогического сотрудничества;

8) реализация игровых форм организации учебных занятий и другие.

В настоящее время в педагогической практике вузов существуют следующие общепринятые концепции и технологии обучения: традиционная технология обучения на основе ассоциативно-рефлекторной концепции (А. В. Барабанщиков, Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн); технология обучения на основе концепции поэтапного формирования умственных действий и как частный случай на основе концепции формирования умственных понятий (Д. Н. Богоявленский, П. Я. Гальперин, Е. Н. Карабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина); проблемно-деятельностное обучение (А. В. Барабанщиков, А. А. Вербицкий, Е. Э. Гуляев) и другие. Выбор технологии обучения и воспитания предопределяет выбор конкретной методической системы работы в учебном учреждении.

Все чаще используются и новые виды занятий. Интересным, нам кажется, является использование игровых комплексов: анализ конкретной ситуации (юридической, педагогической); организационно-мыслительная игра; отработка профессиональных ролей; организационно-деятельностная игра по принятию роли специалиста профессиональных решений; профессиональный тренинг (поведенческий, управленческий, коммуникативный). Разнообразие и целесообразность новых занятий делает педагогический процесс в вузе гибким и качественным, а применение методов активного обучения («метод круглого стола», интеллектуального штурма, дискуссии, актуализация проблемы

и др.) позволяет студентам ощущать себя неотъемлемой частью этого процесса. В ходе обучения на основе синтеза личностного мировоззрения студента, его мышления, поведенческих навыков и адаптированности к окружающей среде появляется и формируется совокупность социальных и профессиональных отношений к окружающим и к себе как к личности, формируются профессиональные убеждения и знания, которые студент понял, осознал, пережил и прочувствовал, вырабатывается своя позиция, собственное видение будущей деятельности.

По отзывам преподавателей нашего вуза, проведение занятий на основе вышеуказанных технологий позволяет преподавателю не только полнее раскрыть себя, но и активизировать познавательную деятельность обучающихся, на это обращают внимание 44 % преподавателей, имеющих опыт работы от трех до пяти лет, 37 % аспирантов, ведущих преподавательскую деятельность.

Внедрение в учебный процесс межпредметных курсов, циклов – один из путей повышения качества и социализации образования в высшей школе. Традиционное обучение конкретным учебным дисциплинам ориентировано на расширение объема изучаемого материала, что приводит к перегрузке обучающихся, наносит вред развитию творческого мышления, ухудшает диалектику анализа и синтеза в познавательной деятельности будущих специалистов и превращает процесс учения в «школу памяти». С другой стороны, современному человеку и специалисту все чаще приходится учитывать взаимосвязь явлений и процессов социальной и профессиональной среды. Ему предстоит решать профессиональные и социальные проблемы, требующие не только всестороннего их понимания, но и комплексного применения знаний, умений и навыков. Например, финансовому менеджеру необходимо быть и компетентным руководителем, и маркетологом, и аналитиком, и математиком, а менеджеру организации – руководителем, знающим и владеющим психологией, риторикой, статистикой.

С целью разрешения названных дидактических проблем для конкретных специальностей целесообразно разрабатывать и реализовывать учебные программы, как, например, программы курсов по выбору: «Основы социального проектирования» и «Социальная ответственность бизнеса» для студентов специальности 080105.65 – финансы и кредит и студентов специальности 080705.65 – менеджмент организации.

Результаты и анализ внедренных в учебный процесс курсов по выбору позволяют сделать следующие выводы:

1) у студентов формируются профессиональные знания, навыки и умения, развивается творческий стиль мышления;

2) комплексное решение профессиональных проблем стимулирует формирование социоответственных и профессиональных мотивов;

3) курсы по выбору являются эффективным средством контроля над изменением мировоззренческих взглядов и уровнем подготовленности студента к будущей профессии, его социальной ответственности и адаптированности к внешней среде.

Как показывают результаты исследования, дидактически обоснованные учебные программы повышают качество учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста высшей школы и эффективность воспитания нравственных качеств личности и социальной ответственности.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие – это и учебно-педагогическое взаимодействие (преподаватель – студент), и взаимодействие студентов между собой, и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Р. Блейк, Д. Моутон, К. Томас выделяют пять стратегий взаимодействия (совокупность доминирующих особенностей поведения человека в отношениях с другими людьми, проявляющихся в той или иной социальной ситуации): соперничество (конкуренция), компромисс, сотрудничество, приспособление и избегание (уклонение) [74].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационную форму сотрудничества, которое, в свою очередь, характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон, выступающих с позиции субъектов, где «согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта» [71, с. 46].

Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система характеризуется: пространственным и временным соприсутствием, единством цели, организацией и управлением деятельностью, разделением функций, действий, операций, наличием позитивных межличностных отношений.

Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Системно-коммуникативно-информационный подход позволяет определять критерии, условия и способы эффективности такого диалога.

Трудно себе представить общение, которое бы совсем не несло познавательного или воспитательного заряда. А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для педагога овладевать техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений.

Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить “иди сюда” с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [100, с. 29].

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа педагогов.

«Проактивный» педагог инициативен в организации общения в группе, причем общения как группового, так и парного (преподаватель – студент). Он четко индивидуализирует свои контакты со студентами. Но его установки меняются в соответствии с опытом, то есть такой педагог не ищет обязательного подтверждения раз сложившейся установки. Он знает, что хочет, и понимает, что в его собственном поведении или поведении студентов способствует достижению этой цели.

«Реактивный» педагог тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб, подчинен «стихии общения». Различие в его установках на отдельных студентов – не различие в его стратегии, а различие в поведении самих студентов. Другими словами, не он сам, а студенты диктуют характер его общения с группой.

У него расплывчатые цели, он приспосабливается и подстраивается к студентам.

«Сверхреактивный» педагог, замечая индивидуальные различия, тут же строит совершенно нереальную модель, преувеличивающую эти различия во много раз, и считает, что эта модель и есть действительность. Если студент чуть активнее других – в его глазах он «бунтарь и хулиган», если чуть пассивнее – «лодырь и кретин». Такой педагог имеет дело не с реальными, а с выдуманными им студентами и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных, совершенно нестереотипных студентов. Студенты при этом – его личные враги, а его поведение – род защитного психологического механизма. Каковы же основные принципы новой модели педагогики?

Из всего многообразия подходов можно выделить три основополагающих установки: активность субъекта выступает в высшем своем творческом проявлении, когда субъект поднимается до становления самого себя. Педагогическое общение должно быть не тяжким долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия. Каковы слагаемые оптимального педагогического общения?

Во-первых, это высокий авторитет педагога.

Второе условие успешности педагогического общения – владение психикой и приемами общения, то есть педагог должен быть хорошо подготовлен как практический психолог.

И, наконец, третья составляющая успеха – это накопленный опыт, это то, что в обыденной практике и называется «сначала умение, а потом мастерство».

Основным видом воспитательной работы в Сахалинском государственном университете (СахГУ) является воспитание в процессе обучения и в ходе общественно значимой деятельности. Учебная и воспитательная деятельность неразрывно связаны друг с другом и регламентируются Программой социально-воспитательной деятельности в ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», причем учебный процесс в целом, каждая дисциплина в отдельности нацелены на решение воспитательных задач, которые имеют свою социально-возрастную специфику на разных стадиях реализации образовательных программ.

На младших курсах преимущественное значение имеют задачи социально-гражданского и общегуманитарного развития.

Для третьих–четвертых курсов приоритетным становится творческое приобщение студентов к избранной специальности. Акцент делается на формирование навыков и качеств, необходимых в будущей профессии. На старших курсах завершается формирование личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, при этом возрастает удельный вес индивидуальной работы со студентами.

Такой подход к учебно-воспитательной работе выдвигает ряд требований к уровню профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава. Поэтому одной из основных задач в СахГУ является забота о качестве научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава, соблюдении преподавателями и сотрудниками правовых и нравственных норм, правил поведения и внутреннего распорядка, неукоснительном следовании принципам профессиональной и научной этики.

Нельзя не принимать во внимание социально-психологический портрет студенчества, который претерпел значительные изменения. Студенты вынуждены материально обеспечивать себя, подрабатывая параллельно, а иногда и за счет учебы. Они сильно подвержены стрессам, склонны к асоциальному поведению или допускают его. Одним из источников этих черт являются плохая организация учебного процесса, несоответствие учебных программ и методов обучения требованиям времени, доминирование авторитарного стиля руководства и общения, не учитывающего интереса студентов, их права выбора организационных форм учебной деятельности, участия в управлении институтом. Необходимо помнить, что участие студентов в лице студенческого актива в управлении институтом – это не только реальная форма студенческой демократии и средство социально-правовой самозащиты студентов, а и отличная школа менеджмента. В современных условиях объективно назрела необходимость в подготовке специалистов с управленческим опытом.

Мы считаем, что важнейшим фактором, влияющим на повышение социальной активности, социальной ответственности и личностной заинтересованности учащейся молодежи, является реализация комплекса воспитательных мероприятий на основе развития студенческого самоуправления и участия студентов в управлении деятельностью вуза, в общественных и моло-

дежных организациях, включение в деятельность социально-профессиональной группы. Основной целью деятельности студенческого самоуправления в СахГУ является создание условий для раскрытия творческого потенциала и повышения уровня профессиональной и социальной подготовленности выпускников. Наш опыт показывает, что навыки организационной работы в студенческих структурах повышают рейтинг выпускников вуза и делают их востребованными в области государственного управления, административно-хозяйственной работы, в бизнесе, политике и других областях деятельности.

Создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности (одно из условий формирования социальной ответственности студентов вуза) через включение студентов в социальное проектирование проходит в ходе проектирования и реализации социальных программ районного, городского, регионального и федерального масштабов. Эти программы направлены на консолидацию молодежи данного региона, ее усилий в решении собственных социальных проблем, на активизацию работы студенческих общественных объединений, а налаживание сотрудничества с различными образовательными учреждениями, в том числе негосударственными вузами, способствует эффективности деятельности в данном направлении.

Реализация этих педагогических условий в ходе нашей опытно-экспериментальной работы осуществлялась в комплексе.

Таким образом, характеристика педагогических условий формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей включает в себя три взаимосвязанных этапа:

- информирование о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме и способах его регулирования;
- актуализация жизненного опыта, мотивация социально ответственного поведения, нравственные устремления к реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свою деятельность, создание ситуаций, требующих осознанного выбора линии поведения, принятие решений и оцени-

вание их последствий за счет организации учебного взаимодействия и в ходе общественно значимой деятельности;

– закрепление полученного опыта в различных формах общественно значимой деятельности (научно-исследовательской, культ-турнопросветительской, социальном проектировании, студенческом самоуправлении, общественных и молодежных организациях), включение в деятельность социально-профессиональной группы.

2. Педагогическими условиями, способствующими эффективности формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей, являются:

- организация процесса обучения основам знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, нормах и правилах поведения человека в обществе, о ценностях, морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о социальных последствиях экономического развития;
- обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов;
- создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы.

Использование методик диагностики личности позволит сделать выводы о правильности выдвинутой гипотезы, обоснованности выбранных методов и приемов опытно-экспериментальной работы и эффективности процесса формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей в рамках выстроенной модели.

2.2. Формирование социальной ответственности студентов на основе социального проектирования

Содержание планирования и проведения работ по выдвижению студентами социальных инициатив, осуществляемых на основе разработки и защиты ими своих социальных проектов, является основой преобразующего эксперимента, в рамках кото-

рого раскрываются содержание, специфика и формы подготовки, выдвижения и защиты студентами собственных социальных инициатив как способа повышения качества профессиональной подготовки специалиста в области экономики в вузе.

В соответствии с результатами констатирующего этапа эксперимента мы выявили, что необходима целенаправленная образовательная деятельность, в ходе которой возможно преодолеть следующие проблемы в существующей профессиональной подготовке будущих специалистов:

1) низкий уровень готовности студентов к применению полученных профессиональных знаний в будущей профессиональной деятельности;

2) изолированность профессиональной подготовки будущих специалистов от современных потребностей общества и запросов потенциальных работодателей;

3) низкая профессиональная мотивация у студентов, обусловленная отсутствием у них видения роли своей будущей профессии в обществе;

4) отсутствие в процессе профессиональной подготовки современных методов, формирующих гражданское, социально ответственное поведение будущих специалистов в обществе;

5) низкая степень владения студентами анализом окружающего общества как пространства будущей профессиональной самореализации.

Перечень этих затруднений позволил сформулировать этапы деятельности, направленные на повышение качества профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе. Эти этапы таковы:

- предварительная работа с преподавателями вуза по проектированию в содержании учебных предметов компонента профессиональных знаний, который можно использовать для решения актуальных социальных проблем в местном сообществе;

- разработка «Положения о конкурсе социальных проектов студентов СахГУ»;

- обучение студентов основам социального проектирования;

- проведение конкурса социальных проектов студентов;

- анализ результатов защиты социальных проектов в повышении качества профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Для работы с преподавателями вуза мы использовали предложенные в предыдущем параграфе критерии совершенствования

качества профессиональной подготовки специалиста в вузе. Мы исходим из того факта, что по ряду критериев отсутствуют какие бы то ни было нормы. Из этого следует, что в данном случае мы имеем дело с неформализованной измерительной задачей. Наиболее эффективным способом решения таких задач является экспертный метод.

Применение экспертного метода предполагает учет множества факторов и соблюдение определенных требований и правил. Кратко остановимся на некоторых из них.

Так как эксперты формируют свое мнение независимо друг от друга, после чего их мнения усредняются, такое измерение по общепринятой классификации считается многократным. Если для простоты принять квалификацию экспертов одинаковой, то это будет многократное измерение с равноточными значениями отсчета.

Численный состав экспертной комиссии не следует определять по правилу «чем больше, тем лучше». Обычно считается, что число экспертов по проблеме должно быть 7–10 человек, реже – 10–15, в исключительных случаях – 15–20 специалистов.

Вполне очевидно, что эксперты должны быть компетентными, высококвалифицированными, достаточно опытными специалистами. Весьма полезно их предварительное специальное обучение и совершенно необходим инструктаж. На завершающем этапе формирования экспертной группы целесообразно провести тестирование, самооценку, взаимооценку экспертов и проверку согласованности мнений.

Экспертный метод измерений строится на доверии экспертам. Они свободны в выборе способов формирования своего мнения. Для этого они могут использовать любые материалы, статистические данные, собственные впечатления, беседы, опросы, анкеты, тесты и т. п. – весь арсенал современных измерителей качества профессиональной подготовки. Вуз обязан предоставить им любую информацию или возможность для ее получения, способствовать формированию у экспертов непредвзятой, аргументированной точки зрения, создать условия для продуктивной работы.

Мы изначально опирались на результаты констатирующего эксперимента, согласно которому профессорско-преподавательский состав в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста по-прежнему ориентирован на аудиторские занятия студентов под руководством квалифицированных педагогов. Для

того чтобы использовать возможности социальных инициатив в образовательном процессе и при этом не нарушить сложившуюся систему оценки качества профессиональной подготовки специалистов, мы предложили преподавателям разработать систему рейтинговой оценки качества профессиональной подготовки на основе методики комплексной, критериальной, количественной оценки деятельности образовательного учреждения экспертным методом. Для этого метода характерно определение весовых коэффициентов по каждому критерию оценки качества профессиональной подготовки специалиста в вузе. В качестве ведущих групп экспертов выступали преподаватели вуза, представители общественности и потенциальные работодатели будущих специалистов.

Наиболее распространенными способами в данном случае являются ранжирование взвешиваемых показателей и их попарное сопоставление. Этот способ приводит к достаточно корректным результатам, так как позволяет уточнять значения весовых коэффициентов методом последовательного приближения. Первоначально полученные результаты используются при этом как весовые коэффициенты суждений экспертов во втором приближении; затем процедура повторяется до тех пор, пока точность определения весовых коэффициентов не достигнет заданной.

Согласование мнений трех вышеназванных групп экспертов проводилось в ходе исследования по методу Дельфы. Этот метод впервые был предложен в начале 1950-х годов американскими учеными Т. Дж. Гордоном и О. Хелмером для решения военных проблем. Название его происходит от древнегреческого города Дельфы, где по преданию при храме Аполлона с IX в. до н. э. существовал совет мудрецов («дельфийский оракул»), славившийся своими предсказаниями. Характерными чертами этого метода являются:

- автономность – эксперты не встречаются друг с другом, чтобы избежать влияния авторитета и красноречия кого-либо из них;
- многоэтапность – после каждого тура опроса эксперты знакомятся с мнениями друг друга и при необходимости представляют письменные обоснования своих точек зрения. Соглашаясь или не соглашаясь с мнениями коллег, они могут пересматривать свою точку зрения;
- контроль – после каждого тура проверяется согласованность мнений экспертов до тех пор, пока разброс отдельных мнений не снизится до заранее выбранного значения.

При особо ответственных измерениях экспертным методом могут учитываться весовые коэффициенты квалификации экспертов.

Итогом работы с тремя группами экспертов стал рейтинговый анализ по десятибалльной шкале критериев оценки качества подготовки специалиста в вузе. Результаты анализа представлены в таблице 2.1.

Как мы можем заметить, существует различие экспертов трех групп в оценке одних и тех же критериев по степени их значимости для качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Так, преподаватели вуза в качестве наиболее значимого критерия называют повышение научности профессиональной подготовки, а самую низкую рейтинговую оценку они ставят практико-ориентированности профессиональной подготовки. Потенциальные работодатели в качестве приоритета выделяют критерий востребованности профессиональной подготовки или, другими словами, подготовку будущего специалиста «на заказ».

Таблица 2.1

Рейтинговый анализ качества подготовки специалиста

Критерий оценки	Преподаватели вуза	Представители общественности	Потенциальные работодатели
1. Широта профессиональной подготовки специалиста	7,8	8,3	7,3
2. Научность профессиональной подготовки специалиста	8,5	5,6	6,3
3. Творчество в профессиональной подготовке	7,2	6,4	7,4
4. Практико-ориентированность в профессиональной подготовке	6,3	9,6	8,0
5. Востребованность профессиональной подготовки специалиста	8,3	8,5	9,5

Действительно, многим предприятиям и организациям приходится оперативно заниматься переподготовкой своих новых сотрудников – выпускников вуза, поэтому они заинтересованы в том, чтобы вузы включали в процесс профессиональной подготовки специалистов их особые требования и предложения. С другой стороны, работодатели особенно заинтересованы в специалистах, имеющих практику работы, поэтому для них на высоком, втором, месте стоит критерий практико-ориентированности профессионального обучения.

Представители общественности, среди которых были представители власти и общественных организаций, во многом согласны с группой работодателей, но особым образом выделяют широту профессионального кругозора будущего специалиста, которая, по их мнению, позволяет последнему избегать проблем безработицы и обладать возможностью быстрой переподготовки на другие профессии.

Длительная работа по согласованию позиций трех групп экспертов позволила преподавателям вуза частично скорректировать свою позицию по оценке качества профессиональной подготовки специалиста в вузе и согласиться с необходимостью использования дополнительной рейтинговой оценки качества профессиональной подготовки студентов.

Критерии качества профессиональной подготовки специалиста легли в основу участия студентов в разработке социальных проектов.

Основными требованиями «Положения о конкурсе социальных проектов студентов СахГУ» являлись:

- направленность содержания социального проекта на решение актуальных для местного сообщества проблем;
- соответствие содержания проекта специфике профессиональной подготовки студента как будущего специалиста;
- включение в состав конкурсной комиссии, оценивающей качество социального проекта по таким показателям, как реалистичность, социальная значимость, эффективность, реализуемость и т. д., преподавателей вуза, представителей общественности (органов власти, руководителей муниципальных учреждений) и потенциальных работодателей (руководителей государственных предприятий и бизнес-структур).

Цель конкурса была сформулирована следующим образом: «Конкурс проводится в целях формирования гражданского самосознания, практических навыков и проектной культуры в будущей профессиональной деятельности у студентов СахГУ по решению актуальных социально-экономических проблем региона». Предметом конкурса является студенческая работа в форме социального проекта, включающего исследование и программу решения актуальной для региона проблемы.

Предлагалась следующая тематическая направленность социальных проектов:

1. Социальная безопасность личности и различных групп населения и сообществ в регионе.
2. Деятельность органов местного самоуправления, функционирование социальной инфраструктуры города и региона, общественных объединений и бизнеса по решению социально-экономических проблем.
3. Потенциал занятости в городе и регионе для различных социальных групп населения (развитие производства в целом, отдельных фирм и предприятий, создание рабочих мест и обучение специальности, решение проблем безработицы и социально-психологической реабилитации безработных).
4. Социально-экономические услуги для различных социальных групп населения (образование, культура, спорт, зоны отдыха, туризм, общественное питание, медицинские услуги, социальная, юридическая помощь семье и подросткам, помощь в трудоустройстве и занятости и др.).
5. Научно-исследовательская работа, экспертная и консалтинговая помощь по анализу и поиску решений актуальных для региона социально-экономических проблем.

Критериями оценки социального проекта в Положении о конкурсе были названы:

- актуальность и структурированность заявленной в проекте проблемы для социально-экономического развития региона;
- глубина и объективность проведенного анализа состояния проблемы, на решение которой направлен проект;
- новизна и теоретическая обоснованность предлагаемого варианта решения социально-экономической проблемы;

- реалистичность программы решения социально-экономической проблемы и обоснованность необходимого ресурсного обеспечения;

- степень участия автора социального проекта в решении актуальной для региона проблемы.

Для подготовки студентов к разработке авторских социальных проектов были разработаны курсы по выбору «Основы социального проектирования» (36 часов) и «Социальная ответственность бизнеса» (36 часов). Индивидуальные консультации проводили преподаватели в соответствии со специальностью, в рамках которой готовился проект.

Содержание семинаров затрагивало поле социальных инициатив человека в местном сообществе. В ходе семинаров изучались вопросы методологии и методики социального проектирования. О социальном проектировании писали В. Н. Виноградов, Е. С. Заир-Бек, Л. А. Зеленов, И. А. Зимняя, В. И. Курбатов, О. В. Курбатова, А. П. Марков, Г. М. Бирженюк, О. Г. Прикот, В. Е. Радионов и др.

В качестве средства формирования социальной ответственности нами выбрано социальное проектирование, под которым понимается обоснованное конструирование социального объекта как состояния и как процесса, отвечающего заданным требованиям и намечаемого к построению в близком или отдаленном будущем. Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. В отличие от проектирования, например, технических объектов, при изменении которых не учитывается субъективный фактор, при проектировании социальных объектов этот фактор должен учитываться в первую очередь. Объект социального проектирования – организация социальных связей, отношений во всех сферах и на всех уровнях жизнедеятельности общества, а также ее составляющие. В соответствии с этим определением социальный проект – это выраженная в соответствующей знаковой форме (словесное описание, блок-схемы, графы, матрицы, сети взаимодействия и др.) идеальная модель сконструированного в соответствии с заданными требованиями и намечаемого к построению социального объекта.

Стратегической целью социального проектирования является создание оптимальной организации коллективных отношений с

учетом объективных условий жизнедеятельности различных социальных групп. Субъектом социального проектирования являются различные носители управленческой деятельности – как отдельные личности, так и организации, трудовые коллективы, социальные институты и т. п., имеющие своей целью организованное и целенаправленное преобразование социальной действительности. Необходимая атрибутивная сторона субъекта проектирования – его социальная активность, непосредственное участие в процессе проектирования. От знания и умения, творчества и мастерства, культуры и уровня мышления субъекта проектной деятельности, от конкретных способностей людей анализировать и синтезировать информацию и выдавать оригинальные идеи во многом зависит качество разрабатываемых моделей и проектов.

Параметры социального проектирования:

- противоречивость социального объекта;
- многовекторность развития социального объекта;
- невозможность описания социального объекта конечным числом терминов любой социальной теории (принципиальная неформализуемость);
- многофакторность бытия социального объекта;
- наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в отношении развития социального объекта;
- субъективные факторы формирования социального ожидания, социального прогноза и социального проектирования;
- факторы, определяющие разные критерии оценки зрелости развития социального объекта.

Социальное проектирование есть модель социального действия и практическая реализация этого действия, поэтому оно имеет также объективные предпосылки, которые делают это действие необходимым и социально значимым. Можно выделить следующие предпосылки социального проектирования:

- общественная потребность в целенаправленном изменении и развитии тех или иных социальных систем или социальных объектов, их свойств или взаимоотношений;
- социальная необходимость в преодолении стихийного развития социальных процессов и обеспечение их направленности в область удовлетворения социальных потребностей;

- потребность в реализации социального творчества;
- социальная необходимость в планомерном, предсказуемом, прогнозируемом и управляемом развитии социальных систем и процессов;
- потребность в создании динамичных социальных систем, которые характеризуются сбалансированностью отношений внутри самой системы и гармонизацией отношений с другими системами;
- ориентация на оптимальные формы бытия социальной системы, ее эффективности, рациональности;
- социальная потребность в реализации конструктивного характера социальных процессов;
- социальная потребность в снижении уровня социальной деструкции, уровня социальной энтропии, неупорядоченности, неорганизованности и нестабильности.

Основная цель социального проектирования как специфической управленческой деятельности – создание социальных проектов. Социальный проект как коммуникат представляет собой систему особых знаков, подобранно расположенных и связанных определенной зависимостью, сознательно разработанных научно обоснованных характеристик, дающих конкретные знания о будущем желаемом состоянии социальной системы или процесса. Нужно отметить, что социальный проект представляет собой прескриптивную (предписывающую) модель. В проекте отражено будущее желаемое состояние системы, которое возникает при определенных действиях людей, наличии определенных финансовых, трудовых, материальных и других ресурсов, в том числе интеллектуальных, познавательных, эвристических, ценностных.

В проблемное поле социального проектирования попадают объекты самой различной природы:

- 1) объекты, поддающиеся организованному воздействию: элементы, подсистемы и системы материального и духовного производств (средства и предметы труда, социальная технология, техника как совокупность орудий труда, средства жизни, духовная культура, социальная деятельность и т. п.);
- 2) человек как общественный индивид и субъект исторического процесса и социальных отношений с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, престижем, ролями в системе отношений;

3) различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (трудовые коллективы, регионы, социальные группы и т. п.);

4) разнообразные общественные отношения (политические, идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, семейно-бытовые, межличностные и т. п.);

5) элементы образа жизни (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество и стиль жизни и т. п.).

Центральный момент социального проектирования – разработка оптимальных параметров самих социальных связей и их организационных форм, средств и условий доступа к значимым для жизнедеятельности субъектов объектам, механизмов распределения ценностей, его принципов, средств социального контроля и стимулирования социальной активности субъектов, способов участия в совместной жизнедеятельности как средстве утверждения потребности, интересов, средств снятия социальной напряженности, механизмов социального продвижения, социальной структуры и др. Поскольку социальные отношения реализуются благодаря деятельности субъектов, постольку сами субъекты как носители связей также проектируются исходя из их места, роли, функций в системе социальных связей, влияния на них, эффективного в них участия.

Таким образом, основной конечной стратегической целью социального проекта является создание оптимальной организации коллективных отношений с учетом объективных условий и жизнедеятельности различных социальных групп.

Этапы проектирования – система приемов, методов, правил, процедур, операций создания социального проекта.

Общепринятой является следующая схема осуществления социального проектирования:

- уяснение проблемы (проблемная ситуация);
- социальный заказ;
- социальный паспорт;
- цели проекта;
- задачи проекта;
- изыскательский прогноз;
- нормативный прогноз;
- верификация и корректировка;
- модель;
- конструкт;
- проект.

1. *Уяснение проблемы.* Предметная проблемная ситуация (организационная, социальная) – некое социальное противоречие, требующее организации целенаправленных действий для его устранения или выбора одной из возможных альтернатив социального развития.

2. *Социальный заказ.* Заказ выступает в качестве определенной социальной установки на разработку конкретных мероприятий по реализации материальных и духовных потребностей людей, разрешений противоречий, поиска компромисса. Социальный заказ формируется в процессе осознания необходимости решения возникшей социальной проблемы, без чего невозможно дальнейшее эффективное функционирование и развитие общности, успешное продвижение вперед.

3. *Паспортизация объекта* – получение точных данных о системе, процессе или явлении, описание их состояния, функционирования и развития. Паспорт – это сводный документ, в котором отображаются количественные и качественные параметры системы, влияющие на функционирование и развитие, производится анализ структуры элементов.

4. *Цели.* Цель является поводом для начала любой человеческой деятельности. Истинное понимание субъектами цели – залог успеха. Процесс построения цели соответствует в мышлении процессу практической деятельности. Целеполагание включает в себя три основных звена:

- а) отображение потребности (мотив);
- б) отображение путей и способов ее удовлетворения (планирование, программирование действий);
- в) отображение конечных результатов, последствий (прямых и побочных, желаемых и нежелаемых).

Обоснование цели должно начинаться с определения действия, которое следует предпринять; в каждой из установленных целей нужно выделить самый важный результат; указать сроки предполагаемого достижения цели; определить затраты на достижение цели и отдельно на материалы и оборудование; установить контрольные критерии, которые могут свидетельствовать о том, что цель достигнута, обеспечить уверенность в том, что деятельность, направленная на достижение цели, контролируется тем, кто эти цели установил.

Формулировать цель можно различными способами, в том числе и графически. «Дерево целей» – это связанный ориенти-

ванный граф, выражающий отношения между различными целями, их оценками, этапами и проблемами их достижения. Построение «дерева целей» требует детального изучения социального заказа, проблемной ситуации, объектов проектирования, внешних условий, материально-технических, финансовых, трудовых, энергетических и других ресурсов, систем ограничений и т. п.

Важно уже на стадии определения целей предусмотреть все противоречия между ними и избежать дальнейших конфликтов, то есть уже на этом этапе проектирования необходимо установить причины несовместимости целей, наметить пути их устранения.

Перед каждой системой выдвигаются сразу несколько целей. Одну из них важно конструировать в качестве главной, обобщающей, на достижение которой и направлено функционирование всей системы.

5. *Задачи.* После определения целей, опираясь на них, важно установить главные задачи, стоящие перед социальной системой. Задача – это формулировка индивидуальной или общественной потребности, ожидающей своего удовлетворения.

Задачи проектирования формируются на основе тщательного изучения состояния системы, ее материальных, трудовых, финансовых ресурсов, норм и нормативов, удовлетворения определенных социальных потребностей. Чтобы задачи «работали», они должны быть выражены конкретно, при помощи определенных индикаторов: а) частные задачи не должны быть растворены в общих; б) их нельзя чрезмерно детализировать, сковывать инициативу субъекта социального проектирования.

6. *Прогнозирование* – один из важнейших этапов проектной деятельности. Прогнозирование в широком смысле – предвидение, вообще получение любой информации о будущем. В узком смысле – специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явлений.

Социальное прогнозирование – это предвидение тенденций и перспектив возможного развития социальных систем, объектов, общественных явлений, процессов (трудовых коллективов, регионов, процессов миграции населения, деторождения и т. п.). Объектом социального прогнозирования могут быть все социальные системы, все явления, протекающие в обществе.

Главная задача прогнозирования – научная разработка прогнозов. Прогноз – это научно обоснованное суждение о возмож-

ных состояниях объекта в будущем или об альтернативных путях и сроках их осуществления. Прогноз описывает будущее состояние системы. Прогноз как познавательная модель носит дескриптивный (описательный) характер.

В основе прогнозирования лежат три взаимодополняющих источника информации о будущем:

- а) экстраполяция в будущее тенденций, закономерностей развития, которые хорошо известны в прошлом и настоящем;
- б) моделирование объектов исследования, представление их в упрощенной форме, схематическом виде, удобном для получения выводов прогнозного характера;
- в) прогнозная оценка эксперта.

Существуют *три* дополняющих друг друга *способа разработки прогнозов*:

- 1) анкетирование (интервьюирование, опрос);
- 2) экстраполирование и интерполирование – построение динамических (статистических и логических) рядов развития показателей прогнозируемого процесса;
- 3) моделирование – построение поисковых и нормативных моделей с учетом вероятного и желаемого изменения прогнозируемого объекта.

Прогнозирование является составной частью процесса разработки социального проекта. В отрыве от проектирования прогнозирование теряет свой практический смысл. Социальное прогнозирование позволяет учитывать различные варианты движения и развития социальных систем. Выработка верных прогнозов позволяет сделать более совершенным управление, эффективным – проектирование.

7. *Создание модели*, то есть отображения и замещения объекта по тем или иным параметрам, что дает новую информацию.

8. *Создание конструкта* – формирование теоретического знания, конструкта социальной системы, наиболее эффективного при данных ресурсах.

9. *Создание проекта в целом*.

В течение трех месяцев студенты готовили свои социальные проекты. За это время они провели анализ актуальных проблем местного сообщества в рамках своей будущей специальности, подготовили и научно обосновали свои предложения по решению данных проблем, разработали программу своего участия в решении этих про-

блем и обосновали необходимую смету расходов на решение данных проблем. В разработке проектов принимали участие студенты СахГУ, и это обусловило перечень социальных проблем, на решение которых были направлены их социальные проекты.

Ниже приведен ряд названий проектов, которые позволяют судить о профессиональной подготовке будущих специалистов в области экономики к решению выделенных социальных проблем в местном сообществе (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Студенческие проекты

Социальные проблемы	Проекты	Специальности и бакалавриат
1. Социально-экономическое развитие города	«Поддержка малого бизнеса»; «Мониторинг экономического потенциала города»; «Государственные социальные стандарты в условиях малого города»; «Мониторинг оценки качества жизни населения»	«Финансы и кредит»; «Государственное и муниципальное управление»; «Менеджмент организации»
2. Социальные проблемы жителей города	«Юридическая клиника»; «Программа “Толерантность среди студентов”»; «Социально-психологическая помощь молодой семье»	«Финансы и кредит»; «Государственное и муниципальное управление»; «Менеджмент организации»; «Педагогика и психология»
3. Проблемы студенческого сообщества города	«Студенческая биржа труда»; «Спортивный студенческий клуб»; «Центр помощи студенческой семье с ребенком»	«Финансы и кредит»; «Государственное и муниципальное управление»; «Менеджмент организации»; «Педагогика и психология»

Помощь в решении проблем и обосновании способов социального проектирования студентам оказали преподаватели,

представители органов власти и бизнес-структур, поэтому можно утверждать, что социальные проекты явились результатом коллективного творчества. Это позволило расширить процесс профессионального образования студентов экономических специальностей, проанализировать и обобщить имеющийся в регионе опыт общественно значимой деятельности студентов.

Процесс сотворчества студента и преподавателя стал реальностью в ходе выработки авторского решения социальной проблемы на основе имеющегося профессионального знания. Ориентация студента на защиту авторского социального проекта сделала необходимым выработку последним собственной позиции по решаемой проблеме, умения убедительно доказывать возможность ее решения и обретения уверенности в собственных силах по ее решению. Разработанный план решения проблемы силами самого студента позволил последнему не только провести глубокий научный анализ социальной проблемы, но и предложить практический путь ее решения, значимый для целей профессиональной подготовки по соответствующей специальности. Наконец, выбор социальной проблемы, обоснование ее решения и защита действий по ее решению позволили студенту в диалоге с представителями региональной общественности убедить последних в собственной востребованности как будущего специалиста.

Последний этап конкурса социальных проектов студентов – публичная защита проектов перед конкурсной комиссией – позволил студентам, с одной стороны, проявить определенные качества будущего специалиста, которому предстоит работать в условиях рыночной конкуренции, а с другой стороны, презентовать обществу модель профессионала, способного к инициативе и самостоятельности, обладающего широким спектром профессиональных знаний, адаптированного к работе в местном сообществе.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию социальной ответственности

С целью проверки основных положений выдвинутой гипотезы в ходе диссертационного исследования проводилась экспериментальная работа, которая предполагала опытное моделирова-

ние процесса формирования социальной ответственности студентов, измерение начальных и достигнутых результатов. Было выделено три этапа проводимого эксперимента: констатирующий, формирующий и аналитический. Общее число участников эксперимента составило 107 человек. Исследования проводились среди студентов Сахалинского государственного университета (г. Южно-Сахалинск).

Первый этап (констатирующий эксперимент) включал поиск идеи, конструирование процесса, разработку концептуальных основ, их оформление в программу. На этом этапе эксперимента определялись его содержание, формы и методы, проектировались условия для формирования ответственности студентов, продумывалось целесообразное использование педагогических потенциалов образования в процессе формирования социальной ответственности студентов.

Данный этап исследования проводился среди студентов первых-пятых курсов Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск. В исследовании участвовали 58 студентов Института экономики и востоковедения (экспериментальная группа) специальности 080105.65 – финансы и кредит и 49 студентов Технологического института специальности 080705.65 – менеджмент организации (контрольная группа).

Студенты данных специальностей изучают фактически одинаковый набор дисциплин общего гуманитарного социально-экономического цикла (ГСЭ) и естественнонаучного цикла (ЕН). Различие содержания общепрофессиональной (ОПД) и специальной подготовки (СД) не превышает 30 % количества часов учебного плана ГОС ВПО. Состав участников эксперимента представлен в таблице 2.3.

До момента проведения данного этапа исследования студенты не участвовали в изучении специальных курсов и специально организованных мероприятиях, которые ставили бы задачи формирования социальной ответственности будущих специалистов экономики и управления.

Состав контрольной и экспериментальной групп формировался примерно в равном количестве, так, чтобы в обе группы входили как студенты специальности «финансы и кредит», так и студенты специальности «менеджмент организации».

Таблица 2.3

Состав участников эксперимента

Курс	Всего		Юноши		Девушки	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1-й	14	6,25	5	6,49	9	6,12
2-й	20	8,93	8	10,39	12	8,16
3-й	27	12,05	14	18,18	13	8,84
4-й	30	13,39	15	19,48	15	10,20
5-й	16	7,14	7	9,09	9	6,12
Всего:	107	47,77	49	63,64	58	39,46

Студенты отвечали на вопросы отобранных психодиагностических методик таким образом, чтобы была возможность выявить не только наличие уровня социальной ответственности, но и характеристик ее составляющих.

В основу выбора методик легли материалы исследований Е. Н. Бобковой [26], И. А. Гладышевой [50]. Ориентирами выбора методик явились:

- надежность и валидность методов исследования;
- возможности получения максимального объема информации о студенте при оптимальном времени на проведение и обработку результатов;
- возможности использования не только обобщенных показателей диагностирования, но и отдельных данных, полученных в ходе диагностики отдельной характеристики;
- возможности прослеживания динамики развития личности студента и на ее основе постановки прогноза о перспективах его продвижения и подбора соответствующей корректировки программы исследования.

Комплект диагностических методик нашего исследования был представлен:

1) методикой исследования уровня субъективного контроля (УСК) в редакции Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда [Приложение 3];

2) методикой исследования самооотношения (ОСО) В. В. Столина [Приложение 4];

3) методикой психодиагностического тестирования (ПДТ) В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского [Приложение 5];

4) методикой оценивания социальной ответственности студентов В. Л. Марищука [Приложение 6].

Измерение **уровня субъективного контроля** (УСК) широко применяется в нашей стране в психологии мотивации (методика когнитивной ориентации) [1, с. 137–141], в исследованиях человеческого характера и его связи с поведением [2, с. 95], при психологическом отборе в правоохранительных органах [3, с. 299], в психологии управления [4] и т. д. За рубежом эта методика более известна как шкала локуса контроля Дж. Роттера.

Локус контроля – это устойчивое свойство личности, сформированное в процессе его социализации. Если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего (интернального) локуса контроля. Если же он имеет склонность приписывать ответственность за все внешним факторам, находя причины в других людях, в окружающей среде, в судьбе или случае, то это свидетельствует о наличии у него внешнего (экстернального) локуса контроля. Соответственно, выделяют два типа локуса контроля: интернальный и экстернальный.

Отмечается положительная корреляция между интернальностью и определением смысла жизни: чем больше субъект верит, что все в его жизни зависит от его личных усилий и способностей, тем чаще он находит в собственной жизни смысл и лучше видит ее цели [5]. Интерналы более уверены в себе, спокойны и популярны. Такие люди чаще позитивно относятся к преподавателям и к представителям правоохранительных органов [6, с. 58–65]. Экстерналов же отличает конформность, повышенная тревожность, меньшая терпимость по отношению к другим и меньшая популярность. Имеются данные о большей склонности экстерналов к обману и совершению асоциальных поступков [2].

Опросник «Уровень субъективного контроля» применялся в самых разных ситуациях. Так, коллектив авторов в составе Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинда адаптировал эту методику для клинической психологии; в частности, их интересовало влияние локуса контроля индивида на его отношение к обществу. Стандартизация опросника проводилась на выборке из 84 человек – студентов вуза, средний возраст которых составлял около 20 лет. Авторы опросника УСК отмечают его высокую надежность. Валидность была доказана связями шкал опросника с другими свойствами личности, измеренными в том числе с помощью теста 16-PF Кэттелла. Адаптированный авторами по этой методике опросник УСК рекомендован для клинической психодиагностики, семейных консультаций, социально-психологического тренинга и групповой психотерапии.

Существуют и другие отечественные варианты шкалы Дж. Роттера: «Тест-опросник субъективной локализации контроля» (СЛК) С. Р. Пантелеева и В. В. Столина [7, с. 131–134], «Опросник субъективного контроля» (ОСК) О. А. Осницкого и Ю. С. Жуйкова и вариант шкалы ИРС И. М. Кондакова и М. Н. Нилопец, Е. Г. Ксенофонтова представила свою версию методики «Уровень субъективного контроля» для взрослых под названием «Локус контроля».

В нашем исследовании мы использовали «классический» вариант УСК, чтобы решить одну задачу – оценить данные формирования социальной ответственности с помощью УСК студентов.

Исследование локуса контроля по опроснику Д. Роттера. Когнитивный аспект Я-концепции включает в себя не только знания о себе, но и представления людей об источниках их достижений и неудач, успехов и поражений, положительных и отрицательных результатов деятельности. В зависимости от этого различают людей с внутренней и внешней стратегией, то есть интернальный и экстернальный локусы контроля.

Человек с интернальным локусом контроля в своей деятельности ориентируется на себя, на свои способности и возможности, его поведение в основном определяется личными диспозициями. Успехи или неудачи он объясняет собственными действиями, считает, что его достижения зависят от него самого, от его личностных качеств, интеллектуальных, эмоциональных, рациональных и волевых проявлений, а не случайностями или внешними условиями. Человек с экстернальным локусом контроля

весьма чувствителен к внешним воздействиям. Он убежден, что его успехи или неудачи являются результатом действия внешних сил – везения, случайностей, давления окружения, других людей и т. д., на которые он не может оказать влияние.

Опросник в редакции Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда состоит из 44 пунктов. Количественно и качественно показатели УСК разделяются по семи шкалам, сравнивая которые можно получить результаты (искомый «профиль») с нормой, измеряемой в стенах. Отклонение вправо (более 5,5 стена) свидетельствует об интернальном типе контроля УСК в соответствующих ситуациях. Отклонение влево от нормы (менее 5,5 стена) свидетельствует об экстернальном типе УСК.

Можно предположить, что внешний локус контроля коррелирует с недостаточной уверенностью в себе, что было обнаружено в результате исследований самооотношения. Однако для подтверждения этой гипотезы необходим глубокий анализ каждой отдельной личности с сопоставлением всех использованных методик. Поскольку исследование имело констатирующий характер, его результаты требуют дополнений и уточнений. Это возможно осуществить, изучив особенности личности студентов всех курсов, а также проследив динамику от первого курса к выпускному. Значительно может расширить представление о будущих специалистах сферы экономики исследование студентов аналогичных специальностей других вузов и их сравнительный анализ.

В качестве характеристик для обработки исследования были использованы «Шкала общей интернальности» и «Шкала интернальности в области производственных отношений».

Высокий показатель по шкале общей интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

Высокий показатель по шкале интернальности в области производственных отношений свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т. д. Низкий показатель указывает на то, что он склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению – невезению.

Тест опросник **самоотношения** (ОСО) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения и представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизированного самоотчета.

Опросник содержит 57 пунктов в виде утверждений типа: «Вряд ли меня можно любить по-настоящему», «Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки», «Иногда я сам себя плохо понимаю», «Когда у меня возникает какое-то желание, я, прежде всего, спрашиваю себя, разумно ли это?», «Случайному знакомому я, скорее всего, покажусь человеком приятным», «Посторонний человек на первый взгляд найдет во мне много отталкивающего».

Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- глобальное самоотношение;
- самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

Опросник включает следующие шкалы:

Шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого.

Шкала I – самоуважение.

Шкала II – аутосимпатия.

Шкала III – ожидаемое отношение от других.

Шкала IV – самоинтерес.

Опросник содержит также семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого.

Шкала 1 – самоуверенность.

Шкала 2 – отношение других.

Шкала 3 – самопринятие.

Шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность.

Шкала 5 – самообвинение.

Шкала 6 – самоинтерес.

Шкала 7 – самопонимание.

Глобальное самоотношение – внутренне не дифференцированное чувство «за» и «против» самого себя.

Самоуважение – шкала из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, умение контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

Аутосимпатия – шкала из 16 пунктов, объединяющая пункты, в которых отражается дружелюбность – враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопринятия», «самообвинения». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку; на негативном полюсе – видение в себе преимущественно недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров («и поделом тебе»).

Самоинтерес – шкала из восьми пунктов, отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

Ожидаемое отношение от других – шкала из 13 пунктов, отражающих ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Опросник обладает удовлетворительной ретестовой надежностью (30 испытуемых; интервал между двумя тестированиями – семь–десять дней).

Методика **психодиагностического тестирования** (ПДТ) В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского представляет собой многомерный инструментальный, основанный на принципе стандартизированного самоотчета испытуемого, и предназначен для изучения **структуры личности** в границах определенных факторов.

Методика относится к опросным методам исследования, состоит из 174 пунктов. Пункты опросника сгруппированы в 14 шкал.

Шкалы нижнего уровня, их десять, описывают: невротизм, психотизм, депрессию, совестливость, эстетическую впечатлительность, женственность, расторможенность, общую активность, робость (стеснительность), общительность.

Шкалы верхнего уровня характеризуют: психическую неуравновешенность (группируются на базе первой, второй и третьей шкал нижнего уровня), асоциальность (четвертая и пятая шкалы), интроверсию (шестая, седьмая и восьмая шкалы) и сензитивность (девятая и десятая шкалы).

Все указанные методики были использованы в полном объеме, но в качестве контроля использовались ключевые характеристики личности:

- локус контроля (УСК) как по шкале общей интернальности (I_o), так и по шкалам интернальности в области достижений (I_d), в области неудач (I_n), в семейных отношениях (I_c), в межличностных отношениях (I_m), в производственных отношениях (I_p), в отношении здоровья и болезни (I_z);
- совестливость, асоциальность (ПДТ).

Результаты исследования уровня субъективного контроля (УСК)

При тестировании мы использовали дихотомичный вариант методики, который содержит 44 суждения, позволяющих оценить выраженность локуса контроля по шкале общей интернальности (I_o). Предметом исследования стала поведенческая саморегуляция личности, которая выражается в уровне субъективного кон-

троля в ситуациях выбора, объектом исследования – различные группы студентов.

Полученные ответы сравнивались с ключом к опроснику УСК. Каждое совпадение с ключом рассматривалось как балл по шкале общей интернальности в той или иной субшкале. Хотя данные позволяют определить уровень интернальности в разных сферах жизни индивидуума, основными и наиболее важными для настоящего исследования являются данные по шкале общей интернальности и субшкалам интернальности в области достижений и в области неудач.

Поскольку данные очень близки к нормальному распределению по шкале общей интернальности, то необходимо признать, что выраженность локуса контроля интернальности – экстернальности равномерно присутствует как в контрольной, так и в экспериментальной группах. А это значит, что делать однозначный вывод о прямой связи экстернального локуса контроля с предконвенциональным уровнем, а интернального – с постконвенциональным уровнем социальной ответственности не вполне правомерно. Общая тенденция сохраняется, но она не соответствует критерию интернальности – экстернальности, так как тесно связана с уровнем социальной зрелости и ответственности, характеризующим общую направленность личности. Менее ответственные студенты лишь более склонны к экстернальному локусу контроля и, как следствие, к низкому уровню социальной ответственности.

Хотя сравнение средних значений по строгим критериям (например, по F-критерию Ливиня для сравнения равенства дисперсий) не позволяет говорить о том, что показатели локуса контроля различаются в контрольной и экспериментальной группах.

Для осуществления статистического анализа полученных выборок данные были представлены в виде матрицы (табл. 2.4), которая показывает, как распределяется состояние изучаемых объектов или свойств по шкале наименований, имеющих несколько категорий (С). В этой таблице распределение состояния изучаемого свойства определяется формализованными категориями: 1, 2, 3, ... С. Формулировка этих категорий, или показателей, может быть абсолютно разной, например, уровень качества: «высокий», «выше среднего», «сред-

ний», «низкий», «очень низкий» или «низкий уровень», «средний уровень», «высокий уровень».

Таблица 2.4

Распределение выборок «1» и «2»

	Категории						Объем выборки
	1	2	...	i	...	C	
Выборка первая	O ₁₁	O ₁₂		O _{1i}		O _{1C}	N ₁
Выборка вторая	O ₂₁	O ₂₂		O _{2i}		O _{2C}	N ₂

Примечание: O_{1i} – число объектов первой выборки, попавших в i-ю категорию, по состоянию некоторого свойства; O_{2i} – число объектов второй выборки, попавших в i-ю категорию, по состоянию некоторого свойства; N₁, N₂ – объемы выборок.

Сущность же метода χ^2 заключается в том, чтобы проверить выдвигаемую начальную гипотезу о равенстве вероятностей принадлежности объектов первой и второй выборок каждой из (C) категорий. Если хотя бы для одной из (C) категорий вероятности не совпадают, то справедливой будет считаться альтернативная гипотеза потому, что она будет характеризовать различие вероятностей попадания объектов в данную выборку.

Объемы выборок определяются по формуле (1):

$$\begin{aligned} N_1 &= O_{11} + O_{12} + \dots + O_{1i} + \dots + O_{1C} \\ N_2 &= O_{21} + O_{22} + \dots + O_{2i} + \dots + O_{2C}. \end{aligned} \quad (1)$$

В качестве начальной гипотезы выдвигается предположение о том, что *различий нет*. В качестве альтернативной гипотезы используется предположение, что *различия имеются*.

Предлагаемый метод статистического анализа позволяет и не знать самих значений вероятностей попадания объектов обеих выборок в каждую категорию, так как метод требует только установления между ними соотношения равенства или отличия. Для

определения этого соотношения можно воспользоваться значением квантиля распределения χ^2 , который определяется по формуле:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \cdot \sum_{i=1}^C \frac{(N_1 \cdot O_{2i} - N_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}. \quad (2)$$

Для принятия решения все полученные значения квантиля распределения χ^2 сравниваются с критическим значением $\chi^2_{кр}$, которое выбирается с учетом выбранного уровня значимости α и степени свободы $\mu = C - 1$. При расчетах качества уровень значимости достаточен при $\alpha = 0,05$.

При выполнении неравенства $\chi^2 < \chi^2_{кр}$ начальная гипотеза подтверждается. При выполнении неравенства $\chi^2 > \chi^2_{кр}$ начальная гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза.

Для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $C = 3$ степень свободы $\mu = C - 1 = 2$, а уровень критического значения квантиля распределения $\chi^2_{кр} = 5,991$. Для уровня значимости $\alpha = 0,05$ квантиль выборок в контрольной и экспериментальной группах не превышает уровень критического значения квантиля распределения $\chi^2_{кр} = 5,991$. Что позволяет сделать вывод о том, что различий в группах нет. Полученные результаты были обобщены по Т. И. Радиковой [124]. Общие результаты исследования на этапе констатирующего эксперимента приведены в таблице 2.5.

1. Предконвенциональный уровень социальной ответственности сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность принимаемых решений основывается главным образом на принципе личной выгоды. Правильное поведение заключается в действии, которое удовлетворяет собственные потребности. Человеческие отношения понимаются в смысле обменных отношений рынка. Элементы честности, взаимности и равенства обмена здесь в наличии, но они понимаются физически прагматическим способом. Взаимность – это аналогия случая «ты – мне, я – тебе», но не в смысле лояльности, благодарности и справедливости. Данный уровень характеризуется особенностями возраста, фрагментарностью представлений о социальной ответственности, неумением осуществлять свой социальный выбор, несмотря на активную помощь студенту со стороны.

Таблица 2.5

Результаты диагностических методик констатирующего этапа эксперимента

Методики исследования	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Критерий
1. Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК) (количество студентов)							
Диагностируемый параметр	Экстерналы	Неопределенный тип	Интерналы	Экстерналы	Неопределенный тип	Интерналы	χ^2
Общая интернальность (I_o)	26	14	9	27	23	8	1,52
Интернальность в области производственных отношений (I_n)	27	16	6	30	19	9	0,26
2. Методика самоотношения В. В. Столина (количество студентов)							
Диагностируемый параметр	Признак не выражен	Признак выражен	Признак ярко выражен	Признак не выражен	Признак выражен	Признак ярко выражен	χ^2
Глобальное самоотношение	25	14	10	29	24	5	3,86

Продолжение таблицы 2.5

Методики исследования	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Критерий
	27	15	7	28	20	10	
Самоотношение	27	15	7	28	20	10	0,51
Уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я»	26	14	9	32	22	4	3,59
3. Методика психодиагностического тестирования (ПДТ) В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского (количество студентов)							
Диагностируемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2
Совестливость	28	14	7	32	17	9	0,05
Асоциальность	10	13	26	5	21	32	3,44
4. Методика оценивания социальной ответственности В. Л. Марищука (количество студентов)							
Диагностируемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2
Социальная ответственность	22	16	11	23	20	15	0,33

Таблица 2.6

2. Конвенциональный уровень развития социальной ответственности достигается тогда, когда принимаются оценки своей социальной группы. Социальные требования этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней субстанции. Социальные требования выполняются только ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания. Эта установка определена не только конформизмом, приспособлением к личным ожиданиям и общественному порядку, но и посредством лояльности, активного поддержания и оправдания порядка и идентификации с личностями или группой, которые выступают в качестве носителя порядка. Эти правила могут быть достаточно общими, но не выработанные самим человеком, они не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той общности, с которой он сам себя идентифицирует. Проявлением данного уровня является корпоративная этика. Данному уровню присущи понимание характера позиции социальной ответственности, ориентация в мире социальных связей, наличие стремления к адекватному социальному и экономическому выбору, но при направляющей или поддерживающей помощи со стороны педагога.

3. Постконвенциональный уровень. Данный уровень характеризует выработку личных социально ответственных принципов, которые могут отличаться от норм поведения социальной группы, с которой человек себя идентифицирует. Правильное поведение определяется на основании решения совести в созвучии с самостоятельно избранными этическими принципами, которые должны быть логически взаимосвязаны, универсальны и логически непротиворечивы. Эти принципы абстрактны, по своей сути, речь идет об универсальных принципах справедливости, взаимности, равенства человеческих прав, принципах уважения достоинства людей как индивидуальных личностей. Этот уровень проявляется в способности к самостоятельным ответственным действиям, выраженной в устойчивой ответственной социальной позиции, в творческом подходе к решению жизненных проблем.

Таким образом, на первом этапе было установлено, что всех студентов по уровню представленных ими ответов, по степени понимания социальной ответственности можно разделить на три группы (табл. 2.6).

Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента

Уровень формирования социальной ответственности	КГ	ЭГ
Предконвенциональный уровень	22	27
Конвенциональный уровень	17	19
Постконвенциональный уровень	10	12
Итого:	49	58

Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента можно представить в виде гистограммы на рис. 2.4.



Рис. 2.4. Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента

Второй этап исследования (формирующий эксперимент) был посвящен реализации модели формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей. Вся экспериментальная деятельность строилась исходя из следующих задач:

1) выработать положительное отношение личности к ответственному поведению, добиться осознания ею сущности предъявляемых обществом требований;

2) сформировать у студентов знания о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей личности, ценностях, о морали, нормах поведения, нравственности, о допустимых и недопустимых социальных действиях;

3) создать условия для приобретения студентами опыта ответственного поведения в рамках социально значимой деятельности.

Основное содержание формирующего эксперимента базировалось:

а) на обучении студентов курсов по выбору – «Основы социального проектирования» и «Социальная ответственность бизнеса»;

б) на участии студентов в социально значимой проектной деятельности (региональные и муниципальные проекты Сахалинской области, гранты Сахалинского государственного университета, проекты СЕЛИСАХ);

в) на педагогическом сопровождении процесса формирования социальной ответственности студентов преподавателями кафедры общей педагогики и психологии.

Проведенный эксперимент по формированию социальной ответственности студентов экономических специальностей показал, что результаты в экспериментальной и контрольной группах различаются. Это подтверждают данные контрольных мероприятий, полученные на этапе формирующего эксперимента (использовались те же методические средства, что и на этапе констатирующего эксперимента). Результаты начальной и итоговой стадий исследования на этапе формирующего эксперимента представлены в таблицах 2.7–2.9.

В таблице 2.7 представлен уровень формирования знаний студентов о социальной ответственности (когнитивный критерий).

Из таблицы 2.7 видно, что положительная динамика в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Сформированность высокого уровня знаний о социальной ответственности в экспериментальной группе увеличилась с 7 до 35 человек (рост в пять раз), в контрольной – всего с 8 до 10 человек (рост на 25 %).

Уровень формирования знаний студентов о социальной ответственности (когнитивный критерий)

Группа	Начальная стадия			Итоговая стадия		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
КГ	27	14	8	19	20	10
ЭГ	28	23	7	8	15	35
Статистика	$\chi^2 = 1,53$			$\chi^2 = 18,46$		

Число студентов с низким уровнем обученности в экспериментальной группе сократилось с 28 до 8 человек (снижение на 71,4 %), а в контрольной – лишь с 27 до 19 (29,6 %). Это дает основание утверждать, что первое педагогическое условие, а именно организация процесса обучения студентов экономических специальностей, формирует знания о социальной ответственности. Изменение статистики χ^2 от уровня 1,53 до 18,46 подтверждает достоверность результатов о статистическом различии групп.

Из таблицы 2.8 видна положительная динамика в развитии обучающихся, однако в экспериментальной группе она выражена ярче. Так, число студентов, способных только воспроизводить информацию и образцы осваиваемой деятельности, в экспериментальной группе изменилось с 24 до 5 человек (снижение – 79,2 %), в контрольной группе их количество снизилось с 24 до 17 человек (29,2 %). В экспериментальной группе студенты с воспроизводящим уровнем развития перешли на аналогичный уровень, а с аналогичного и алгоритмического уровней – на инновационный и проектный.

Количество студентов, умеющих решать инновационные задачи, в экспериментальной группе выросло на 11 человек, в контрольной – на одного человека. В экспериментальной группе число студентов, освоивших проектные технологии, также увеличилось на 11 человек (рост – 84,6 %).

Таблица 2.8

Уровень применения студентами знаний о социальной ответственности (деятельностный критерий)

Характер деятельности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	начальная стадия		итоговая стадия		начальная стадия		итоговая стадия	
	абс. (чел.)	к общему числу группы, %	абс. (чел.)	к общему числу группы, %	абс. (чел.)	к общему числу группы, %	абс. (чел.)	к общему числу группы, %
Воспроизводящий	24	41,4	5	8,6	24	49,0	17	34,7
Аналогичный	18	31,0	10	17,2	11	22,4	15	30,6
Алгоритмичный	11	19,0	16	27,6	7	14,3	8	16,3
Инновационный	3	5,2	14	24,1	5	10,2	6	12,2
Проектный	2	3,4	13	22,4	2	4,1	3	6,1
Итого:	58	100,0	58	100,0	49	100,0	49	100,0

Таким образом, сопоставление показателей развития учебных умений у студентов экспериментальной и контрольной групп, уровня сложности решаемых ими задач и проблем, характера их деятельности позволяет сделать вывод, что второе педагогическое условие, а именно обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов, способствует формированию социальной ответственности.

Сравнивая полученные результаты, мы можем отметить, что формирование личностных особенностей студентов связано с развитием учебной мотивации. На основе анализа полученных результатов мы выделили две группы студентов с высоким и низким уровнем учебной мотивации.

Первая группа студентов – с высоким уровнем учебной мотивации. Это проявляется в следующих характеристиках: направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Их отличают: высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни, стремление как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Появление жизненных планов, обостренная способность к сочувствию и погружению в состояние других, способность переживать эмоционально эти состояния как свои. Стремление к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности, а точнее, в учебной деятельности. Способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, самому себе и к природе; способность к усвоению традиционных ролей, норм, правил поведения в обществе. В этот период жизни студент решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Вторая группа студентов – с низким уровнем. Для этой группы профессиональная сфера еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями. Будущие планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это связано, по нашему мнению, с тем, что студенты еще находятся в стадии самоопределения. Сколь бы ни были они интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, многого они не знают – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе.

Формирующий этап эксперимента показал, что учебная мотивация студентов экспериментальной группы развита в большей степени, чем в контрольной, хотя исходные позиции были примерно равны (табл. 2.9).

Таблица 2.9

**Уровень мотивации студентов
(мотивационный критерий)**

Уровень мотивации	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	начальная стадия		итоговая стадия		начальная стадия		итоговая стадия	
	абс. (чел.)	к обще- му числу группы, %	абс. (чел.)	к обще- му числу группы, %	абс. (чел.)	к обще- му числу группы, %	абс. (чел.)	к обще- му числу группы, %
Высокий	25	43,1	36	62,1	17	34,7	20	40,8
Низкий	33	56,9	22	37,9	32	65,3	29	59,2
Итого:	58	100,0	58	100,0	49	100,0	49	100,0

Так, в экспериментальной группе рост высокой мотивации составил 44 %, а в контрольной – лишь 17,6 %.

Это позволяет сделать вывод, что предлагаемое педагогическое условие, то есть создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы, способствует формированию социальной ответственности студентов.

В качестве диагностических методик исследования результатов формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей были использованы те же методики исследования, что и на этапе констатирующего эксперимента (табл. 2.10), в том числе: методика исследования уровня субъективного контроля (УСК); методика исследования самоотношения (ОСО) В. В. Столина; методика психодиагностического тестирования (ПДТ) В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского; методика оценивания социальной ответственности студентов В. Л. Марищука.

Таблица 2.10

Результаты диагностических методик формирующего этапа эксперимента

Методики исследования	Контрольная группа				Экспериментальная группа			Критерий
1. Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК) (количество студентов)								
Диагностируемый параметр	Экстерналы	Неопределенный тип	Интерналы	Экстерналы	Неопределенный тип	Интерналы	χ^2	
Общая интернальность (I_0)	23	13	12	11	19	28	10,91	
Интернальность в области производственных отношений (I_{II})	26	16	7	15	20	24	11,89	
2. Методика самоотношения В. В. Столина (количество студентов)								
Диагностируемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2	
Глобальное самоотношение	23	13	13	13	20	25	7,35	

Методики исследования	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Критерий
	26	14	9	17	16	25	
Самоотношение							8,85
Уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я»	24	15	10	12	25	21	9,71
3. Методика психодиагностического тестирования (ПДТ) В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского (количество студентов)							
Диагностируемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2
Совестливость	26	14	9	15	19	24	9,84
Асоциальность	13	14	22	27	18	13	7,01
4. Методика оценивания социальной ответственности В. Л. Марищука (количество студентов)							
Диагностируемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2
Социальная ответственность	20	15	14	11	21	26	6,50

Обобщение результатов формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей (табл. 2.11) было осуществлено на основе персонального анализа данных каждого участника по методике, которая была предложена в исследованиях Е. Н. Бобковой [26], И. А. Гладышевой [50].

Таблица 2.11

Обобщенные результаты формирующего этапа эксперимента

Уровень формирования социальной ответственности	КГ	ЭГ
Предконвенциональный уровень	21	11
Конвенциональный уровень	16	20
Постконвенциональный уровень	12	27
Итого:	49	58

Суть методики заключается в том, что в группу студентов, которую можно охарактеризовать как группу с предконвенциональным уровнем сформированности социальной ответственности, включены те студенты, которые имеют не менее 75 % диагностируемых параметров низкого уровня из числа используемых. При этом студенты не имеют ни одного параметра высокого уровня.

В группу постконвенционального уровня включены те студенты, которые имеют не менее 75 % диагностируемых параметров высокого уровня из числа используемых и нет ни одного параметра низкого уровня.

Для уровня значимости $\alpha = 0,05$ квантиль выборок контрольной и экспериментальной групп превышает уровень критического значения квантиля распределения $\chi^2_{кр} = 5,991$ по всем полученным параметрам, что позволяет сделать вывод о том, что различия в экспериментальной и контрольной группах существуют.

Графическая иллюстрация обобщенных результатов формирующего этапа эксперимента представлена на рис. 2.5.

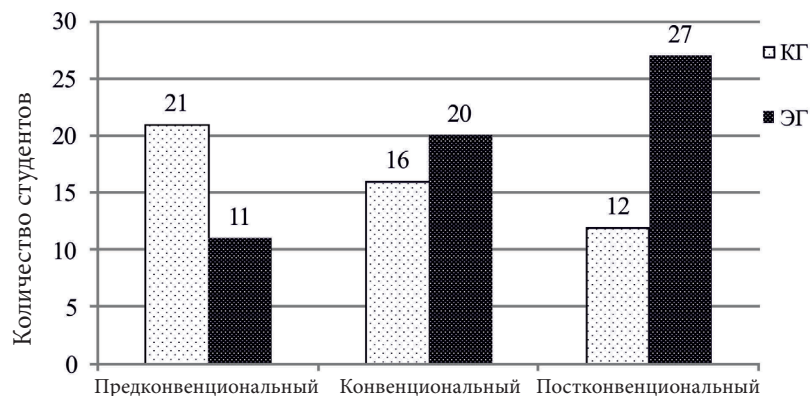


Рис. 2.5. Обобщенные результаты формирующего этапа эксперимента

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов показывает улучшение показателей формирования социальной ответственности студентов:

1) по методике исследования уровня субъективного контроля в экспериментальной группе после проведенного эксперимента число интерналов (параметр общей интернальности) увеличилось с 8 до 28 человек, в то время как в контрольной группе изменилось незначительно, было 9, стало 12. Соответственно, число интерналов (параметр производственной интернальности) в экспериментальной группе увеличилось с 9 до 24 человек, а в контрольной – с 6 до 7 человек;

2) по методике изучения самоотношений В. В. Столина в экспериментальной группе после проведенного эксперимента число студентов, имеющих ярко выраженный признак глобального самоотношения, увеличилось с 5 до 25 человек, в то время как в контрольной группе практически не изменилось (было 10, стало 13). Число студентов, имеющих ярко выраженный признак самоотношения, в экспериментальной группе увеличилось с 10 до 25 человек, а в контрольной – с 7 до 9. Число студентов по уровню конкретных действий в отношении к своему «Я» в экспериментальной группе увеличилось с 4 до 10 человек, а в контрольной – с 9 до 21 человека;

3) по методике психодиагностического тестирования В. М. Мельникова и Л. Т. Ямпольского в экспериментальной группе после проведенного эксперимента число студентов, имеющих высокий уровень показателя совестливости, увеличилось с 9 до 24 человек, а в контрольной группе – с 7 до 9 студентов. Высокий уровень показателя асоциальности в экспериментальной группе снизился с 32 до 13, а в контрольной – лишь с 26 до 22 человек;

4) по методике оценивания социальной ответственности В. Л. Марищука в экспериментальной группе число студентов, которые продемонстрировали высокий уровень формирования социальной ответственности, увеличилось с 15 до 26 человек, в контрольной – с 11 до 14 человек.

К доказательствам эффективности работы по формированию социальной ответственности студентов можно отнести:

- рост успеваемости студентов;
- повышение социальной активности студентов в научной, общественной и творческой деятельности;
- повышение удовлетворенности, осознание ими собственной социальной позиции.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности опытно-экспериментальной работы и о проверке гипотезы исследования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Определены педагогические условия формирования социальной ответственности (организация процесса обучения студентов экономических специальностей основам знаний о социальной ответственности, сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в обществе, о ценностях, морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о результатах социальных последствий экономического развития; обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов; создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы).

2. Сравнительно-сопоставительный анализ результатов показывает улучшение показателей социальной ответственности студентов. В экспериментальной группе показатели высокой самооценки и адекватной самооценки выросли, низкой самооценки понизились, показатели интернальности повысились.

3. Если сравнить динамику прироста результатов замеров в контрольной и экспериментальной группах по методике исследования самооценки с помощью процедуры ранжирования, то можно прийти к выводу, что разница между результатами начального и конечного срезов в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной, результаты не изменились. Сравнивая результаты исследования уровня субъективного контроля (методика УСК), мы пришли к выводу, что процентное отношение респондентов с интернальным типом контроля в рассматриваемых ситуациях в экспериментальной группе при повторном исследовании выше соответствующих показателей в контрольной группе.

4. К косвенным признакам эффективности опытно-экспериментальной работы по формированию социальной ответственности у студентов Сахалинского государственного университета можно отнести следующие:

а) рост активности студентов в различных формах общественно значимой деятельности (научно-исследовательской, культурно-просветительской, социальном проектировании, сту-

денческом самоуправлении, в спортивно-оздоровительных мероприятиях, в общественных и молодежных организациях), включение в деятельность социально-профессиональной группы;

б) уменьшение количества студентов, пропускающих занятия без уважительной причины по социально ориентирующим курсам, повышение их активности на таких учебных занятиях, стремление выражать свою точку зрения, отстаивать свои позиции, предлагать продуктивные решения, участвовать в разработке и реализации индивидуальных и групповых социальных проектов;

в) возросла престижность вуза в глазах общественности, появились интересные предложения о сотрудничестве в области научно-исследовательской работы и в решении молодежных проблем с негосударственными вузами, образовательными учреждениями, молодежными объединениями, административными структурами города, представителями бизнес-сообщества.

Исходя из анализа результатов исследования, можно сделать вывод об обоснованности выбранных методов и приемов опытно-экспериментальной работы, эффективности процесса воспитания социальной ответственности у студентов вуза и подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование дает основание для формулирования следующих выводов.

1. Уточнено определение понятия «социальная ответственность», которое рассматривается как интегративное качество личности, определяющее поведение на основе осознания и принятия социальных норм и ценностей, способности оценивать последствия и результаты собственных действий.

2. Социальная ответственность выполняет многообразные функции: ценностно-ориентирующую (ориентирует в нормах, ценностях, традициях данного общества), нормативно-регулирующую (выражает нравственные отношения, комплекс моральных требований и способов регуляции поведения в данном сообществе) и преобразующую (способствует преобразованию имеющихся знаний в убеждения, систему взглядов на мир и свое место в этом мире). Таким образом, социальную ответственность можно характеризовать с разных позиций, как: внешнюю, внутреннюю, индивидуальную или коллективную в зависимости от субъекта ответственных действий.

3. Модель формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей состоит из концептуальной части (цель, задачи, принципы, критерии, условия), содержательной (виды, функции, компоненты) и процессуальной (этапы, результаты) частей.

4. Критериями формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей выступают:

- когнитивный (правильное понимание норм и правил экономического поведения, ориентация на них в процессе деятельности, которые определялись при помощи анкетирования);
- мотивационный (сформированность мотивов социально ответственного поведения, которые измерялись методикой исследования самооценки с помощью процедуры ранжирования);
- деятельностный (осознанность характера действий, степень систематичности и успешности исполнения учебной и общественной работы, которые диагностировались с использованием методики определения локус контроля личности).

5. Педагогические условия формирования социальной ответственности:

- организация процесса обучения студентов экономических специальностей основам знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, нормах и правилах поведения человека в обществе, о ценностях, морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о результатах социальных последствий экономического развития (когнитивный компонент);

- обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов (деятельностный компонент);

- создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы (мотивационный компонент).

6. Сравнительно-сопоставительный анализ полученных эмпирических материалов в ходе опытно-экспериментальной работы показал позитивную динамику. Проведенное исследование и результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы.

Исследование может быть продолжено в следующих направлениях: определение содержания подготовки административного и профессорско-преподавательского состава вуза к процессу формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей; разработка методик, способствующих профилактике безответственного поведения; разработка мер, направленных на противодействие криминогенному влиянию в молодежной среде; выработка и нормативное закрепление требований социальной ответственности в стандартах ГОС ВПО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абишева, А. К. О понятии ценности / А. К. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – № 4. – С. 139–146.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адеева, И. В. Ценностные ориентации молодежи и характер их изменений в современном российском обществе : автореф. дис. ... канд. соц. наук / И. В. Адеева. – М., 1995. – 161 с.
5. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – № 3. – С. 63–71.
6. Алексеева, Т. А. Личность и политика в переходный период : проблемы легитимности власти / Т. А. Алексеева // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С. 58–65.
7. Ананьев, Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. – М. : 1972. – 192 с.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 260 с.
9. Анисимов, С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1985. – 158 с.
10. Анцыферова, Л. И. Способность личности к преодолению деформации своего развития / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 45–48.
11. Архангельский, Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л. М. Архангельский. – М., 1978. – 64 с.
12. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
13. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М., 1979. – 151 с.
14. Асмолов, А. Г. Стратегия развития вариативного образования : мифы и реальность / А. Г. Асмолов // Магистр. – 1995. – № 1. – С. 23–32.

15. Афанасьев, В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы : Ежегодник. – М., 1982. – С. 26–46.
16. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
17. Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М., 1988. – 279 с.
18. Афасижев, Т. И. О социальной защите студенчества в условиях рынка / Т. И. Афасижев // Социальные проблемы молодежи. – Майкоп, 1993. – С. 17–24.
19. Баландина, О. В. Ценностные ориентации современной молодежи / О. В. Баландина // Формирование гуманистического мировоззрения студентов. – Смоленск, 1991. – С. 50–53.
20. Балыхин, Г. А. Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу 2006–2010 годов / Г. А. Балыхин // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 12. – С. 5–9.
21. Барандова, Т. Клады ответов в недрах вопросов, или Хроника одного исследования / Т. Барандова // Вестник благотворительности. – 2000. – № 6. – С. 13.
22. Батаева, Б. С. Социальная ответственность как фактор улучшения корпоративного управления / Б. С. Батаева // Финансы и кредит. – 2003. – № 24. – С. 79–82.
23. Берне, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Берне. – М., 1986. – 141 с.
24. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 144 с.
25. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 188 с.
26. Бобкова, Е. Н. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Бобкова. – Кострома, 2004. – 19 с.
27. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева ; под ред. Е. В. Шорохова; Академия наук СССР. Институт психологии. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
28. Богатская, Е. Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности : дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Богатская. – Ростов н/Д., 2005. – 202 с.

29. Богатырев, В. В. Изменения ценностных оснований / В. В. Богатырев // Социологические исследования. – 1995. – № 1. – С. 14–19.
30. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1982. – 197 с.
31. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 349 с.
32. Божович, Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.
33. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–12.
34. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
35. Буюва, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буюва. – М., 1978. – 216 с.
36. Бусурин, С. В. Право и ответственность / С. В. Бусурин. – М. : Бумаж. галерея, 2002. – 285 с.
37. Вандышев, М. Н. Экономическая мотивация благотворительной деятельности (на примере предприятий Екатеринбурга) / М. Н. Вандышев, Л. Е. Петрова // Благотворительность в России. Исторические и социально-экономические исследования. – СПб. : Лики России, 2003. – С. 503–520.
38. Васильев, С. Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Васильев. – Кострома, 2006. – 214 с.
39. Вебер, М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. – М. : Юрист, 1994. – 702 с.
40. Вентцель, К. Н. Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель. – М. : тип. лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1910. – 110 с.
41. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 200 с.

42. Витковская, Л. Социальная ответственность бизнеса и государства в обществе: управление социальным развитием / Л. Витковская // Проблемы теории и практики управления, 2007. – № 4. – С. 41–49.
43. Володарская, Е. Студенчество и наука: анализ социальных представлений / Е. Володарская // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 90–96.
44. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
45. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2006. – 1134 с.
46. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука : Избр. психол. тр. / П. Я. Гальперин. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО «МОДЭК», 1998. – 479 с.
47. Гершунский, Б. С. Методологические проблемы стандартизации в образовании / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 27–32.
48. Гершунский, Б. С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 46–54.
49. Гимпельсон, В. Новое российское предпринимательство: источники формирования и стратегии социального действия / В. Гимпельсон // Мировая экономика и международные отношения. – 1993. – № 6. – С. 31–41.
50. Гладышева, И. А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук / И. А. Гладышева. – Кострома, 2006. – 227 с.
51. Голенкова, З. Т. Динамика социокультурной трансформации в России / З. Т. Голенкова // Социологические исследования. – 1998. – № 10. – С. 77–91.
52. Голубкова, Н. Я. Социальное поведение учащейся молодежи / Н. Я. Голубкова // Социологические исследования. – 1998. – № 9. – С. 25–29.
53. Губачев, М. Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества : дис. ... канд. филос. наук / М. Н. Губачев. – Уфа, 2004. – 134 с.
54. Гурова, Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры / Р. Г. Гурова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32–38.

55. Давыдов, Н. А. Дидактическое проектирование современной подготовки специалистов в высшей и высшей военной школе / Н. А. Давыдов. – М., 2004. – 88 с.
56. Давыдов, Н. А. Методика интенсификации межпредметных связей в преподавании общественных наук в академии / Н. А. Давыдов, В. И. Угольников. – М., 1991. – 242 с.
57. Дмитриева, С. И. Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса / С. И. Дмитриева. – Киев ; Одесса : Выща шк., 1988. – 221 с.
58. Дубинин, Н. П. Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобществ. поступков и путях их предупреждения / Н. П. Дубинин, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев. – М. : Политиздат, 1989. – 350 с.
59. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. Т. Г. Астаховой. – М. : ИНТОР, 1996. – 77 с.
60. Дюркгейм, Э. Ценности и «реальные» суждения / Э. Дюркгейм // Социологические исследования. – 1991. – № 2. – С. 106–114.
61. Ждановский, А. Образовательная и научная поддержка инноваций в управлении / А. Ждановский // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 55–59.
62. Житенев, С. Л. Ответственность бизнеса в решении социально-экономических проблем персонала и общества / С. Л. Житенев // Управление персоналом. – 2008. – № 3. – С. 52–53.
63. Зарубина, Н. Н. Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства / Н. Н. Зарубина. – М. : Магистр, 1998. – 234 с.
64. Зарубина, Н. Н. Этика предпринимательства в русской культуре // Отечественные записки / Н. Н. Зарубина. – 2002. – № 4–5. – С. 284.
65. Згага, П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе / П. Згага // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 12. – С. 22–29.
66. Здравомыслов, А. Г. Молодежь в России: что она ценит и что она умеет? Мониторинг общественного мнения / А. Г. Здравомыслов // Экономические и социальные перемены. – 1998. – № 4. – С. 21–22.
67. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 221 с.
68. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М., 2002. – 384 с.

69. Зиновкина, М. Вузовский педагог XXI в. / М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 13–15.
70. Зотова, О. И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / О. И. Зотова, М. И. Бобнев // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 245 с.
71. Иванов, В. Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В. Г. Иванов, Л. И. Гурье // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 44–49.
72. Ильин, В. В. Теория познания: Введение. Общ. пробл. / В. В. Ильин. – М. : изд-во МГУ, 1993. – 163 с.
73. Ильин, Г. Л. Научно-педагогические школы: проективный подход : монография / Г. Л. Ильин. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. – 51 с.
74. Калюжный, А. С. Психология межличностного общения / А. С. Калюжный. – Н. Новгород, 2004. – 57 с.
75. Капица, С. П. Долг и ответственность в вопросах войны и мира, проблема культуры мира / С. П. Капица // Культура мира. – М., 1997. – С. 80–90.
76. Карпухин, О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения / О. И. Карпухин // Социологические исследования. – 2000. – № 3. – С. 124–128.
77. Каширина, Л. В. К проблеме изучения феномена социально-психологических состояний больших социальных групп / Л. В. Каширина // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 222–230.
78. Келехсаева, М. В. Социальная ответственность как рыночная компонента российской экономической системы : дис. ... канд. экон. наук / М. В. Келехсаева. – Владикавказ, 2006. – 104 с.
79. Кипарская, Г. В. Социальная ответственность бизнеса как элемент совершенствования социальной политики государства : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Г. В. Кипарская. – СПб., 2007. – 22 с.
80. Ковалева, А. И. Социология молодежи: Теорет. вопр. / А. И. Ковалева, В. А. Луков. – М. : Социум, 1999. – 350 с.
81. Кольберг, Л. Развитие моральных суждений / Л. Кольберг // Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов : пособие для учителей. – М. : Фирма «Интерпракс», 1994. – 156 с.
82. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М., 1989. – 187 с.

83. Конжин, И. Р. Педагогические условия подготовки старшеклассников к преодолению сложных жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Р. Конжин. – Кострома, 2003. – 25 с.
84. Крюков, Н. П. Российские традиции социальной помощи / Н. П. Крюков. – Саратов : изд-во ПМУЦ, 2001. – 125 с.
85. Кузнецов, А. Г. Динамика ценностных ориентаций российской молодежи : автореф. дис. ... докт. социол. наук / А. Г. Кузнецов. – М., 1995. – 23 с.
86. Кусмарцева, И. А. Социальная ответственность отечественного предпринимательства : автореф. дис. ... канд. социол. наук / И. А. Кусмарцева. – Саратов, 2004. – 15 с.
87. Лаврова, О. В. Организация и социальный контекст бизнес-образования / О. В. Лаврова. – Саратов : СГТУ, 2001. – 236 с.
88. Лаврова, О. В. Социальная ответственность бизнеса в социальном государстве / О. В. Лаврова // Социальная политика социального государства. – Н. Новгород, 2002. – С. 59–63.
89. Лапин, Н. И. Ценности в кризисном социуме // Ценности социальных групп и кризис общества : сб. ст. / Н. И. Лапин. – М. : ИФАН, 1991. – 152 с.
90. Ларионова, М. В. Интеграционные процессы в образовании: европейский опыт / М. В. Ларионова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 3. – С. 44–50.
91. Леви, В. Л. Искусство быть другим: общение и понимание / В. Л. Леви. – М. : Торобоан, 2007. – 380 с.
92. Леонтьев, Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 107–117.
93. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 15–16.
94. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
95. Лехтман, В. Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Лехтман. – Челябинск, 1999. – 19 с.
96. Линик, Л. Н. О правомерном поведении личности / Л. Н. Линик // Проблемы формирования правовой культуры населения в современных условиях : в 2 ч. – Ч. 1. – Чебоксары : Волго-Вят. регион. центр «Ассоц. содействия вузам», 1996. – С. 85–90.

97. Лисовский, В. Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов / В. Т. Лисовский. – Л., 1978. – 84 с.
98. Литовченко, С. Бизнес готов поделиться с народом // Академия предпринимательства [сайт] / С. Литовченко. – URL : www.academy-go.ru (дата обращения 20.10.2011).
99. Ляховецкая, Е. Р. Социальная ответственность бизнеса – функция корпоративного управления : дис. ... канд. экон. наук / Е. Р. Ляховецкая. – М., 2002. – 174 с.
100. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1986. – 446 с.
101. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : Избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1998. – 443 с.
102. Моделирование педагогических ситуаций: Пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя / Ю. Н. Кулюткин [и др.]. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
103. Момотов, В. Формирование правового сознания молодежи / В. Момотов // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 69–70.
104. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – 239 с.
105. Немов, Р. С. Практическая психология: познание себя. Влияние на людей / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2003. – 320 с.
106. Нижегородское студенчество на рубеже веков : по материалам социол. исслед. / С. С. Балабанов [и др.]. – Н. Новгород : Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2001. – 189 с.
107. Никандров, Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н. Д. Никандров. – М. : МИРОС, 1997. – 144 с.
108. Никитин, А. Ф. Высокий долг родителей / А. Ф. Никитин. – М. : изд-во «Знание» РСФСР, 1985. – 40 с.
109. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. : Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : изд-во МГУ, 1987. – 297 с.
110. Ореховский, А. И. Ответственность и ее социальная природа : методологический аспект / А. И. Ореховский. – Томск : изд-во ТГУ, 1978. – 230 с.
111. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

112. Панарин, И. А. Особенности социальной ответственности у современных лидеров молодежных движений / И. А. Панарин // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 5 (83). – С. 134–137.

113. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымов. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

114. Педагогические основы совершенствования воспитания и обучения студентов : Материалы семинара, проведен. 16–17 окт. 1984 г. в г. Елабуге / под ред. А. В. Барабанщикова. – М. : Б. и., 1987. – 98 с.

115. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 21–22.

116. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

117. Плахотный, А. Ф. Проблема социальной ответственности / А. Ф. Плахотный. – Харьков : Вища школа, 1981. – 257 с.

118. Плоткин, М. М. Социальное воспитание школьников : монография / М. М. Плоткин. – М. : изд-во Ин-та педагогики социал. работы, 2003. – 197 с.

119. Подольская, Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е. А. Подольская. – Харьков : Основа, 1991. – 164 с.

120. Попов, В. А. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи / В. А. Попов // Социологические исследования. – 1999. – № 6. – С. 96–99.

121. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : Воронеж, 2002. – 400 с.

122. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Линка-пресс, 2001. – 352 с.

123. Радзиховский, Л. А. Воспитание чувства социальной ответственности у подростков / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 28–31.

124. Радикова, Т. И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Радикова. – Ижевск, 2007. – 178 с.

125. Рамазанов, А. Концепция корпоративной социальной ответственности / А. Рамазанов // Проблемы теории и практики управления. – 2007. – № 12. – С. 38–46.

126. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.

127. Розанова, В. А. Психологические парадоксы в управлении / В. А. Розанова. – М. : Бизнес-шк. «Интел-синтез», 1997. – 142 с.

128. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.

129. Руденко, К. А. Социальная ответственность бизнеса в системе взаимодействия властных и предпринимательских структур : дис. ... канд. экон. наук / К. А. Руденко. – Великий Новгород, 2006. – 180 с.

130. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.

131. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. Я. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.

132. Седова, Е. Е. Философия образования С. И. Гессена в социокультурном контексте общественно-педагогического движения России и русского зарубежья первой половины XX века : монография / Е. Е. Седова. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 124 с.

133. Семченко, А. В. Социально-педагогические взгляды С. Т. Шацкого / А. В. Семченко. – Тамбов : изд-во ТГУ, 2002. – 127 с.

134. Середа, Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост / Е. И. Середа. – СПб. : Речь, 2006. – 223 с.

135. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: от теории к региональной системе / В. В. Сериков // Преподаватель. – 1998. – № 3. – С. 29–32.

136. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

137. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 349 с.

138. Сидорова, Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников / Т. Н. Сидорова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 45–48.

139. Системные вопросы развития отечественного образования (Доклад рабочей группы Совета по науке, технологиям и

образованию при Президенте Российской Федерации) // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2005. – № 11. – С. 5–16.

140. Скорбилина, Н. И. Ответственность как стержневое качество личности старшеклассника: сущность, функции, структура / Н. И. Скорбилина // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. – 1987. – С. 48–51.

141. Славина, Л. С. Трудные дети : избр. психологические тр. / Л. С. Славина. – М. : изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2006. – 491 с.

142. Славская, А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.

143. Славская, А. Н. Интерпретация как механизм правовых представлений личности в российском обществе (опыт психосоциального исследования) / А. Н. Славская // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 18–28.

144. Слободчиков, В. И. Такое небезопасное слово... / В. И. Слободчиков // Учительская газета. – 1994. – № 34. – С. 5–6.

145. Смайлс, С. Характер / С. Смайлс. – М. : Изд. центр «Терра». – 334 с.

146. Смирнова, Е. О. Соотношение непосредственно опосредованных побудителей нравственного поведения / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 26–37.

147. Соколов, В. М. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Пери / В. М. Соколов // Проблема ценности в философии. – 1966. – С. 154–170.

148. Соколовская, Е. А. Становление социальной ответственности бизнеса в России : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е. А. Соколовская. – М., 2006. – 26 с.

149. Спейди, Р. Дж. В поисках просвященного руководства. Цивилизация завтрашнего дня: Новая теория управления в действии / Р. Дж. Спейди, С. Х. Бэлл. – Курск, 1996. – Кн. 1. – 168 с.

150. Сперанский, В. И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования / В. И. Сперанский. – М. : изд-во МГУ, 1987. – 150 с.

151. Степанский, В. И. Психоинформация. Теория. Эксперимент / В. И. Степанский. – М., 2006. – 136 с.

152. Стурова, М. П. Система образования и молодежная преступность / М. П. Стурова // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 56–60.

153. Субетто, А. И. Дуальность организации и управления как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития / А. И. Субетто. – М., 1989. – 180 с.

154. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5 т. – Киев, 1979. – Т. 1. – 680 с.

155. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психол. основа / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

156. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – М. : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

157. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : Избранные труды : в 4 кн. – Кн. 3 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М., 2005. – 557 с.

158. Фиглин, Л. А. Социальная ответственность как качественная составляющая социальной политики / Л. А. Фиглин // Социальная политика социального государства. – Н. Новгород, 2002. – С. 391–392.

159. Фомин, Э. А. Благотворительность как социокультурный феномен в России / Э. А. Фомин, Е. З. Чикадзе. – СПб. : изд-во Чернышева, 1999. – 324 с.

160. Фомина, Е. В. Социально ответственный бизнес в региональных экономических системах : дис. ... канд. экон. наук / Е. В. Фомина. – Волгоград, 2006. – 148 с.

161. Формирование социальной ответственности в процессе непрерывного образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 27 марта 2007 г. / отв. ред. Л. А. Барановская. – Красноярск : РИЦ СибГТУ, 2007. – 48 с.

162. Франкл, В. Э. Человек в поисках смысла : сборник / В. Э. Франкл ; общ. ред. : Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

163. Фрейд, З. Я и оно / З. Фрейд // Психология бессознательного : сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 447 с.

164. Фромм, Э. Бегство от свободы : учеб. пособие / Э. Фромм. – М. : Флинта, 2006. – 246 с.

165. Фромм, Э. Гуманистический психоанализ / Э. Фромм. – СПб. : Питер, 2002. – 543 с.

166. Хьелл, Л. Теории личности: Основные положения, исслед. и применение ; пер. с англ. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 606 с.

167. Цветкова, Б. Л. Социальная ответственность бизнеса в современных российских условиях : дис. ... канд. социол. наук / Б. Л. Цветкова. – Н. Новгород, 2004. – 178 с.

168. Шарин, В. И. Фонды социальной защиты / В. И. Шарин. – Екатеринбург : Полиграфист, 2001. – С. 53.

169. Шлёкин, С. П. Философское осмысление права / С. П. Шлёкин. – М. : МИП, 2004. – 255 с.

170. Юм, Д. Трактат о человеческой природе, или Попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам / Д. Юм. – М., 1996. – Т. 1. – 655 с.

171. Ядов, В. А. Социальные и индивидуальные факторы изменений в диспозиционной структуре личности / В. А. Ядов // Социологические очерки : Ежегодник. – М., 1991. – С. 49–61.

172. Ядов, В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3–4. – С. 49–61.

173. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

174. Якобсон, П. М. Личность и проблема саморегулирования в сфере чувств / П. М. Якобсон // Проблема управления процессом воспитания / под ред. : Н. Ф. Талызиной, Л. И. Рувинского. – М., 1971. – С. 125–133.

175. Beard, C. A basis history of the United States / C. Beard. – N. Y. : Doubleday, Doran, and Company, 1944. – 467 p.

176. Ben-David, J. Centers of learning Britain, France, Germany, United States / J. Ben-David. – N. Y., St. Louis, etc. : Me. Graw-Hill, 1977. – 211 p.

177. Developing New and Junior Faculty. Editors : M. D. Sorcinelli, A. E. Austin / New Directions for Teaching and Learning. – Jossey-Bass Publishers, 1992. – No. 50. – 105 p.

178. International symposium on the relationship between general education, vocational training and further training in higher education. – Sofia : UNESCO, CEPEC, 1987. – 114 p.

179. Selman, R. The growth of interpersonal understanding : developmental and clinical analysis / R. Selman. – N. Y. : Acad.Press, 1980. – 343 p.

180. Social Studies : Content and Learning strategies. Teacher's Education. – 1993. – 115 p.

181. Stevenson, D. K. American Life and Institutions / D. K. Stevenson. – Stuttgart, 1998. – 97 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Социальная ответственность бизнеса

Уважаемый предприниматель! Просим вас ответить на вопросы исследования, посвященного участию предпринимателей в общественной жизни города. Это исследование проводит Лаборатория социологических исследований СахГУ. Заполнять анкету просто – надо внимательно прочитать вопрос и обвести кружком номер того варианта ответа, который, как вы считаете, более всего соответствует вашему мнению, или вписать свое мнение в соответствующие строки анкеты.

Анкету подписывать не нужно, все данные будут обрабатываться при помощи компьютера и анализироваться только в обобщенном виде.

1. В какой форме ваша компания обычно осуществляет некоммерческие программы? (Можно выбрать несколько вариантов ответа.)

1. Прямая финансовая помощь.
2. Выдача продуктов питания, одежды, товаров народного потребления.
3. Ценные подарки и призовые фонды.
4. Передача оборудования, льготное пользование оборудованием, помещением.
5. Рекламно-информационная поддержка.
6. Именные стипендии и гранты.
7. Оплата счетов и расходов по текущей деятельности покупателя.
8. Другое (что?).

2. Какого рода благотворительная или спонсорская поддержка была вами оказана в течение последних года-двух? (Можно выбрать несколько вариантов ответа.)

1. Поддержка культурного мероприятия (концерта, бала, фестиваля).

2. Поддержка спортивного мероприятия.
3. Поддержка образовательного мероприятия.
4. Помощь организации, работающей с пожилыми.
5. Помощь организации, работающей с инвалидами.
6. Помощь организации, работающей с бедными.
7. Помощь организации, работающей с детьми.
8. Помощь конкретным гражданам.
9. Другое (что?).
10. Затрудняюсь ответить.

3. Как вы относитесь к освещению в СМИ вашей корпоративной благотворительной деятельности?

1. Этого делать ни в коем случае нельзя, так как ставит под сомнение искренность и бескорыстие благотворителей.
2. Неважно, освещается эта деятельность в СМИ или нет, главное – реальная помощь.
3. Освещение в СМИ важно, но достаточно общего упоминания о нашей помощи данной организации (мероприятию) без освещения финансовых подробностей.
4. Очень важно, это элемент формирования отношений между бизнесом и обществом.
5. Это необходимо для обеспечения рекламы и создания привлекательного имиджа компании.
6. Затрудняюсь ответить.

4. Кто обычно выступает инициатором выделения средств на некоммерческие цели (в том числе на спонсорскую и благотворительную деятельность)? (Выберите не более трех вариантов ответа.)

1. Это инициатива организаций и/или лиц, претендующих на поддержку их деятельности со стороны компании.
2. Существует процедура открытых конкурсов на получение поддержки с привлечением широкого круга участников.
3. Это решение трудового коллектива.
4. Это инициатива руководителей службы рекламы, маркетинга и PR.
5. Это инициатива высшего руководства компании (решение принимается коллегиально).
6. Это личная инициатива одного из руководителей компании.

7. Другое (что?).
8. Затрудняюсь ответить.

5. Оцените приблизительно объем благотворительности в бюджете вашей компании за последние один-два года...

1. Увеличился.
2. Остался на прежнем уровне.
3. Уменьшился.
4. Затрудняюсь ответить.

6. Оцените приблизительно, каковы объемы благотворительности в бюджете вашей компании за последние один-два года (в процентах от оборота)?

1. Менее 1 %.
2. От 1 до 5 %.
3. Более 5 %.
4. Затрудняюсь ответить.

7. Какой принцип формирования благотворительного бюджета/выделения средств существует в вашей компании?

1. Средства изыскиваются под конкретный проект/программу.
2. Личный/резервный фонд руководителя компании.
3. Процент от рекламного бюджета компании.
4. Процент от объема продаж.
5. Процент от прибыли.
6. Другое (что!).
7. Затрудняюсь ответить.

8. На что ориентируется ваша компания при выборе социальной сферы для оказания спонсорской и благотворительной поддержки? (Выберите не более трех вариантов ответа.)

1. На сферы благотворительности, которые считает приоритетными местная власть.
2. На социальные сферы, традиционно вызывающие наибольший резонанс в общественном мнении.
3. На целевую аудиторию потребителей продукции компании.
4. На личные предпочтения руководства компании.
5. Затрудняюсь ответить.

9. Какими критериями руководствуется ваша компания при выборе получателя поддержки? (Выберите не более трех вариантов ответов.)

1. Возможность широкого освещения в СМИ поддерживаемого мероприятия или программы.
2. Размер запрашиваемых средств.
3. Отсутствие коммерческой деятельности у получателя или крайне малая вероятность создания коммерческих продуктов в этой сфере.
4. Соответствие целей получателя корпоративным целям.
5. Гарантии целевого использования средств, возможность осуществления финансового контроля.
6. Личное знакомство с получателем.
7. Другое (что!).
8. Затрудняюсь ответить.

10. Какова наиболее предпочтительная форма сотрудничества в вашей компании с получателями поддержки?

1. Долгосрочное сотрудничество с конкретной организацией.
2. Разовая поддержка конкретной организации.
3. Поддержка целевой программы в течение длительного времени.
4. Поддержка разовых мероприятий.
5. Другое (что?).
6. Затрудняюсь ответить.

11. Что, по вашему мнению, мешает сознанию долгосрочных и взаимовыгодных отношений между бизнесом и общественно-социальной сферой? (Выберите не более трех вариантов ответа.)

1. Несовпадение целей получателя и корпоративных интересов представителей бизнеса.
2. Отсутствие гарантий в целевом использовании средств получателями.
3. Отсутствие у представителей бизнеса четкого понимания социального эффекта от их деятельности в области развития общественной сферы.
4. Негативный имидж общественных организаций (фондов, объединений и т. п.), выступающих посредниками между бизнесом и получателями поддержки.

5. Недостаточная государственная поддержка (налоговые льготы) благотворительной деятельности.
6. Экономическая нестабильность.
7. Другое (что?).
8. Затрудняюсь ответить.

12. Ваша организация в принципе заинтересована оказывать благотворительность:

1. Да.
2. Нет (переход к вопросу № 14).
3. Затрудняюсь ответить.

13. Если да, то каковы причины заинтересованности вашей компании в благотворительной деятельности? (Можно выбрать несколько вариантов ответа).

1. Позволяет улучшить отношения с местным общественным мнением.
2. Позволяет создать взаимовыгодные отношения с федеральной/местной властью.
3. Позволяет улучшить взаимодействие с целевыми рынками (социальный маркетинг).
4. Позволяет получить налоговые льготы.
5. Способствует росту положительного имиджа компании и ее рекламе.
6. Личная симпатия к организациям – получателям поддержки и людям, в них работающим.
7. Другое (что?).

А теперь несколько слов о вас и вашем бизнесе

14. Ваш пол:

1. Мужской.
2. Женский.

15. Сколько вам лет? _____

16. Сколько лет существует предприятие, где вы осуществляете свою предпринимательскую деятельность:

_____ лет.

17. Каков профиль деятельности вашего предприятия?

18. Как бы вы могли описать размер вашего предприятия по численности работников?

1. Малое.
2. Среднее.
3. Крупное.

19. В этом году, по сравнению с прошлым, дела вашего предприятия идут?

1. Лучше.
2. Так же.
3. Хуже.
4. Затрудняюсь ответить.

20. Кем вы являетесь на предприятии?

1. Владелец предприятия.
2. Совладелец предприятия.
3. Административный руководитель.
4. Другое (что?).

21. Ваше образование:

1. Незаконченное среднее.
2. Среднее.
3. Среднее специальное.
4. Высшее.

Спасибо за участие в исследовании!

Вопросы анкеты

Продолжите предложения:

Право – это ...

Право – это ответственность...

Право – это норма поведения...

Право – это отклонение от нормы...

Право – это ...

1-я группа

каждый человек имеет право на свободу, отдых, учебу;

то, что я могу делать независимо от желания окружающих;

это то, что я могу иметь и требовать;

возможность выбирать, как поступить в той или иной ситуации;

то, что разрешается человеку делать.

2-я группа

разрешение на что-либо, на высказывание своего мнения;

определенные обязанности человека;

когда человек может соблюдать закон и в то же время у него

есть какие-то льготы перед законом;

качество, которым обладает каждый человек;

качество, которым может и должен обладать каждый человек;

определение обязанности тех или иных лиц;

возможность человека отстаивать свои интересы, добиваться своих прав;

определение возможности человека;

это когда мы можем делать что-то, что нам не могут запретить;

определенная обязанность гражданских лиц в каком-либо месте;

это взаимопомощь человека, если у него какие-нибудь трудности.

3-я группа

система норм права, разработанная и охраняемая государством;

система норм права, установленная государством;

система норм и правил, установленных законом;

это такая норма поведения, которая написана в каком-то документе, принятом государством;

система норм и правил, контролируемых государством;

законодательные нормы, ограничивающие действия людей, система норм и прав, установленных и охраняемых государством;

система норм, которыми пользуется человек в какой-либо ситуации;

нормы, установленные в государстве;

система норм человека, закрепленные законом;

общеобязательные правила поведения.

Право – это ответственность...

1-я группа

когда человек отвечает за свои поступки;

главный шаг в жизни человека;

выполнение того, что мы обещали сделать;

это быть ответственным за свои поступки;

это когда тот или иной человек говорит, что он может выполнить определенные действия, выполняет их.

2-я группа

несение за кого-то или что-то данного слова, а также умение отвечать за свои поступки;

обязанность личности перед окружающими за добросовестное выполнение поручения;

это когда человек должен что-то делать и не должен уклоняться от этого действия;

это то качество, которое дает человеку отвечать за свои поступки;

обязанность перед кем-то за что-нибудь;

качество, которое позволяет человеку отвечать за свои поступки;

когда человек может ответить за свои поступки;

это то, что возлагается на нас, например, когда выполняем какую-нибудь работу;

то, что человек должен выполнять или следить за чем-то;

обязанность человека соблюдать слово;

то, что человек должен выполнять в обществе;

действие, которое должен делать человек;
наличие качества у любого человека, то, что он отвечает и за себя, и за свои поступки.

3-я группа

это когда человек может ответить за свои поступки;
чувство, которое человек испытывает по отношению к другим;
чувство того, что ты должен сделать;
ответственное выполнение каких-либо действий;
это такое убеждение человека, когда он осознает, к чему могут привести его действия;
подчинение закону и следование правилам закона;
когда человек отвечает за свои поступки;
это то, за что человек спокоен, что он прав;
система норм, за которую человек должен отвечать;
ответ за какое-либо поведение;
обязательное выполнение каких-либо действий;
то, что я должен(на) делать для окружающих людей, для себя и для нашего государства, обязанность и долг;
обязательство выполнения каких-либо дел;
умение отвечать за свои поступки;
способность отвечать за свои действия и поступки;
обязанности человека отвечать за что-либо;
возможное несение какой-либо вины за невыполнение действия;
последствия нарушения прав, норм, правил, законов.

Право – это норма поведения...

1-я группа

это правило;
норма, которой мы должны придерживаться в своем поведении;
то, как человек должен вести себя в обществе;
это действия, которые человек не должен превышать.

2-я группа

это поведение, не выходящее за рамки разумного и приличного;
правильная, законная жизнь;
формы поведения в обществе;
культура человека, умение вести себя в обществе;
норма, которой должен придерживаться каждый человек;

такие критерии поведения человека, при несоблюдении которых у других может возникнуть отрицательное мнение об этом человеке;

поведение, которое входит в рамки нормального;
определенные правила поведения, принятые в данном обществе;

некоторые ограничения для человека;
критерии, которые могут повлиять на окружающих людей;
это те правила, которые человек должен выполнять в обществе.

3-я группа

пристойное поведение в обществе;
свод правил, которые должен соблюдать человек;
это действия, которое человек не должен превышать;
правила, принятые в обществе, этика;
определенные общественные стандарты, которых должен придерживаться человек, находясь в обществе;
нормы, установленные в обществе, но не зафиксированные письменно;
нормы, установленные законом;
этика поведения в обществе, обычаи, принятые в обществе;
граница в поведении, установлена обществом;
рамки поведения, установлены обществом;
общепринятые правила поведения в обществе;
ответ за права, нормы;
правила, установленные моралью человека;
норма поведения.

Право – это отклонение от нормы...

1-я группа

это выход за рамки нормы;
это, когда человек отклоняется от того устава жизни, который должен быть;
это, когда человек уклоняется от ответственности за свои поступки, не умеет вести себя в обществе.

2-я группа

неприемлемость поведения человека, которое переходит все рамки приличия;
выход за рамки закона, плохое отношение к людям;
это невыполнение нормы;

это поведение, непринятое в данном обществе, несоблюдение правил;

это, когда человек преступает ограничения;
 невыполнение правил, нормы поведения в обществе.

3-я группа

нарушение общепринятых правил;
 когда человек поступает нетрадиционно;
 девиантное поведение;
 нарушение общепринятых норм;
 необычная моральная тенденция поведения человека в обществе;
 правонарушение, пренебрежение правилами и нормами поведения;
 нарушение;
 нарушение правил и норм;
 поведение, выходящее за рамки нормы.

Методика исследования УСК (уровень субъективного контроля)⁴

В основе методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера.

Опросник содержит семь шкал в виде перечня из 44 утверждений.

Испытуемый последовательно читает утверждения и выражает свое отношение к каждому пункту, используя семибалльную шкалу от -3 («полностью не согласен») до +3 («полностью согласен»). Баллы заносятся испытуемым на бланк ответов.

Шкала общей интернальности (I_o). Высокий показатель этой шкалы соответствует интернальности в разнообразных жизненных ситуациях, то есть шкала I_o – трансситуативная для испытуемых с высоким уровнем субъективного контроля; им свойственна тенденция приписывать причины большинства жизненных событий собственной личности. Такие люди считают себя ответственными за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и проявленными усилиями с результатами деятельности.

Испытуемые с низким показателем I_o склонны приписывать ответственность за происходящее с ними внешним силам. Такие испытуемые считают, что результаты деятельности и значимые события их жизни слабо зависят от их собственной активности.

Шкала интернальности в области достижений (I_d). Высокий уровень I_d соответствует склонности испытуемого считать достигнутые успехи результатом собственных качеств и проявленной активности. Такие люди уверены в способности добиваться успеха на пути к цели.

Низкий уровень I_d свидетельствует об отказе считать достижения следствием собственных действий. Такие испытуемые объясняют положительные события результатом везения или помощи других людей.

⁴ В редакции Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда.

Шкала интернальности в области неудач (I_H). Высокий показатель I_H обнаруживает внутренний контроль над отрицательными событиями. Испытуемые с высоким уровнем I_H обвиняют себя в неприятных событиях собственной жизни.

Низкий показатель шкалы свидетельствует о преобладании внешнего контроля, что проявляется в приписывании ответственности другим людям или считается результатом невезения.

Шкала интернальности в сфере семейных отношений (I_C). Шкала содержит пункты, относящиеся к событиям семейной жизни. Высокий показатель I_C говорит о чувстве ответственности испытуемого за значимые события, происходящие в семье.

При низком значении I_C испытуемый переносит ответственность за происходящее на других членов семьи.

Шкалы интернальности в области производственных (I_P) и межличностных (I_M) отношений. Высокий уровень показателей соответствует представлению о себе как человеке, способном оказывать влияние на партнеров по общению и коллег, устанавливать и контролировать неформальные контакты.

Испытуемые с низкими показателями I_P и I_M склонны объяснять то, как складываются отношения, результатом действия партнеров.

Шкала интернальности в сфере здоровья и болезни (I_3). Высокий показатель по этой шкале говорит о том, что испытуемый считает себя ответственным за состояние своего здоровья.

Люди с низким уровнем I_3 считают состояние здоровья и болезнь результатом случая, судьбы. Они склонны верить, что выздоровление произойдет или спонтанно, или в результате действия врачей.

ВОПРОСЫ:

1. Продвижение по службе зависит больше от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит из-за того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь – дело случая: если суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одиночками из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.

5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно прилагать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.
7. Внешние обстоятельства – родители и благосостояние – влияют на семейное счастье не менее, чем отношения супругов.
8. Я чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки чаще зависят от случайных обстоятельств (например, от настроения преподавателя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то как бы они ни старались, наладить семейную жизнь они не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Успех в моих действиях обусловлен моими собственными усилиями.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, так как многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки больше зависят от моих знаний и подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.

25. В конце концов, за плохое управление организацией ответ-
ственны сами люди, которые в ней работают.

26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложив-
шихся обстоятельствах, в семье.

27. Если я захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных об-
стоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто ока-
зываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, – это дело моих собственных рук.

30. Трудно понять, почему руководители поступают так, а не
иначе.

31. Человек, который не добился успеха в своей работе, скорее
всего, не проявил достаточных усилий.

32. Чаще я могу добиться от членов моей семьи того, чего
хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни,
чаще виноваты другие, чем я сам.

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним
следить и правильно одевать.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать,
пока проблемы разрешатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зави-
сит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было,
зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним
людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать са-
мостоятельно, а не надеяться на помощь других или судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнан-
ными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невоз-
можно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие себя, свои способности реа-
лизовать, должны винить в этом только самих себя.

43. Многие мои успехи возможны только благодаря помощи
других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неуме-
ния или лени и мало зависело от везения или невезения.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Обработка проводится по ключам, суммируются ответы на
пункты по столбцам (+) и ответы на пункты по столбцам (-) с об-
ратным знаком.

Этап первый. Для подсчета «сырых» баллов по семи шкалам
подсчитываются суммы баллов по каждой из семи шкал, при
этом вопросы, указанные в столбце «+», берутся с указанным
знаком балла, а вопросы в столбце «-» изменяют знак балла на
обратный.

Этап второй. Переводятся «сырые» баллы по шкалам в стены
(стандартные оценки). Стены представлены в десятибалльной
шкале и дают возможность сравнивать результаты различных
исследований.

Этап третий. Строится полученный «профиль УСК» по семи
шкалам, откладываются семь результатов (стен) на семи деся-
тибалльных шкалах и отмечается также норма, соответствующая
5,5 стена.

Ио		Ид		Ин		Ип		Ис		Им		Из	
+	—	4-	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—
2	1	12	1	2	7	19	1	2	7	4	6	13	3
4	3	15	5	4	24	22	9	16	14	27	38	34	23
11	5	27	6	20	33	25	10	20	26				
12	6	32	14	31	38	36	26	32	28				
13	7	36	26	42	40	37	30	37	41				
15	8	37	43	44	41	42	43						
16	9												
17	10												

Ио		Ид		Ин		Ип		Ис		Им		Из	
+	—	4-	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—
19	14												
20	18												
22	21												
25	23												
27	24												
29	26												
31	28												
32	30												
34	33												
36	35												
37	38												
39	40												
42	41												
44	43												

Тест-опросник самоотношения В. В. Столина

Тест-опросник самоотношения В. В. Столина построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения и представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизированного самоотчета.

Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- глобальное самоотношение;
- самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему безразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

Опросник включает следующие шкалы:

- шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого;
- шкала I – самоуважение;
- шкала II – аутосимпатия;
- шкала III – ожидание положительного отношения от других;
- шкала IV – самоинтерес.

Глобальное самоотношение – внутренне не дифференцированное чувство «за» и «против» самого себя.

Самоуважение – шкала из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединя-

ет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контроль собственной жизни и умение быть самопоследовательным, понимание самого себя.

Аутосимпатия – шкала из 16 пунктов, объединяющая пункты, в которых отражается дружелюбность – враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопринятия», «самообвинения». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, на негативном полюсе – видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров («и по делу тебе»).

Ожидаемое отношение от других – шкала из 13 пунктов, отражающих ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Самоинтерес – шкала из восьми пунктов, отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

Опросник содержит также семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого:

- шкала 1 – самоуверенность;
- шкала 2 – отношение других;
- шкала 3 – самопринятие;
- шкала 4 – саморукводство, самопоследовательность;
- шкала 5 – самообвинение;
- шкала 6 – самоинтерес;
- шкала 7 – самопонимание.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Ключ для обработки. Приводятся номера пунктов и знак, с которым пункт входит в соответствующий фактор.

Шкала S (интегральная) –

«+»: 2, 5, 23, 33, 27, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

«-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоуважения (I) –

«+»: 2, 23, 53, 57.

«-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала аутосимпатии (II) –

«+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

«-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала ожидания положительного отношения других (III) –

«+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

«-»: 4, 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоинтереса (IV) –

«+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

«-»: 14, 51.

Шкала самоуверенности (1) –

«+»: 2, 23, 37, 42, 46.

«-»: 38, 39, 41.

Шкала ожидания отношения других (2) –

«+»: 1, 5, 10, 52, 55.

«-»: 32, 43, 44.

Шкала самопринятия (3) –

«+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54.

«-»: 21.

Шкала самопоследовательности (саморукводства) (4) –

«+»: 50, 57.

«-»: 25, 27, 31, 35, 36.

Шкала самообвинения (5) –

«+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

«-»: нет.

Шкала самоинтереса (6) –

«+»: 17, 20, 33.

«-»: 26, 30, 49, 51.

Шкала самопонимания (7) –

«+»: 53.

«-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Порядок подсчета.

Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком; и утверждений, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком.

При значении показателя меньше 50 – признак не выражен;
50–74 – признак выражен;
больше 74 – признак ярко выражен.

ТЕСТ-ОПРОСНИК СТОЛИНА

1. Думаю, что большинство моих знакомых относятся ко мне с симпатией.
2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое «Я» всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или, по крайней мере, были люди, с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.
11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.

22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.

23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.

24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.

25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, – это подчиниться собственной судьбе.

26. Посторонний человек на первый взгляд найдет во мне много отталкивающего.

27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.

28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.

29. Быть снисходительным к своим слабостям вполне естественно.

30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.

31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.

32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.

33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.

34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю у себя, разумно ли это.

35. Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он тут же понял, какое я ничтожество.

36. Временами я сам собой восхищаюсь.

37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.

38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.

39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.

40. Иногда я сам себя плохо понимаю.

41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.

42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.

43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.

44. Большинство моих знакомых не принимает меня уж так всерьез.

45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.

46. Я вполне могу сказать, что уважаю себя сам.

47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.

48. В целом меня устраивает то, какой я есть.

49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.

50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.

51. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.

52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.

53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.

54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.

56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».

57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

Психодиагностический тест (ПДТ)

В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского

ИНСТРУКЦИЯ К ТЕСТУ

Представьте себе: все, что вы прочтете ниже, написано от вашего имени человеком, давно и хорошо вас знающим (кем-нибудь из родителей, товарищей, учителей и т. п.). Кое-что из написанного верно, то есть так вы думаете на самом деле, а кое-что, наверное, неправда, вы так не думаете. Отметьте, что из написанного здесь верно, правда, а что неверно, неправда. Для этого перечеркните на бланке ответов знак **В**, если считаете данное утверждение верным по отношению к вам, и перечеркните **НВ**, если утверждение неверно, неправильно. Отвечая, старайтесь соблюдать следующие простые правила.

Если какое-либо утверждение покажется вам неподходящим, постарайтесь дать наилучший предположительный ответ.

Это задание на скорость, поэтому не тратьте много времени на обдумывание. Давайте тот ответ, который первый приходит вам в голову, тогда сможете быстро закончить работу.

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ

1. Обычно я просыпаюсь утром свежим и отдохнувшим.
2. Временами я волнуюсь из-за пустяков.
3. Большую часть времени я чувствую общую слабость.
4. Я часто тревожусь.
5. Кое-кто настроен против меня.
6. Часто различная пища кажется мне одинаковой на вкус.
7. Глупо осуждать человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.
8. Окружающее мне часто кажется нереальным.
9. Когда я строю планы, я часто рассчитываю на счастливый случай и везение.
10. Порой мне кажется, что трудностей слишком много и мне их не преодолеть.

11. Меня редко посещают грустные мысли.
12. Когда я что-либо делаю (работаю, ем, двигаюсь), я часто перескакиваю с одного на другое, а не действую обдуманно и методично.
13. Я верю, что любые, даже скрытые поступки не окажутся безнаказанными.
14. Я считаю, что надоевшую повседневную работу всегда следует доводить до конца, даже, если кажется, что в этом нет необходимости.
15. Я человек твердых убеждений.
16. Я люблю пофлиртовать (вести игривый разговор, кокетничать).
17. Мне нравятся компании, где подшучивают друг над другом.
18. Я люблю подвижные игры и развлечения.
19. Мне нравится верховая езда.
20. Я часто многое теряю из-за своей нерешительности.
21. Мне трудно поддерживать разговор с малознакомыми людьми.
22. Часто я лишь с большим трудом могу скрыть свою застенчивость.
23. Я регулярно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.
24. Я общительный человек.
25. Я люблю вечеринки и шумные веселые компании.
26. Я охотнее куплю книгу об особенностях государственного управления, чем книгу по искусству.
27. Меня всегда интересовала техника, например автомобили, самолеты, вертолеты, мотоциклы и т. д.
28. В газете меня больше интересует статья с заголовком «Современные проблемы культуры и искусства», чем с заголовком «Улучшение производства и торговли».
29. Мне бы хотелось быть медработником (врачом, медсестрой и т. п.).
30. Мне бы понравилась работа секретаря.
31. Временами я бываю злым и раздражительным.
32. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я даже не могу усидеть на месте.
33. Мне часто говорят, что вспыльчив.

34. Я часто сожалею о том, что я такой раздражительный и ворчливый.
35. У меня отсутствуют враги, которые всерьез желают мне навредить.
36. У меня бываю странные и необычные мысли.
37. Почти каждый день случается что-то, что пугает меня.
38. Иногда мне нравится причинить боль людям, которых я люблю.
39. Временами я чувствую себя бесполезным.
40. Мои родители часто были настроены против моих знакомых.
41. У меня часто бывает настроение, когда я легко отвлекаюсь от дела, становлюсь рассеянным и мечтательным.
42. Временами я испытываю ненависть к членам моей семьи, которых я обычно люблю.
43. Я строго соблюдаю принципы нравственности и морали.
44. Если бы я был вынужден солгать человеку, мне бы пришлось смотреть в сторону, так как было бы трудно смотреть ему в глаза.
45. Меня возмущает, что преступника могут освободить благодаря ловкой защите адвоката.
46. Я очень редко прогуливал школьные уроки.
47. Шутки о смерти в разговоре вполне допустимы и приличны.
48. Я люблю танцевать.
49. Я охотнее посмотрю соревнование фехтовальщиков, чем боксеров.
50. Мне нравится (или нравилась раньше) рыбная ловля.
51. Мне хочется быть менее застенчивым.
52. Когда я нахожусь в компании, я мучаюсь выбором темы для разговора.
53. Я охотно знакомлюсь с новыми людьми.
54. В детстве я входил в компанию, где все стояли друг за друга.
55. Счастливее всего я чувствую себя в одиночестве.
56. По-моему, интереснее быть инженером, чем философом.
57. Думаю, что я более чувствителен к прекрасному, чем большинство людей.
58. Я гораздо больше заинтересован в деловых и материальных успехах, чем в поисках духовных и художественных ценностей.
59. Я люблю готовить пищу.
60. Будь я художником, мне бы понравилось рисовать цветы.

61. Я вспыльчив, но быстро успокаиваюсь.
62. Иногда я настолько возбуждаюсь, что мне трудно заснуть.
63. Думаю, что нервы у меня в порядке (как у большинства людей).
64. Обычно я спокоен и меня трудно вывести из равновесия.
65. Я ужасно боюсь грозы.
66. Многих людей можно обвинить в развращенности.
67. Я бы добился значительно больших успехов, если бы люди относились ко мне лучше.
68. У меня бывают необычные мистические (таинственные) переживания.
69. Даже среди людей я чувствую свое одиночество.
70. Мечты моей жизни много значат, но я этого никому не говорю.
71. Мои намерения часто кажутся мне настолько невыполнимыми, что я отказываюсь от них.
72. Чаще всего у меня бывает сразу несколько различных увлечений.
73. Я всегда следую чувству долга и ответственности.
74. Думаю, что существует одно-единственное правильное понимание смысла жизни.
75. Я люблю лекции на серьезные темы.
76. Иногда меня так забавляла ловкость плута, что я ему сочувствовал.
77. Я стараюсь избегать необычных высказываний, которые смущают других.
78. Мне бы понравилось быть автогонщиком.
79. Иногда я дразню животных.
80. Мне бы понравилась охота на тигров.
81. Я редко заговариваю с детьми первым.
82. В школе мне было трудно говорить перед всем классом.
83. Я схожусь с другими людьми так же легко, как и другие.
84. Мне бы хотелось часто встречаться вне работы со своими друзьями.
85. Мне нравятся групповые мероприятия, где я могу побыть среди людей.
86. Я охотнее проведу отпуск в тихом домике, чем на курорте.
87. Я предпочитаю исторические романы научным сообщениям по экологии.

88. Я люблю поэзию.
89. Мне бы понравилось быть цветоводом.
90. Я люблю детей.
91. Я так остро переживаю свои неприятности, что подолгу беспокоюсь.
92. Бывало, что из-за волнений у меня пропадал сон.
93. Меня трудно рассердить.
94. Меня настолько волнуют некоторые вещи, что я с трудом о них говорю.
95. Думаю, что почти каждый может солгать, избегая неприятностей.
96. Безопаснее никому не доверять.
97. Люди завидуют моим удачным идеям, ибо не первыми их придумали.
98. Я опасаясь некоторых предметов и людей, хотя они вполне безвредны.
99. Нередко бывают ситуации, когда легко потерять веру в успех.
100. Иногда я хвалю людей, которых знаю очень мало.
101. Я легко прихожу в замешательство.
102. Я иногда подолгу не могу ничего делать, потому что трудно заставить себя взяться за работу.
103. Порой мне кажется, что я ни на что не гожусь.
104. Когда кто-нибудь проявляет глупость, я стараюсь его поправить.
105. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности и морали.
106. В школе у меня часто были плохие оценки по поведению.
107. Я люблю подшучивать над людьми.
108. Соревнования доставляют мне большее удовольствие, если я заключаю пари (бьюсь об заклад) относительно их результатов.
109. Я люблю волнение и напряжение большого количества людей.
110. Я люблю охоту.
111. Я без смущения и страха вхожу туда, где уже собрались все гости.
112. Иногда из-за своей сдержанности мне бывает трудно отстаивать себя.
113. Попадая в новый коллектив, я быстро приспосабливаюсь.

114. Я активно участвую в организации игр и групповых мероприятий.

115. По возможности я стараюсь избегать большого количества людей.

116. На работе мне было бы более интересно заниматься техникой, а не делами, связанными с отношениями людей в их совместном труде.

117. Мне больше нравится пища из экзотических продуктов, а не привычные блюда.

118. Будь я журналистом, мне бы понравилось писать о театре.

119. Меня всегда очень мало привлекали игры с куклами.

120. Думаю, что мне понравилась бы работа портного по женской одежде.

121. Я все принимаю близко к сердцу.

122. Ожидание действует мне на нервы.

123. Раз в неделю или чаще я бываю возбужденным и взволнованным.

124. Я все чувствую более остро, чем другие.

125. Иногда я чувствую, что за мной следят.

126. Большую часть времени я чувствую, что я не очень четко воспринимаю окружающее.

127. Временами мне хочется нанести повреждение себе или другим людям.

128. Люди безразличны и равнодушны к тому, что может случиться с другими.

129. Плохие, часто даже ужасные слова приходят мне в голову, и я не могу от них избавиться.

130. Временами мне очень хотелось навсегда уйти из дома.

131. Мое поведение в сильной степени зависит от обычаев окружающих меня людей.

132. Я предпочитаю действовать под влиянием минуты, не задумываясь, даже если это приводит к дальнейшим трудностям.

133. Я могу сослаться на болезнь, чтобы избежать неприятностей.

134. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого спиртного.

135. Всякая грязь пугает меня и вызывает отвращение.

136. Я люблю поговорить на сексуальные темы, в этом нет ничего запретного.

137. Мне доставляет удовольствие разыгрывать беззлобные шутки.

138. Меня смущают неприличные анекдоты.

139. Если есть необходимость, я смогу организовать других людей.

140. Отдыхая, я предпочитаю чтение и другие интеллектуальные занятия активным подвижным играм и развлечениям.

141. В компании я чувствую себя несколько неловко и из-за этого произвожу впечатление хуже, чем мог бы произвести.

142. Если люди наблюдают за мной, мне становится несколько не по себе.

143. Мне трудно подобрать слова к своим мыслям, поэтому у меня нет такой готовности к беседе, как у других людей.

144. Мне разонравилось бывать среди людей.

145. Я всегда рад присоединиться к групповым мероприятиям или поездкам.

146. Я мог бы быть счастлив, живя один в избушке среди лесов и гор.

147. По телевизору я охотнее посмотрю на новые изобретения, чем на концерт.

148. Я бываю упрям просто из принципа, а не потому, что это для меня важно.

149. Я хотел бы быть певцом.

150. Я люблю собирать цветы и выращивать комнатные растения.

151. Я впечатлительнее большинства людей.

152. Я легко теряю терпение в общении с людьми.

153. Иногда мной овладевает пустая мысль и беспокоит несколько дней.

154. Критика и замечания в мой адрес меня мало задевают.

155. Иногда мне кажется, что я нахожусь на грани нервного срыва.

156. Мои поступки часто неправильно понимаются окружающими.

157. Многие люди способны на нечестный поступок ради выгоды.

158. Меня крайне редко наказывают без причины.

159. Иногда мне кажется, что против меня что-то замышляется.

160. Привычки некоторых членов моей семьи меня очень раздражают.

161. У меня редко бывают приступы плохого настроения.
 162. Бывает, я отказываюсь от начатого дела из-за неверия в свои силы.
 163. В моей семье есть нервные люди.
 164. Меня раздражает, когда женщина курит.
 165. Я считаю, что соблюдение законов является обязательным.
 166. Почти всегда я испытываю потребность в острых ощущениях.
 167. В разговорах с представителями противоположного пола я избегаю любых щекотливых тем, которые могут вызвать смущение.
 168. Я люблю играть в карты, домино и другие игры, пусть и на деньги.
 169. Будучи журналистом, я бы с удовольствием писал о спорте.
 170. Иногда я заставляю своих друзей пойти куда-нибудь, хотя они говорят, что им желательно остаться дома.
 171. Я верю в чудеса.
 172. Если необходимо выступить, высказать свое мнение, то присутствие большого числа людей меня мало смущает.
 173. Я легко прихожу в замешательство.
 174. Мне было довольно легко и даже интересно отвечать на вопросы.

КЛЮЧ К ТЕСТУ

Ответу, совпадающему с ключом, присваивается один «сырой» балл.

№	Название шкалы	Группирование ответов по шкалам	Максимальный балл
<i>Шкалы нижнего уровня</i>			
1	Невротизм	Верно: 2, 3, 4, 31, 32, 33, 34, 61, 32, 91, 92, 94, 121, 122, 123, 124, 151, 152, 153, 154, 155 Неверно: 1, 63, 64, 93	25
2	Психотизм	Верно: 5, 6, 7, 8, 36, 37, 38, 65, 66, 67, 68, 95, 96, 97, 98, 125, 126, 127, 128, 156, 157, 158, 159	25

№	Название шкалы	Группирование ответов по шкалам	Максимальный балл
		<i>Неверно: 35</i>	
3	Депрессия	Верно: 9, 10, 12, 39, 40, 41, 42, 69, 70, 71, 72, 99, 100, 101, 102, 103, 131, 132, 133, 160, 162, 163 Неверно: 11, 161	25
4	Совестливость	Верно: 13, 14, 15, 43, 44, 45, 73, 74, 75, 104, 105, 134, 135, 164, 165	15
5	Расторможенность	Верно: 16, 17, 46, 47, 76, 106, 107, 108, 136, 137, 166, 168 Неверно: 77, 138, 167	15
6	Общая активность	Верно: 18, 19, 48, 50, 78, 79, 80, 108, 109, 110, 139, 140, 169, 170 Неверно: 49	15
7	Робость	Верно: 20, 21, 22, 51, 52, 81, 82, 101, 141, 142, 143 Неверно: 53, 83, 111, 113	15
8	Общительность	Верно: 23, 24, 25, 53, 54, 84, 85, 86, 114, 145 Неверно: 55, 115, 116, 144, 146	15
9	Эстетическая впечатлительность	Верно: 26, 28, 56, 57, 58, 87, 88, 89, 11, 118, 147, 148, 149 Неверно: 27, 119	15
10	Женственность	Верно: 29, 30, 59, 60, 89, 90, 120, 149, 150 Неверно: 119	10
<i>Шкалы верхнего уровня</i>			
11	Психическая неуравновешенность	Верно: 2, 4, 10, 11, 32, 39, 41, 69, 71, 99, 121, 124, 151, 153, 154, 155, 162, 173 Неверно: 161	20
12	Асоциальность	Верно: 16, 17, 106, 107, 166 Неверно: 13, 15, 43, 44, 45, 73, 77, 136, 165, 167	15

№	Название шкалы	Группирование ответов по шкалам	Максимальный балл
13	Интроверсия	<i>Верно:</i> 21, 22, 51, 52, 81, 82, 112, 115, 141, 142, 143 <i>Неверно:</i> 24, 25, 53, 83, 84, 111, 113, 114, 172	20
14	Сензитивность	<i>Верно:</i> 26, 28, 29, 56, 88, 89, 117, 118, 120, 147, 150, 171 <i>Неверно:</i> 27, 58, 119	15

Таблица перевода «сырых» оценок ПДТ в стандартные единицы (стены)

«Сырые» баллы	Стандартные единицы													
	Н	П	Д	СВ	Р	ОА	РБ	О	ЭВ	Ж	ПН	АС	ИН	С
25	10	10	10											
24	10	10	10											
23	10	10	10											
22	10	10	10											
21	10	10	10											
20	9	10	9								10		10	
19	9	10	9								10		10	
18	8	9	8								10		10	
17	8	9	8								10		10	
16	8	8	7								9		10	
15	7	8	7	10	10	10	10	10	10		9	10	9	10
14	7	7	7	9	9	9	10	9	10		8	10	9	10
13	6	7	6	9	8	8	9	9	9		8	9	8	9
12	6	6	6	8	8	8	9	8	9		7	8	8	9
11	6	6	5	7	7	7	8	7	8		7	8	7	8
10	5	5	4	7	7	7	7	6	7	10	6	7	7	7
9	4	4	4	6	6	6	7	5	7	9	6	7	6	7
8	4	4	3	5	6	6	6	4	6	9	5	6	6	6
7	3	3	3	4	5	5	6	4	6	8	4	6	5	6

«Сырые» баллы	Стандартные единицы													
	Н	П	Д	СВ	Р	ОА	РБ	О	ЭВ	Ж	ПН	АС	ИН	С
6	3	3	2	4	4	4	5	4	5	8	4	5	4	5
5	3	2	2	3	4	4	4	4	3	4	7	3	4	4
4	2	2	2	2	3	3	3	3	3	6	3	3	3	3
3	2	1	1	2	3	3	3	2	3	5	2	2	3	3
2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2
1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Психологические нормы (в стенах)

№	Шкалы нижнего уровня	Стандартные оценки		
		юноши	девушки	средние
1.	Невротизм	5,85 ± 2,06	6,03 ± 2,24	6,95 ± 2,13
2.	Психотизм	5,38 ± 2,16	6,60 ± 1,55	5,97 ± 1,92
3.	Депрессия	5,55 ± 2,03	6,39 ± 2,15	6,20 ± 1,97
4.	Совестливость	5,53 ± 1,58	6,59 ± 1,87	5,83 ± 1,62
5.	Расторможенность	5,87 ± 1,67	5,18 ± 1,87	5,57 ± 1,70
6.	Общая активность	5,42 ± 0,83	5,03 ± 1,23	5,22 ± 0,98
7.	Робость	5,08 ± 1,84	6,65 ± 2,07	6,01 ± 2,02
8.	Общительность	6,33 ± 1,95	6,63 ± 2,39	6,47 ± 2,13
9.	Эстетическая впечатлительность	5,37 ± 1,47	6,59 ± 1,49	5,92 ± 1,39
10.	Женственность	5,04 ± 1,78	6,92 ± 1,93	6,30 ± 1,73

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Результаты психодиагностического тестирования интерпретируются исходя из оценок, полученных каждым испытуемым. На основе этих оценок составляется психологическая характеристика индивидуальных и личностных черт тестируемого.

В оригинале ПДТ описывается психологический портрет человека, имеющего так называемые полюсные или крайние значения по шкалам. Вместе с тем опыт практической работы с учащимися

показывает, что в результате тестирования характеристики личности подростков, соответствующие крайним значениям шкалы, появляются не так часто. В связи с этим были разработаны, апробированы и использованы средние значения шкал, описывающих нормальную выборку, описание шкал и их градуированное содержание приведены ниже.

Оценки по шкале в стенах/в «сырых» баллах

1. Невротизм

Предназначена для измерения уровня *невротизации*. Содержательно фактор «невротизм» близок к понятию астенической личности в пограничной психиатрии и фиксирует уровень тревожности, возбудимости, впечатлительности, эмоциональной зрелости. К характеристикам астенического типа подростка относят: неуверенность в себе, нерешительность, неспособность преодолевать житейские трудности, психическую невыносимость. Наряду с этим у части подростков отмечаются такие проявления, как ипохондричность, раздражительность, склонность к колебаниям настроения.

1–2 / 0–4 – чаще всего спокоен и невозмутим, однако в некоторых случаях (конфликты, экзамены) могут возникать чувства беспокойства и боязливости, сомнения в своих силах и способностях. В общении, как правило, тактичен, но не всегда деликатен;

3–6 / 5–13 – характерны спокойствие и непринужденность, активен, деятелен, инициативен, честолюбив, склонен к соперничеству и соревнованию. Отличает серьезность и реалистичность, высокая требовательность к себе;

7–10 / 14–25 – характерны высокая тревожность, чувство беспокойства и боязливости, склонность к сомнениям, крайняя нерешительность. Чувствителен, впечатлителен, легко раним. Отличает неуверенность в своих силах, стремление к последовательности действий и поступков, стереотипный образ жизни, педантичность. Отличается достаточно высоким чувством долга и ответственности. Старается быть аккуратным и обязательным.

2. Психотизм

Шкала предназначена для измерения *степени психической адекватности личности*. Данная шкала фиксирует аутичность личности, которая характеризуется своеобразной отчужденно-

стью от среды, замкнутостью, недоступностью для общения с другими. Психотическая личность находится в постоянном внутреннем конфликте с собой, постоянно напряжена и возбуждена вне зависимости от степени напряженности реальной ситуации. Такое хроническое напряжение может без внешнего повода прорваться в неожиданных аффективных реакциях озлобления, ярости, страха и т. п.

1–2 / 0–5 – характеризуется аккуратностью, обязательностью, добросовестностью, миролюбием. Не склонен к зависти и соперничеству, охотно подчиняется власти и авторитету, не проявляет своеволия и честолюбия. Обычно малоинициативен и несамостоятелен. Нуждается в постоянном внимании, контроле и поддержке;

3–6 / 6–12 – уравновешен, не «афиширует» свои чувства и эмоции. Спокойно воспринимает критику и замечания, если они не чрезмерны. По многим вопросам имеет свое собственное мнение и старается его отстаивать. Склонен скорее к сотрудничеству и компромиссам, чем к соперничеству;

7–10 / 13–25 – характерны повышенная напряженность и возбудимость. Чрезвычайно заботится о своем личном престиже, болезненно реагирует на критику и замечания. Отличает эгоистичность, самодовольство и чрезмерное самомнение.

3. Депрессия

Шкала предназначена для измерения *глубины субъективных переживаний*, возникающих при снижении доминирующего фона настроения. Под депрессией М. С. Лебединский и В. Н. Мясищев понимают «угнетенное состояние, вызываемое тягостными событиями и переживаниями». Содержательные утверждения, собранные в шкале «депрессия», отражают самооценку доминирующего фона настроения, идеи самообвинения субъективных трудностей в организации деятельности, низкой фрустрационной толерантности.

1–2 / 0–6 – характерны жизнерадостность, энергичность и предприимчивость. Уверен в своих силах. Охотно участвует в деятельности, требующей активности и решительности. Однако отличается импульсивностью, что часто приводит к невыполнению обещаний, непоследовательности и беспечности;

3–6 / 7–14 – достаточно волевой человек, однако при столкновении с серьезными трудностями впадает в отчаяние, теряет уве-

ренность в себе. Способен, когда надо, проявить инициативу и решительность. Старается выполнять свои обещания и дорожит собственным словом;

7–10 / 15–25 – характеризуется старательностью, добросовестностью и обязательностью. Бывает крайне нерешителен, не способен к принятию ответственных решений, не уверен в себе. Отличительная особенность – тоскливое настроение, угнетенное состояние, мрачность и угрюмость. Вместе с тем за внешним фасадом отчужденности и недоступности скрываются чуткость и душевная отзывчивость.

4. Совестьливость

Предназначена для измерения *степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям*. Шкала фиксирует чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов.

1–2 / 0–4 – обычно легкомыслен, небрежен и безответствен. Часто уклоняется от выполнения своих обязанностей, небрежно относится к законам и моральным нормам;

3–7 / 5–10 – характеризуется порядочностью, требователен к себе и другим людям. Чаще всего стремится действовать в соответствии со своей честью и совестью. Но возможны и отступления от общепринятых моральных норм;

8–10 / 11–15 – руководствуется чувством долга, с уважением относится к моральным нормам. Всегда точен и аккуратен в делах, во всем любит порядок, отличается ответственностью и добросовестностью.

5. Расторможенность

Измеряет *степень сдержанности, социализированности поведения*. Шкала фиксирует уровень социальной конфликтности, самоконтроль, импульсивность.

1–3 / 0–4 – уступчив, сдержан, осторожен. Ориентирован на социальное окружение, не стремится к новым впечатлениям. Собственных увлечений почти не имеет;

4–7 / 5–10 – обычно спокоен и рассудителен. С интересом относится ко всему новому и необычному, однако нельзя сказать, что это увлекающаяся натура. Иногда бывает упрям и несговорчив;

8–10 / 11–15 – импульсивен и несдержан, не умеет или не желает сдерживать удовлетворение своих желаний. Ярко выражено влечение к острым эмоциональным переживаниям. Разговорчив,

раскован, охотно участвует в коллективных мероприятиях, живо откликается на любые происходящие события.

6. Общая активность

Предназначена для измерения общего уровня *активности, энергичности и астеничности личности*. Шкалы аналогичного содержания имеются в большинстве тестов для исследования темперамента. Диагностирует лидерские способности подростков, поскольку высокая активность, как правило, сопровождается умением сплотить коллектив, правильно распределить обязанности. Таких людей хорошо слушаются, им подчиняются, с их требованиями считаются.

1–2 / 0–5 – пассивен, безынициативен и недостаточно энергичен. Характеризуется медлительностью (в речи, движениях) и малоподвижностью. Отдает предпочтение сидячей и однообразной работе. Имеет слабовыраженное стремление к достижениям и успехам. Чаще всего уклоняется от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывает ответственность и работу на плечи других людей;

3–7 / 6–10 – в меру энергичен и предприимчив. Достаточно работоспособен. Одинаково хорошо адаптируется к различным условиям жизнедеятельности и видам работ. Обладает хорошими исполнительскими способностями;

8–10 / 11–15 – отличает неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей. Отдает предпочтение активной деятельности, стремится быть на виду и во все вмешиваться. Обладает организаторскими способностями и лидерскими качествами.

7. Робость

Предназначена для измерения *робости, стеснительности, скованности в интерперсональных отношениях*. Шкала фиксирует такие биполярные качества личности, как решительность – пассивность, уверенность – неуверенность, смелость – робость в межличностных отношениях. Данный фактор положительно коррелирует с успешностью выполнения дел, требующих тщательности, аккуратности, исполнительности, и отрицательно – с деятельностью, требующей организаторских способностей.

1–3 / 0–4 – смел, решителен, склонен к риску, как правило, решения принимает быстро и незамедлительно приступает к их осуществлению. В общении держится свободно и независимо.

Любит во все вмешиваться, быть всегда на виду, имеет много друзей и еще обширнее круг знакомых;

4–6 / 5–8 – чаще всего смел и решителен, но не настолько, чтобы ввязаться в авантюру. Как правило, перед тем, как принять решение, всесторонне взвесит все «за» и «против». Трудностей в общении не испытывает, без труда может установить контакт даже с незнакомым человеком, в коллективе сторонник «золотой середины»;

7–10 / 9–15 – застенчив, избегает рискованных ситуаций. Неожиданные события встречает с беспокойством. В общении скован и стеснителен, старается не выделяться, находится в тени и ни во что не вмешиваться. Предпочитает узкий круг знакомых и друзей.

8. Общительность

Данная шкала направлена на измерение *широты и интенсивности общения*. Наши эксперименты зафиксировали положительную корреляционную связь между этой шкалой и социометрическим статусом в учебных группах ПТУ и школьных классах и отрицательную – в группах специальных ПТУ. Данный фактор измеряет богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткость отношения к людям.

1–2 / 0–3 – избегает эмоциональной близости с людьми. Устанавливает чисто формальные межличностные отношения. Любит одиночество, тяготеет общением с людьми. Близких друзей почти не имеет;

3–8 / 4–13 – отличают ровные отношения с людьми. Как правило, довольно общителен, добр и заботлив, чувствует себя одинаково уютно и в большой шумной компании, и в одиночестве. Проявляет стремление к расширению круга знакомств, однако в основном ориентируется на поддержание тесных эмоциональных связей с небольшой группой друзей;

9–10 / 14–15 – отличает неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей. Отдает предпочтение активной деятельности, стремится быть на виду и во все вмешиваться. Обладает организаторскими способностями и лидерскими качествами.

9. Эстетическая впечатлительность

Шкала измеряет *чувствительность к эстетическим и художественным ценностям*. Вероятно, отмечает Л. Т. Ямпольский,

этот фактор может быть соотнесен с представлениями И. П. Павлова о «художественном» и «мыслительном» типах человеческой личности. В этом случае область высоких значений фактора будет соответствовать художественному типу с чувственным, конкретно-образным мышлением, с выраженным восприятием действительности, а область низких значений – мыслительному типу с относительным преобладанием второй сигнальной системы, характеризующейся гипертрофией абстрактного мышления.

1–2 / 0–5 – отличает рассудочность, абстрактный тип мышления и восприятия. Ко всему в жизни подходит с логической меркой, всему старается найти рациональное объяснение. Обычно очень практичен, трезво оценивает обстоятельства и людей;

3–7 / 6–10 – отличается критичностью мышления, настроенно относится к авторитетам и нестандартным ситуациям. В меру чувствителен и утончен, имеет хороший художественный вкус. В жизни в равной степени руководствуется как логикой и разумом, так и эмоциями;

8–10 / 11–15 – наделен богатым воображением, фантазией, увлекающаяся и эмоциональная натура. В поведении не хватает чувства ответственности и реализма, в суждениях – зрелости и здравомыслия. Больше доверяет собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий.

10. Женственность

Измеряет *степень идентификации испытуемого с женской ролью*, предписываемой культурой и обществом. Шкала фиксирует склонность к волнениям, к самооценке и самоанализу, скромность в поведении, погруженность в личные проблемы. Однако фиксация погруженности в личные проблемы и переживания не несет невротической и инфантильной природы.

0–1 / 0–1 – смел, предприимчив, стремится к самоутверждению, склонен к риску, быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования. Любит чувственные удовольствия, верит в силу, а не в искусство, снисходительно относится к своим слабостям;

2–5 / 2–5 – обычно практичен, трезв и реалистичен, но вместе с тем не прочь пофантазировать, поразмышлять о себе и других людях, о жизни и событиях, иногда любит пофилософствовать. В поведении не всегда хватает смелости, решительности и настойчивости. Если его заинтересовать, становится уступчив, мягок.

Иногда способен пойти на риск, но только после всестороннего обдумывания своих действий и учета последствий;

6–10 / 6–10 – чувствителен, склонен к волнениям, мягок, уступчив, скромен в поведении. Испытывает тягу к фантазированию и эстетическим занятиям. Чаще всего озабочен личными проблемами, склонен к самоанализу и самокритике. Пассивен, зависим, избегает соперничества, легко уступает, подчиняется, охотно принимает помощь и поддержку.

Б. Шкалы верхнего уровня

11. Психическая неуравновешенность. Предназначена для интегральной оценки психической устойчивости. Оценка по этой шкале является обобщением оценок по трем шкалам нижнего уровня: невротизм, психотизм, депрессия. Фактор «психическая неуравновешенность» указывает на уровень дезадаптации, тревожности, потерю контроля над влечениями, оценивает уровень психической устойчивости и, как следствие, ровность, стабильность, последовательность и целенаправленность поведения.

12. Асоциальность. Оценивает социальную приспособленность. Шкала сформировалась из вопросов двух шкал третьего уровня – «совестливость» и «расторженность». Данная шкала была подвергнута экспертной проверке. Эксперты-учителя в школе, педагоги и мастера в профтехучилищах ранжировали учащихся по следующим признакам: «дисциплинированность», «степень идентификации с социальными нормами», «совестливость». Статистический анализ (ранговая корреляция) зафиксировал тесную связь между результатами тестирования и оценками экспертов, что позволяет не согласиться с некоторыми утверждениями о том, что фактор «асоциальность» фактически не что иное, как шкала «лжи», особенно легко фальсифицируемая испытуемыми в ситуациях экспертизы. Можно предположить правомерность такого допущения для взрослой выборки (лицам старше 20 лет), а не для подросткового и юношеского возраста. Фактор «асоциальность» описывает «социопатическую личность», характеризующуюся трудностями социальной адаптации, негативным отношением к социальным требованиям, повторяющимися и труднокорректируемыми асоциальными реакциями.

13. Интроверсия. Шкала измеряет степень социальной контактности личности. Аналогичные по содержанию факторы имеются в моделях личности Г. Айзенка и Р. Б. Кэттелла. В насто-

ющем опроснике оценка по шкале «интроверсия» получена путем обобщения трех шкал нижнего уровня: «общая активность», «робость» и «общительность». Фактор «интроверсия» измеряет уровень активности личности в коллективе, степень включенности в общественные виды деятельности.

14. Сензитивность. Шкала предназначена для измерения тонкости эмоциональных переживаний. Она является шкалой, обобщающей информацию от шкал нижнего уровня: «эстетической впечатлительности» и «женственности». Данная шкала фиксирует чувствительность, ранимость, артистичность, художественное восприятие окружающего, учтивость, вежливость, деликатность, эмоциональную зрелость. Диагностирует широту интересов и духовные ценности.

Таким образом, все четыре фактора верхнего уровня выступают как «воедино связанная совокупность внутренних условий», модифицирующих социальное поведение индивида, то есть реакция подростка на социальную ситуацию микросоциального окружения зависит от степени выраженности анализируемых черт личности.

Методика оценивания социальной ответственности студентов В. Л. Марищука

1. Убежденность в необходимости социальной ответственности принимаемых решений специалистами экономики	1. Не вижу необходимости в социальной ответственности. 2. Не имею ясного представления о социальной ответственности. 3. Имею убеждения в необходимости социальной ответственности. 4. Имею твердые убеждения в необходимости социальной ответственности, но не нахожу возможности для их актуализации. 5. Имею убеждения и нахожу применение своей социальной ответственности
2. Отношение к общественной деятельности	1. Отрицательно отношусь к общественным делам. 2. Безразлично отношусь к общественной работе. 3. Привлекает возможность получить поощрение. 4. Привлекает общественный статус при выполнении общественно значимых дел. 5. Привлекает творческое начало в общественных делах, их необходимость и важность для общества
3. Общественная активность	1. Никогда не участвую в общественных мероприятиях. 2. Выполняю разовые поручения. 3. Участвую в общественных делах, но как рядовой исполнитель. 4. Участвую в общественных делах регулярно. 5. Являюсь инициатором общественных дел в коллективе
4. Осознание социальной ответственности для будущей специальности	1. Совершенно не задумываюсь о будущей специальности. 2. Иногда задумываюсь о будущей специальности. 3. Задумываюсь о будущей специальности лишь как способа получения дохода. 4. Представляю цели профессиональной деятельности, но не понимаю роли социальной ответственности в ней. 5. Осознаю цели и содержание профессиональной деятельности и ту роль, которую играет в ней социальная ответственность

5. Отношение к будущей специальности	1. В будущей специальности нет ничего привлекательного. 2. В будущей специальности привлекает в основном ее доход. 3. Привлекает возможность заниматься руководством людьми. 4. Привлекает общественная значимость профессии. 5. Привлекают возможность профессионального творчества и престиж профессии
6. Отношение к образованию	1. Учусь без интереса, часто пропускаю занятия. 2. Интересуюсь отдельными проблемами, посещаю занятия избирательно. 3. Проявляю интерес к отдельным предметам. 4. С интересом посещаю занятия. 5. С интересом отношусь к любым формам учебной деятельности и активно участвую в них
7. Участие в научной деятельности	1. Не занимаюсь научной работой. 2. Работаю над проблемой, поскольку это необходимо для научной работы (олимпиады, научные конференции и т. д.). 3. Работаю над темой научного исследования, так как она интересна. 4. Разрабатываю научную проблему, поскольку осознаю ее общественную значимость. 5. Творчески решаю проблему, участвую в научно-практических конференциях с большим энтузиазмом
8. Отношение к труду	1. Избегаю участия в трудовых делах. Физический труд не люблю. 2. Иногда участвую, но работу выполняю плохо. 3. Участвую, но при отсутствии контроля работу не выполняю. 4. Одинаково хорошо выполняю любую работу. 5. Работаю увлеченно, не допускаю небрежности. Физический труд люблю
9. Нравственное самосознание	1. Не задумываюсь над своими поступками. 2. Задумываюсь лишь после критики. 3. Иногда анализирую свои поступки по собственной инициативе. 4. Почти всегда анализирую свое поведение. 5. Постоянно анализирую свое поведение

Международный стандарт SA 8000

Международные требования к соблюдению предприятиями принципов социальной ответственности изложены в тексте Международного стандарта SA 8000⁵.

Международный стандарт SA 8000 (Social Accountability 8000) – социальная ответственность был разработан для оценки социальных аспектов систем управления. На его основе организации могут подтвердить использование социально ответственных подходов в своем бизнесе, при которых политика организации и нормы трудовой и общественной этики не будут противоречить друг другу.

Цель стандарта SA 8000:2001 – улучшение условий труда и жизненного уровня работников. Он может применяться в развивающихся и индустриально развитых странах как для малых, так и для крупных предприятий, а также для общественных организаций.

Основу этого универсального стандарта составляют несколько международных соглашений, деклараций и рекомендаций международных организаций, в том числе:

- Конвенции Международной организации труда;
- Конвенции МОТ 29 и 105 («Принудительный и обязательный труд»)⁶;
- Конвенция МОТ 87 («Свобода профессионального объединения»);
- Конвенция МОТ 98 («Право на переговоры о заключении коллективного договора»);
- Конвенции МОТ 100 и 111 («Равная оплата труда мужчин и женщин за равный труд; отсутствие дискриминации»);
- Конвенция МОТ 135 («Конференция представителей рабочих»);
- Конвенция МОТ 138 и Рекомендации 146 («Минимальный возраст и Рекомендации»);

⁵ Текст приведен в авторском переводе с английского языка на основе материалов сайта : <http://www.klubok.net/pageid270.html>

⁶ МОТ – Международная организация труда, созданная ООН.

10. Отношение к сокурсникам	1. Считаю своих однокурсников ленивыми и бездарными. 2. Однокурсники мне не интересны. 3. Положительно отношусь только к некоторым однокурсникам. 4. Внимательно отношусь по отношению к большинству однокурсников. 5. Внимательность и чуткость по отношению к другим сочетаются во мне с требовательностью и уважением
11. Общественная деятельность	1. Ни в каких общественных мероприятиях не участвую. 2. Иногда участвую в общественных мероприятиях. 3. Всегда участвую в общественных мероприятиях, так как мне нравится быть лидером. 4. Всегда участвую в общественных мероприятиях, так как считаю, что это важно для моей профессии. 5. Всегда участвую в общественных мероприятиях, так как это важно для всех людей

Ответы по шкале расположены в порядке возрастания от одного – числа, соответствующего оценке «очень плохо», до пяти – оценки «отлично».

Схема оценки: первый ответ – 1 балл;
 второй ответ – 2 балла;
 третий ответ – 3 балла;
 четвертый ответ – 4 балла;
 пятый ответ – 5 баллов.

Обработка данных. Ответы по их значимости оцениваются условными баллами по принципу:

- более 35 баллов – высокий уровень;
- 34–25 баллов – средний уровень;
- менее 25 баллов – низкий уровень.

- Конвенция МОТ 155 и Рекомендации 164 («Безопасность труда и охраны здоровья»);
- Конвенция МОТ 159 («Профессиональная реабилитация и лица, работающие по найму/нетрудоспособные»);
- Конвенция МОТ 177 («Надомная работа»);
- Конвенция МОТ 182 («Худшие (опасные) формы детского труда»);
- Всемирная декларация прав человека;
- Конвенция ООН по правам ребенка;
- Конвенция ООН по устранению всех форм дискриминации женщин.

В качестве определений стандарт использует следующие понятия.

Компания – любая организация или деловое предприятие, ответственные за обеспечение выполнения требований данного стандарта, включая весь персонал (то есть директоров, специалистов, администрацию, руководящий состав, работающих непосредственно по найму, по контракту или же представляющих компанию каким-то другим образом).

Поставщик – деловая организация, предоставляющая компании товары или услуги, необходимые и используемые для производства изделий компанией или выполнения ею услуг.

Субподрядчик – деловая организация в цепочке поставок, которая прямо или косвенно предоставляет поставщику товары или услуги, необходимые и используемые для производства товаров и услуг поставщика или компании.

Исправляющее действие – действие, предпринимаемое для покрытия причиненного ущерба рабочему или прежнему служащему в соответствии с SA 8000.

Корректирующее действие – действие, предпринимаемое для предотвращения повторения несоответствия.

Заинтересованная сторона – индивидуальное лицо или группа лиц, имеющих отношение или испытывающих на себе влияние социальной деятельности компании.

Ребенок – любое лицо, моложе 15 лет, если местный закон о минимальном возрасте не обуславливает более старший возраст для работы или обязательного обучения, в таком случае действует более старший возраст. Если же, тем не менее, местный закон о минимальном возрасте определяет возраст 14 лет в соответствии

с исключениями, действующими в развивающихся странах, согласно Конвенции МОТ 138, то будет действовать более младший возраст.

Молодой рабочий – любой рабочий, возраст которого превышает возраст ребенка и не достигает 18 лет.

Труд ребенка – любая работа, выполняемая ребенком, возраст которого моложе возраста, указанного выше в определении ребенка, за исключением случаев, указанных в Рекомендации МОТ 146.

Принудительный труд – любая работа или услуга, выполняемые любым лицом под угрозой любого наказания, на которые указанное лицо не предложило себя добровольно.

Защита детей – вся необходимая поддержка и действия, предпринимаемые для обеспечения безопасности, здоровья, образования и развития детей, подвергнутых детскому труду, определение которого было указано выше, и освобождение от работы.

Домохозяин – человек, который выполняет работу для компании в соответствии с прямым или дополнительным контрактом, не привязанный к помещению компании, с целью получения вознаграждения, в результате предоставления продукции или услуг, как согласовано с работодателем, независимо от того, кто поставляет оборудование, материалы или другие затраты.

Данный стандарт устанавливает критерии для оценки следующих аспектов:

- детский труд;
- принудительный труд;
- здоровье и техника безопасности;
- свобода профессиональных объединений и право на переговоры между нанимателем и профсоюзами о заключении коллективного договора;
- дискриминация;
- дисциплинарные взыскания;
- рабочее время;
- компенсация;
- системы управления.

Так, предприятия (компании) должны взять на себя обязательства:

1. Не использовать или поддерживать применение детского труда.

2. Компания установит, документально подтвердит, будет поддерживать и эффективно взаимодействовать с персоналом и другими заинтересованными сторонами с целью защиты детей при обнаружении факта их работы в ситуациях, подобных описанным выше в определении детского труда, и представит соответствующую поддержку для того, чтобы дать возможность таким детям посещать и находиться в школе до истечения детского возраста.

3. Компания установит, документально подтвердит, будет поддерживать и эффективно сотрудничать с персоналом и другими курсами и линиями поведения заинтересованных сторон для того, чтобы поддержать образование детей, на которых распространяется Рекомендация МОТ 146, и молодых рабочих, на которых распространяются местные законы об обязательном образовании, или тех, которые посещают школу, включая средства, позволяющие обеспечить, чтобы ни один такой ребенок или молодой рабочий не были привлечены к труду, чтобы время, затрачиваемое ежедневно на транспорт (на работу и с работы и школы), школьные занятия и работу, не превышало 10 часов в день.

4. На рабочем месте или за его пределами компания не будет подвергать детей или молодых рабочих опасности, грозящей их жизни или здоровью.

5. Компания не будет использовать и не будет поддерживать применение принудительного труда, а также при приеме на работу и начале трудовой деятельности в компании к персоналу не будут предъявляться требования вносить деньги в депозит или подобные бумаги.

6. Компания, имеющая представление о положении дел в промышленности и любых характерных опасностях, обеспечит безопасную и здоровую окружающую рабочую обстановку и примет адекватные меры для предотвращения несчастных случаев и нанесения вреда здоровью, возникающие в процессе труда, сведя к минимуму, насколько это приемлемо, причины опасности, присущие окружающей рабочей обстановке.

7. Компания назначит старшего представителя из числа администрации, ответственного за здоровье и безопасность всего персонала и ответственного за внедрение пунктов раздела «Здоровье и безопасность» настоящего стандарта.

8. Компания обеспечит всему персоналу регулярный инструктаж по технике безопасности и охране здоровья, и такое обучение повторяется для нового и вновь назначаемого персонала.

9. Компания установит порядок, каким образом обнаруживать, избегать или реагировать на потенциальные угрозы здоровью и безопасности всего персонала.

10. Компания обеспечит для пользования всему персоналу чистые туалетные комнаты, доступ к питьевой воде и, если приемлемо, гигиенические условия для хранения пищи.

11. Компания обеспечит, если предусмотрено для персонала, условия для сна, чтобы они были чистыми, надежными и удовлетворяли основным требованиям персонала.

12. Компания будет уважать право всего персонала образовывать и присоединяться к профсоюзам по своему выбору и коллективно вести переговоры.

13. В тех случаях, когда права на свободу объединения и переговоры о заключении коллективного договора ограничены законом, компания будет помогать параллельным способом независимого и свободного объединения и ведения переговоров для всего такого персонала.

14. Компания будет следить за тем, чтобы представители таких лиц не подвергались дискриминации и чтобы такие представители имели доступ к членам своих организаций на рабочих местах.

15. Компания не будет применять или поддерживать дискриминацию при приеме на работу, при оплате труда, при доступе к обучению, продвижении по службе, завершении срока службы или уходе на пенсию, основанную на принадлежности к определенной расе, касте, национальности, религии, полу, сексуальной ориентации, членству в объединении по политическим убеждениям, или при нетрудоспособности.

16. Компания не будет вмешиваться в осуществление прав персоналом, соблюдая принципы или обычаи, или удовлетворения потребности, относящиеся к расе, касте, национальному происхождению, религии, полу, сексуальной ориентации, членству в объединении, политическому убеждению, или же при нетрудоспособности.

17. Компания не позволит, чтобы имели место манеры поведения, включая жесты, язык и физические контакты, подобные сексуальному принуждению, являющиеся угрожающими или оскорбительными.

18. Компания не будет применять или поддерживать использование телесного наказания, умственного или физического принуждения и устных ругательств.

19. Компания будет действовать в соответствии с применяемыми законами и промышленными стандартами, касающимися времени работы. Установленная рабочая неделя определена законом и не должна превышать установленных 48 часов. В течение каждых семи дней должен быть предоставлен, по крайней мере, один выходной день.

20. Сверхурочное время не должно превышать 12 часов у каждого работающего в неделю и должно компенсироваться премиальной оплатой; кроме как разрешено, сверхурочная работа должна быть добровольной.

21. Компания, являясь стороной соглашения между предпринимателями и профсоюзами об условиях труда, оговоренного с рабочими организациями (как определено МОТ), представленными значительной частью их рабочих мест, может требовать сверхурочной работы в соответствии с данным соглашением для удовлетворения краткосрочного делового спроса.

22. Компания будет следить за тем, чтобы зарплаты, выплачиваемые за обычную рабочую неделю, соответствовали, по крайней мере, законным или минимальным промышленным стандартам и были всегда достаточны для удовлетворения основных потребностей персонала и для получения некоторого дискриминационного дохода.

23. Компания будет следить за тем, чтобы удержания из зарплаты не производились в дисциплинарных целях, чтобы ясно и регулярно до рабочих доводилась подробная информация о сочетании зарплаты с прибылью; компания будет следить также за тем, чтобы заработная плата и прибыль выдавались в полном соответствии с применяемыми законами и чтобы оплата труда производилась либо наличными деньгами, либо в виде чека так, как удобно рабочим.

24. Компания будет следить за тем, чтобы договорные мероприятия, касающиеся только труда и программы ложных учений, не предпринимались в попытке избежать выполнения своих обязательств перед персоналом по действующим законодательству о труде и социальной защите и обязательным постановлениям.

Наряду с общими требованиями организации социально ответственной хозяйственной деятельности стандарт SA 8000:2001

содержит специфичные требования в сфере социальной ответственности, касающиеся системы менеджмента, которая должна быть стандартизована. Стандарт позволяет предприятиям делать то, что они делают лучше всего, а именно, применять систему менеджмента для достижения намеченных целей, обеспечивая при этом постоянную рентабельность.

Система менеджмента, основанная на требованиях SA 8000:2001, имеет общие положения с международными стандартами качества серии ISO 9000⁷, как, например: определенная руководством политика компании в сфере социальной ответственности, анализ и проверки со стороны руководства, планирование, оценка и выбор поставщиков, принятие корректирующих действий. В этом отношении и другие международные стандарты, такие, как ISO 14000:2000 и т. д., дополняют стандарт SA 8000:2001, тем самым подготавливая основу для интеграции в рамках всеобщей системы управления, что, в свою очередь, ведет к сокращению рисков и повышению прибыльности предприятия.

На основании анализа практики деятельности финансовых учреждений Европы выявлены следующие преимущества, которые дает использование международного стандарта SA 8000:2001:

- повышение производственной и финансовой дисциплины в организации;
- улучшение репутации организации и повышение популярности ее торговой марки;
- вовлечение персонала в работу по качеству, увеличение его приверженности идее качества;
- лучшее мотивирование персонала и большая ответственность персонала за собственные результаты;
- улучшение качества продукции и услуг, сокращение ошибок в работе за счет привлечения и удержания квалифицированного персонала;
- повышение производительности труда персонала;
- удовлетворенность запросов покупателей и потребителей и, как следствие, расширение рынка;

⁷ ISO (International Standard Organization) – Международная организация стандартизации. ISO 9000 – стандарт менеджмента качества.

- возросшее конкурентное преимущество;
- инвестиционная привлекательность организации в глазах потенциальных инвесторов;
- увеличение удовлетворенности персонала условиями труда;
- улучшение взаимосвязи между персоналом и руководством, создание комфортного психологического климата в коллективе.