ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ, 2011, том 32, № 2, с. 59–81

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ)

© 2011 г. А. Л. Журавлев*, Т. В. Дробышева**

** Член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, директор Учреждения Российской академии наук Института психологии РАН*

** Кандидат психологических наук, научный сотрудник, там же*

В представленной работе обоснован новый авторский принцип исследования, который получил название “ценностный подход”. Выделена система факторов экономической социализации, составившая теоретическую модель исследования. Специальному анализу подвергнуто влияние раннего экономического образования на динамику ценностных ориентаций формирующейся личности. Для обоснования выявленного феномена организован специальный психологический эксперимент в форме естественного социально-психологического формирующего эксперимента. Установлены позитивная динамика волевых ценностных ориентаций и ценности социальной активности, а также негативная динамика эмоциональных ценностных ориентаций. Данные явления рассматриваются как психологический критерий экономической социализированности формирующейся личности.

Ключевые слова: экономическая социализация, социализированность, факторы социализации, формирующаяся личность, экономическое образование, ценностные ориентации (ЦО), структура и динамика ЦО, детерминация динамики ЦО, естественный формирующий эксперимент.

Особый интерес к изучению экономической социализации детей и подростков на современном этапе развития общества вызван наличием большого числа (в том числе ранее не существовавших) проблем, связанных с взаимоотношениями ребенка и общества. В тоталитарном обществе (по сравнению с демократическим) взрослый играет более значимую роль в процессе формирования личности ребенка. Возможно, поэтому в период социальных реформ и перемен изучение экономического “автономного мира детства”, не зависимого от мира взрослых, стало особенно актуальным [39].

Отношения “взрослый–ребенок” подвергаются двустороннему влиянию разных социальных процессов. С одной стороны, развитие цивилизации привело к “удлинению самого периода детства в индивидуальной жизни человека” [2, с. 44–45], инфантилизации подрастающего поколения, что способствует более позднему его включению в сферу производственных и других экономических отношений. С другой стороны, современное общество требует от ребенка “недетских способностей к осознанному выбору и принятию решений, личной ответственности, умению действовать в определенной ситуации” [2, с. 46], необходимых ему и для экономической социализации. Данное противоречие указывает на важность изучения процессов формирования, динамики тех психологических качеств и свойств личности в процессе социально-экономического развития ребенка, которые предполагают эффективное выполнение им в будущем экономических ролей производителя, потребителя, инвестора и т.п.

Излишне говорить о том, что объективные социально-экономические условия предъявляют особые требования к традиционным институтам социализации – семье, школе, сверстникам, СМИ. Однако их роль в процессе *экономической социализации* детей на сегодняшний день недостаточно изучена.

В целом состояние проблемы исследования экономической социализации в детстве, подрос-

тковом периоде, включая ранний юношеский возраст, определяется:

1) отсутствием общей теории экономической социализации при существовании парциальных эмпирических исследований, часто не связанных друг с другом;

2) несформированностью категориального аппарата, приводящей к терминологическим различиям в понимании одних и тех явлений;

3) неразработанностью специальных, в первую очередь, экспериментальных методов исследования, сложностью измерения экономической социализации с точки зрения ее результатов;

4) направленностью на выявление роли факторов экономической социализации, в качестве которых могут выступать как социальные институты, так и социально-психологические или индивидуально-личностные особенности самого субъекта.

Кроме того, следует отметить, что большинство зарубежных и отечественных исследований в области экономической социализации было выполнено на детях, подростках, учащихся колледжей и студентах вузов, т.е. изучались те, кто еще не является ни самостоятельным экономическим субъектом, ни психологически зрелой личностью. Однако в формулировках понятий "экономическая социализация", а подчас и авторских концепциях, данный аспект, отличающий процессы экономической социализации зрелой личности и еще только формирующейся, либо совсем не рассматривается, либо выделяется нечетко. В данной статье представлен авторский подход, специфика которого обосновывается с учетом этого условия.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Сравнительный анализ понятий "экономическая социализация", "экономическая адаптация", "экономико-психологическая адаптация". Ряд исследователей, занимающихся изучением вопросов общей теории социализации, считают нецелесообразным выделение ее различных видов – нравственной, политической, правовой, экономической и т.п. [4 и др.]. С нашей точки зрения, существование частных аспектов в изучении психологических феноменов – это закономерный результат процесса дифференциации, который наряду с интеграцией определяет развитие современной науки, в том числе социальной психологии. К примеру, содержательные компоненты социализации личности в условиях экономических отношений в обществе определяются не только психологическими, но и экономическими законами, которые не могут быть рассмотрены в рамках общей теории. Напротив, знания об особенностях экономической и других видов социализации внесут определенный вклад в развитие теории социализации в целом.

По сравнению с "*экономической социализацией*" понятие "*социализация*" лучше изучено в отечественной науке в рамках различных дисциплинарных подходов [1, 7, 9, 29 и др.]. Традиционный социально-психологический подход рассматривает *социализацию* как двусторонний процесс, включающий в себя усвоение индивидом социального опыта и активное воспроизводство системы социальных связей [1 и др.]. Именно активность индивида, направленная на преобразование социального опыта в собственные установки и ценностные ориентации, определяет развитие человека в процессе социализации. В экономической психологии такое понимание социализации непосредственно связано с пониманием экономической социализации, однако единого подхода к данной проблеме в настоящее время не существует. Одни авторы склоняются к тому, что в основе экономической социализации лежит *приобретение* знаний, навыков, моделей поведения и установок, связанных с миром экономики [31, с. 190–199 и др.], т.е. речь идет только об усвоении индивидом социально-экономического опыта. Другие рассматривают ее как процесс *становления* экономического мышления, сознания, культуры и поведения [22; 46, с. 209–216 и др.]. Третьи считают, что интерес должен быть сфокусирован на том, как и когда дети включаются в экономическую действительность (или реальность) общества [49]. В последнем случае анализируется вопрос о роли активности индивида, реализующего в своем поведении экономические знания и умения.

С нашей точки зрения, экономическая социализация не может характеризоваться как односторонний процесс. Поэтому под *экономической социализацией* понимается *процесс и результат включенности индивида в мир экономических отношений общества*, в котором он живет. Т.е. *человек усваивает экономический опыт общества, систему социальных и экономических ценностей и, активно преобразуя его, становится экономическим субъектом* данного общества [12].

Тем не менее, анализ основных точек зрения на понятие "*экономическая социализация*" показал, что большинство авторов склоняются к ее определению как разновидности частного случая социализации личности в целом. Отсюда все попытки сформулировать какие-либо определения приводят к выделению в том или ином варианте именно частного аспекта, связанного с конкретной – экономической сферой человеческой деятельности и отношений.

Считается, что "*экономико-психологическая адаптация*" – это часть социальной адаптации или адаптации в целом [8 и др.]. С нашей точки зрения, она ближе по содержанию к экономической социализации, чем просто экономическая адаптация. Основная функция *экономической социализации* – это обеспечение нормального функционирования личности как экономического субъекта. Она отражает воздействие многообразной экономической деятельности общества на экономические компоненты социального развития личности, характеризуя ее становление под воздействием социально-экономических условий. Соответствие экономического поведения и деятельности человека внутренней структуре личности, ее ценностным ориентациям, потребностям и интересам достигается в процессе экономико-психологической адаптации. Результат экономической социализации фактически обеспечивается *экономико-психологической адаптацией*. Поэтому последняя может быть рассмотрена с позиции *взаимодействия* экономического субъекта и экономической среды, в процессе которого он пытается найти или создать оптимальный баланс между собой и этой средой. *Экономическая адаптация* в данном случае может быть и показателем, и условием успешности экономико-психологической адаптации субъектов.

Основные характеристики экономической социализации детей, подростков и юношей. Вопрос о содержании экономической социализации формирующейся личности во многом определяется интересами самих исследователей, ориентированных на формулирование авторских концепций. Именно этим обстоятельством определяется вариативность подходов к данному аспекту изучения экономической социализации. Большинство авторов, опираясь на работы в области общей теории социализации, рассматривают феномен экономической социализации с точки зрения ее процессуальных характеристик и результатов.

К процессуальным характеристикам экономической социализации (так же, как и социализации в целом) могут быть отнесены *этапы, факторы, механизмы и средства.* Последние детерминируют те социально-психологические изменения, которые происходят в личности. К.К. Платонов [30], выделяя три основных пути формирования личности: стихийное, целенаправленное и самоформирование (А.В. Мудрик определяет их как основные составляющие социализации [29]) – указывал на то, что именно стихийный путь, возникающий в результате случайных внешних воздействий, играет доминирующую роль. Однако целенаправленные воздействия (образование и воспитание в первую очередь) позволяют не только получить близкий к планируемому результат, но и контролировать влияние самих факторов, что важно для формирования экспериментального направления при изучении факторов экономической социализации. Вопрос о самоформировании как составляющей процесса экономической социализации особенно значим, так как *целью* экономической социализации, с нашей точки зрения, является формирование личности, способной функционировать в качестве субъекта экономической деятельности и экономических отношений общества. Таким образом, уже в самой формулировке цели определяется активность личности, не просто принимающей извне воздействия экономической среды, а усваивающей и преобразующей их. Поскольку для самодетерминации экономического сознания и поведения требуется не только активность, но и осознанность и сформированность волевых качеств личности, то для изучения экономической социализации детей характер динамики волевых и социальных ценностных ориентаций позволяет получить представление о результативности этого процесса.

Структура процесса экономической социализации может включать разное количество компонентов (в зависимости от подхода того или иного исследователя). С позиции авторов данного исследования, когнитивный, ценностный (ценностно-нормативный) и поведенческий компоненты раскрывают основное содержание процесса. Так, *когнитивный (или познавательный) компонент* определяется через систему экономических представлений, образов, понятий как элементов экономического сознания, формируемых посредством факторов различного уровня (например, микро- и макросредовых). *Ценностный* компонент включает ценностные ориентации, нравственные и культурные нормы личности, регулирующие ее отношения с объектами и субъектами экономической жизни общества. Экономические, социальные и нравственные ценности, а также волевой контроль непосредственно связаны с первыми; интериори-

зируясь, они становятся внутренним регулятором экономического поведения личности. *Поведенческий* компонент включает не только разнообразные виды экономического поведения (сберегательное, производственное, потребительское, инвестиционное, обменное и т.д.), но и предпочтения, интенции, стратегии, стереотипы этого поведения. В процессе экономической социализации происходит присвоение норм и ролей экономического поведения и формирование на их основе соответствующих психологических качеств и свойств личности, позволяющих ей функционировать в качестве экономического субъекта.

Коммуникации выступают как связующее звено всех компонентов, опосредуя их взаимоотношения.

Определяя феномен экономической социализации через "приобретение знаний об экономике, навыков, моделей поведения и установок относительно мира экономики…" [48, с. 470], К. Роланд-Леви отмечает, что остается открытым вопрос о том, что же является *результатом экономической социализации* – знания, установки или модели поведения?

В отечественной экономической психологии в качестве результатов экономической социализации рассматриваются: *адаптированность личности*, включающая результаты базовой, а также собственно экономической адаптации [31, с. 160–162]; "*экономическая идентичность*, формируемая посредством механизмов социальной категоризации и социально-экономической адаптации личности" [40, с. 551]; *экономическая компетентность,* определяемая наличием экономических навыков и ролей, степенью социальной и экономической независимости, а также нравственной зрелости, необходимой для принятия экономических решений. Некоторые авторы к результатам относят и сформированность *экономической культуры* личности [3, 37]. Данный феномен рассматривается, во-первых, как единство экономического потенциала (включающий личностные качества, способствующие осуществлению с той или иной эффективностью экономической деятельности) и экономической направленности (в которой система ценностных ориентаций есть предпосылка и условие существования личности) [37]. Во-вторых, этот вид культуры понимается как "часть общей культуры человека, его сознания и поведения, связанного с экономическими интересами, потребностями, ценностными ориентациями, предпочтениями, мотивами деятельности в экономической сфере..., а также экономическими знаниями" [3, с. 20]. Следует отметить, что в данном контексте ценностные ориентации (причем не только по отношению к экономическим ценностям) определяются и как условие, и как механизм экономического поведения личности.

С позиции *ценностного подхода*, разрабатываемого авторами статьи, психологическим критерием экономической социализированности можно считать *динамику социальных, волевых* и других *ЦО* как результат внешней (микросоциальной) детерминации [12]. Такой подход к экономической социализации, с нашей точки зрения, в большей степени характерен для изучения детского и подросткового возраста. Это связано с тем, что для кардинальных изменений в ценностной структуре взрослых (как было показано в работе Н.А. Журавлевой [13]) требуется больше времени и силы влияния факторов не только микросреды, но и прежде всего макросреды. Действительно, можно предположить, что при получении второго высшего экономического образования или в процессе самообразования в области экономики взрослый человек способен продемонстрировать изменение некоторых ценностей (например, экономических). Однако вряд ли эти изменения коснутся его социальной активности или повлияют на значимость волевых ЦО, которые не рассматриваются как собственно экономические, но связаны с ними. Последнее было выявлено нами у детей и юношества [11, 12]. Данное суждение основано на том, что структура ЦО личности взрослого, по сравнению с детьми, более устойчива, и для ее изменения требуется сильное воздействие социализирующих факторов.

Понятие *факторы* в широком смысле включает все виды социальных влияний. Следовательно, *факторы экономической социализации* могут быть рассмотрены с разных сторон как различные *условия* формирования и развития экономического сознания и поведения личности, в частности детей и подростков. Здесь выделяются *макро- и микросоциальные факторы,* связанные с экономическими отношениями в обществе. Первые из них определяются как способы организации экономической жизни (типы экономических систем: рыночная, смешанная, традиционная и т.п.). Они характеризуют особенности общественных отношений и социально-психологическую динамику, которая активно изучалась в России во второй половине 1990-х и начале 2000-х годов [12, 13, 35]. К микроэкономическим факторам относят экономическое воспитание в семье; экономическое образование в школе, колледже, институте; различные виды теле-, радио- и печатной продук-

ции СМИ, ориентированной на формирование, изменение экономического сознания и поведения [9, 18, 31, 37, 43, 46, 47], системы ценностей личности, в первую очередь, экономических и социальных [11, 12]. К данной категории факторов относится и тот аспект взаимоотношений детей и подростков в среде сверстников, который обеспечивает им экономический опыт и знания ("бартер", "долговые" отношения, игры с экономическим содержанием, коллекционирование и т.п.). Воздействие данных факторов (включая непосредственных агентов социализации, таких как родители, друзья, учителя, любимый журнал или телепрограмма и т.п.) традиционно описывается через представления, отношения, понятия, ожидания, оценки и т.п. самих субъектов и/или их агентов.

В качестве основных процессуальных характеристик рассматривают также *средства* экономической социализации, которые не влияют, но опосредствуют воздействия внешних факторов на личность [26] или выполняют посредническую роль между двумя субъектами [29, 34]. В последнем случае речь идет о языке, стиле, содержании общения и т.п. [29], а также о правилах, ценностях и знаках [34]. В любом случае средства социализации выполняют инструментальную функцию, обеспечивая соответствие между сознанием и поведением агентов социализации (родителей, других значимых взрослых и сверстников) и ее субъектов (детей и подростков). То есть в процессе социализации с помощью норм, ценностей и языка усваиваются экономические представления, образы, формируются модели, предпочтения, мотивы поведения и т.п., которые и обеспечивают личности соответствие с окружающим миром, в том числе экономическим.

В качестве механизмов экономической социализации изучаются те психологические, социально-психологические, экономико-психологические феномены, которые способствуют интериоризации и присвоению формирующейся личностью экономических представлений, моделей экономического поведения и т.п.

Факторы экономической социализации личности младших школьников. В узком смысле *экономическое образование* часто рассматривается только как процесс передачи людям и усвоения ими экономических знаний, умений и навыков экономического мышления, т.е. только как обучение. *Экономическое воспитание* в таком случае понимается как процесс, ориентированный на формирование отношения к таким знаниям и направленный на их глубокое осмысление, превращение в убеждения и поступки. В данной работе экономическое образование будет пониматься в более широком смысле – как все, что *способствует включению личности в социально-экономические отношения в обществе: процесс и результат усвоения экономических знаний и умений, формирование личностных качеств и экономического мышления* [12].

Среди основных задач школьного экономического образования выделяют: обучающие (знакомство с элементарными экономическими понятиями), воспитательные (формирование у школьников экономически значимых качеств личности, социально ценной мотивации на участие в учебной и трудовой деятельности) и развивающие (развитие экономического мышления, экономического самосознания, способности к нравственному выбору в ситуациях, связанных с экономической деятельностью, и т.д.) [17, с. 44–47]. Задачи семейного экономического воспитания заключаются в формировании добросовестного отношения к хозяйственно-бытовому, учебному и другим видам труда, выработке умения рационально вести хозяйство, экономно расходовать время и денежные средства семьи и т.д. [9].

Считается, что в семье обучение менее выражено, чем воспитание, поэтому принято использовать термин "семейное воспитание", а не "семейное образование" (в дальнейшем нами также будет традиционно применяться именно этот термин). Говоря о семейном экономическом воспитании, нельзя утверждать, что знакомство детей с элементарными экономическими понятиями (обучающая функция) не происходит в семье. Однако различия присутствуют как в форме и методах обучения, так и в его содержании. Например, экономическая информация, передаваемая в школе, более организованна и структурирована, в отличие от той, которую получает ребенок в межличностном общении с родителями. Кроме того, содержание экономического образования в школе, в отличие от семейного экономического воспитания, включает изучение явлений, с которыми сталкивается ребенок не только в реальной жизни, но и существующих в абстрактной форме.

По сути роль каждого из вышеперечисленных факторов определяется тем, чьи ценности усваивает ребенок – семьи, школы, сверстников или какого-то другого сообщества. Например, ценности, декларируемые школой и СМИ, носят общественный характер, а передаваемые семьей или сверстниками включают также те, которые значимы только для данной микрогруппы. Можно сказать, что социальная значимость формирующихся цен-

ностей служит некоторым критерием дифференциации школьного экономического образования и экономического воспитания в семье как факторов экономической социализации школьников.

По мнению некоторых авторов [9 и др.], родители становятся референтным источником выбора ценностей и моделей поведения в областях, где социальные нормы более стабильны. Отсюда можно предположить, что резкие изменения в общественной экономической системе снижают социализирующую роль семьи. Таким образом, в период экономических преобразований на первый план выдвигаются другие факторы (условия, источники, каналы) экономической социализации, например, общение со сверстниками, процесс образования в школе или просмотр телепередач, рекламы, чтение журналов и книг и т.д. При этом взаимосвязи данных факторов в процессе формирования системы ценностей школьников очень изменчивы. В одном случае – доминирование и подчинение, в другом – взаимное дополнение, в третьем – параллельное, не зависимое друг от друга влияние и т.п.

Анализ основных детерминант структуры ценностных ориентаций детей в условиях экономического образования показал, что в данной роли могут выступать: в *семейном экономическом воспитании* – структура семьи (социальный уровень); социально-демографические характеристики родителей (образование, возраст и т.д.), их установки (напутствия) в отношении карманных денег, собственности, трудовой занятости детей и т.д. (социально-психологический уровень); в *школьном экономическом образовании* – структура класса (социальный уровень), характеристики образовательного процесса (содержательная – система понятий; формальная – методы, приемы воздействия, передачи информации и т.д.) и условий его организации (взаимоотношения в классе, отношение к учебной деятельности и т.д. – социально-психологический уровень). Кроме того, индивидуально-психологические (пол, возраст, уровень умственного развития, косвенно оцениваемый через успешность обучения в школе, т.е. психологический уровень) и социально-психологические (например, показатели социальной активности в школе) особенности самих детей также могут нивелировать, усиливать или ослаблять влияние ранее перечисленных характеристик на ценностные ориентации личности школьников.

Поскольку социализирующая функция образования в целом заключается в формировании личности школьника на основе его приобщения к многочисленным ценностям, накопленным обществом [43], то данная функция экономического образования может быть рассмотрена с точки зрения того, что «...усвоив ценности и нормы, люди выбирают те из них, которые в наибольшей степени позволяют им “вписаться” в систему социально-экономических отношений, сохранить стабильность (социальную и материальную), добиться своих целей, реализовать свои намерения и планы (в экономической сфере жизнедеятельности)...» [3, с. 20]. В данном контексте экономическое образование можно рассматривать как фактор экономической социализации школьников, в первую очередь, младшего возраста, считающегося сензитивным для социального развития личности. При этом для изучения особенностей его влияния на динамику ЦО личности, рассматриваемую, как уже упоминалось выше, в качестве критериев экономической социализированности, необходимо экспериментально определить не только характер самой динамики, но и взаимодействие данного фактора с другими.

Ценностный подход к исследованию факторов экономической социализации формирующейся личности. Система ценностных ориентаций как важнейшая характеристика личности и показатель ее сформированности представляла интерес для исследователей в разные периоды развития российского общества. Однако в условиях кардинальных социально-экономических изменений и в последующий период актуальность изучения данного феномена существенно возросла в связи с потребностью прогноза взаимоотношений личности и ее окружения в ситуациях социальной неопределенности, невозможности долговременного жизненного планирования. В данном случае ЦО выступают в качестве психологического ресурса в процессе совладания населения с возникшими проблемами [19].

Все вышесказанное актуально, в первую очередь, для взрослых, экономически самостоятельных людей и для тех возрастных групп молодежи и юношества, которые находятся в ситуациях жизненного, профессионального, экономического самоопределения. Не случайно одни исследователи рассматривают наиболее значимые/отвергаемые ценностные ориентации личности как основополагающий, стержневой элемент феномена самоопределения [14], другие предполагают, что ряд тех же наиболее значимых ЦО не только не подвержен влиянию острых социально-экономических кризисов, но и наоборот, создает внутренний потенциал для выживания в неблагоприятных условиях [13].

Однако когда речь заходит о детях и подростках, в первую очередь возникает интерес к изучению тех средовых характеристик ("внешних" и "внутренних" детерминант, по Б.Ф. Ломову [26]), которые "по-разному обусловливают различные процессы, свойства, качества психических явлений, разную степень и темпы изменчивости этих явлений в ходе онтогенетического развития человека" [45, с. 65]. Вопрос о том, от чего зависит и как формируется ценностная система развивающейся личности, важен еще и потому, что именно ЦО определяются как ведущий компонент социализации личности в целом, в том числе в системе экономических отношений. Причем основной фокус внимания здесь сосредоточен на отношениях самих детерминант, выявляющих характер такой социализации.

Е.В. Шорохова, раскрывая детерминистический подход к исследованию психических явлений, отмечает, что "выделяются разные детерминирующие факторы, которые сами по-разному изменяются в зависимости от изменения общественно-исторических условий и оказывают дифференцированное влияние на формирование и изменение психических явлений" [45 с. 65]. В продолжение сказанному следует тезис Б.Ф. Ломова: "Попытка искать одну-единственную детерминанту в исследовании психических феноменов – тупиковый путь. Любое явление определяется их системой" [26, с. 91]. Таким образом, изучая динамику в структуре ЦО личности, можно говорить о наличии двух типов факторов, характеризующих специфику этих изменений – "внешних", зависящих от взаимоотношений личности с обществом, где особое место принадлежит состоянию различных социальных институтов, сформированных в ходе культурно-исторического развития данного общества и "внутренних", обусловленных возрастными периодами и особенностями формирования и развития конкретной личности.

Важным направлением в исследовании динамики ЦО детей, подростков и юношей является изучение возрастных различий в структуре и динамике ЦО, их взаимосвязи с интересами, мировоззрением, идеалами и т.п. Этому вопросу посвящено достаточно много работ в отечественной психологии [6, 10, 41 и др.]. Выявляя закономерности формирования ценностной структуры, авторы в качестве основной детерминанты выделяют возраст, пол, индивидуально-психологические характеристики детей. Так, например, при анализе работы по младшим школьникам, было отмечено, что большинство исследователей характеризуют данный возраст как сензитивный для усвоения социальных ценностей. Данное обстоятельство позволяет нам предположить, что целенаправленный процесс становления научного уровня экономического сознания посредством обучения основам экономических знаний в этом возрасте может дать позитивную динамику социальных и др. ЦО, поскольку влияние внешнего фактора может быть "поддержано" особенностями данного возрастного периода.

И все же, почему именно ценностные ориентации, а не какие-либо другие характеристики сознания представляют исследовательский интерес в контексте экономической социализации личности? Ответ лежит в психологической природе феномена, которая раскрывается через процессы отражения, осмысления, переживания и оценки личностью предметов и явлений окружающей действительности, результатом которых и являются ЦО. Их многофункциональный характер (регулятивная, мотивационная и др. функции) подробно изложен в монографии Н.А. Журавлевой [13]. Ценностные ориентации, с одной стороны, есть продукт социальной среды, с другой – фактор социального и экономического развития личности.

Динамика ценностных ориентаций в период формирования личности в результате социально-экономических воздействий дает представление не только о субъективной значимости этих факторов, но и о потребности детей и подростков соответствовать требованиям общества. Так, например, основные тенденции в структуре ЦО юношества, определяемые современными исследователями в контексте макроэкономических влияний, связаны с повышением/понижением значимости ориентаций на материальные, нравственные ценности, а также ценности семьи, здоровья, творчества, образования [13, с. 33–35]. Данные изменения в исследуемой структуре ценностей могут быть рассмотрены как психологические критерии стихийной формы экономической социализации, поскольку являются результатом неконтролируемых влияний.

Для суждения об экономической социализированности формирующейся личности в условиях первичной социализации требуется выявление особенностей динамики социальных, волевых и других ценностей, значимых в процессе нахождения соответствия личности и актуальной системы экономических отношений в обществе. А также определение роли изучаемых микросредовых факторов и их взаимоотношений между собой в процессе воздействия. Кроме того, в целях повышения достоверности результатов желательно

Рис. 1. Ценностная модель экономической социализации формирующейся личности.

применять экспериментальные или квазиэкспериментальные планы, но не доэкспериментальные, различающиеся степенью контроля за внешней и внутренней валидностью.

Итак, с одной стороны, ЦО формируются в разных микросредовых условиях, которые во многом определяют специфику их структуры, характер ее изменений. С другой стороны, сами ценности выступают механизмом преобразования транслируемой извне экономической информации в компоненты экономического сознания (понятия, представления и т.п.), являясь внутренними регуляторами экономического поведения. Эти же экономические понятия, представления, образы и т.п. в дальнейшем опосредствуют (т.е. являются "средством") формирования структуры ЦО, изменяя значимость экономических, социальных, волевых, нравственных ценностей в сознании детей и подростков (рис.1).

Более подробно функция ЦО ("фильтрация"), разрабатываемая в рамках ценностного подхода к изучению экономической социализации личности (когнитивное направление), изложена в других работах [11, 12].

В данной работе с позиций ценностного подхода следует рассмотреть *многофакторную модель детерминации* ценностных ориентаций личности. Выше уже было сказано о том, что каждый из изучаемых факторов (условий) экономической социализации может иметь как минимум два уровня анализа (в интересующем нас контексте) – социальный и социально-психологический. Изучая не сами институты социализации, а производимые ими воздействия, выражающиеся в изменении сложившейся (на данном этапе развития личности) системы ценностных ориентаций, мы опирались на тезис Б.Ф. Ломова о том, что детерминация психики не ограничивается каузальными связями с социальными явлениями. Существуют детерминанты, которые "не порождают событий, рассматриваемых как следствия, но влияют на них, ускоряя или ослабляя, изменяя их в том или ином направлении" [26, с. 85].

Исходя из вышеизложенного, мы будем рассматривать феномен экономической социализации личности как некую структуру (систему), включающую процессуальные и содержательные компоненты, среди которых для нас наиболее значимым (*системообразующим*) элементом являются ценностные ориентации личности (рис. 1).

Еще одно направление исследования в рамках ценностного подхода – изучение функции ЦО в поведенческом компоненте экономической социализации. Например, эта функция анализируется через предпочтения стратегий игрового экономического поведения школьников разного возраста с возможностью выявления дополнительных (кроме изменения структуры ЦО) критериев экономической социализированности [26]. В данном случае вызывает интерес изучение феномена коллекционирования (особенно детьми младшего и подросткового возраста), интерпретируемого как особый вид экономического поведения. Понимание механизмов влияния родителей на выраженность такого рода поведения дает нам представление как о передаче, так и об усвоении экономического опыта, стратегий экономического поведения и т.п. В данном случае сами ценностные ориентации могут выступать механизмом не только регуляции, но и трансформации различных модусов экономического поведения родителей и перевода их на уровень детского поведения. При этом мера сходства в структурах ЦО или их взаимосвязях с различными компонентами коллекционирования может выступать *показателем экономической социализации*.

ЕСТЕСТВЕННЫЙ ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В самом термине “естественный эксперимент”, сформулированном А.Ф. Лазурским около века назад [20], заложено противоречие, определяемое в философии диалектикой естественного и искусственного, которые зачастую противопоставляются друг другу. В последнее время появились суждения о том, что эксперимент как контролируемое извне вмешательство не может быть естественным по своей природе. Не соглашаясь с таким мнением, можно обратиться к работе Н.К. Рериха [33], который, анализируя феномен “естественность”, отмечал два его свойства, важных в данном контексте: *соизмеримость и планомерность*. Соизмеримость внешнего и внутреннего, психического и средового, планомерное манипулирование переменными в эксперименте – вот те точки соприкосновения в “естественном эксперименте” (пусть даже этимологического характера), которые в определенной степени снимают отмеченную противоречивость термина.

А.Ф. Лазурский и его коллеги [20], создавая естественный эксперимент как промежуточный тип исследования, не без основания считали, что за ним большое будущее, поскольку полученные с его помощью результаты обладают высокой надежностью, точностью и определенностью. Однако до сих пор естественный эксперимент остается наименее разрабатываемым типом экспериментального исследования в отечественной науке, особенно в социальной психологии. Например, в последние годы среди публикаций в ведущих психологических журналах нами не обнаружено статей, посвященных естественному эксперименту, при том, что в России существует научная школа Л.И. Уманского и А.С. Чернышева, в которой более 40 лет проводятся исследования с применением различных типов экспериментирования [32, 42].

Место естественного формирующего эксперимента в системе методов. Одной из проблем, связанной с пониманием метода, является определение его места в ряду других, близких по содержанию методов. Сравнивая “естественный эксперимент” с “полевым экспериментом” и “социальным экспериментом”, обычно указывают на их неаналогичность, но взаимную пересекаемость [21, 23]. Так, с точки зрения Е.А. Климова, «узкое значение “естественного эксперимента” соотносится с таким же понятием “социальный эксперимент”, которое включает предположения о воздействиях на жизнь человека изменяющихся социальных условий…» [21, с. 54], но только в том случае, если в нем применяются формы и средства научного контроля над выводом об истинности суждений. В остальных случаях “социальный эксперимент” – не есть эксперимент в полном смысле этого слова как диагностико-исследовательский метод, так как его основной целью становится внедрение в жизнь новых форм социальной организации и совершенствования управления обществом.

Подчеркивая различия “*естественного*” и “*полевого*” экспериментов, в качестве *основного признака* естественного эксперимента выделяют “диффузное” экспериментальное воздействие, характеризуемое “неопределенностью в многообразии учтенных и не учтенных экспериментатором психологических и непсихологических переменных” [21, с. 56], по сравнению с более структу-

рированной системой учета и контроля за всеми переменными в полевом (два других признака у них совпадают: естественные условия жизнедеятельности испытуемых и контроль экспериментатора за получением результатов). Хотя в данном случае сравниваются две системы не только воздействий по степени контролируемости и организованности, но и знаний, сформировавшихся в начале и конце века, что в определенной степени объясняет эти различия. В настоящее время, говоря о развитии метода, указывают на его специфику по цели исследования – *констатация* или *формирование*. Поскольку иных классификаций естественного эксперимента не обнаружено, будем придерживаться такого разделения.

Относительно самого термина "формирующий эксперимент" также существуют разные мнения. Дополнение "формирующий" к диаде "естественный эксперимент" указывает на целенаправленность, активность действий экспериментатора, ориентированных на создание, преобразование, изменение психических функций и свойств личности, характеристик группы и индивидов, включенных в нее, и т.д. По нашему мнению, следует дифференцировать естественные эксперименты на формирующие, преобразующие, корректирующие и т.п., а не объединять их как один вид формирующего. Важно подчеркнуть, что в дальнейшем мы будем рассматривать тот тип экспериментирования в естественных условиях, который традиционно ориентирован на проверку *каузальных*, а не *структурно-функциональных гипотез*, которые применялись в работах Л.С. Выготского (метод "двойной стимуляции") и П.Я. Гальперина (метод "поэтапного формирования умственных действий и понятий") и включали «компоненты диагностики (внутренних структур базисных процессов) и больший диапазон для проявления саморегуляции (или ее полного отсечения) в "экспериментальной деятельности" испытуемых» [23, с. 25]. Данные типы, по мнению Т.В. Корниловой, лишь условно могут относиться к экспериментальным и должны выделяться в специальные типы исследований [23].

"*Социальный формирующий* (или созидательный) *эксперимент*" в работе Е.А. Климова определяется тем, что "заведомо ориентирован на достижение желательного *практического эффекта*, а именно: преобразование изучаемого социального объекта в желательном направлении (звучит это чаще как цель оптимизации, улучшения, обучения)" [21, с. 58]. В данном случае такой тип эксперимента близок по содержанию к "*формирующему эксперименту*" в *педагогической психологии*, который направлен на "изучение конкретных путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и *проектированием* наиболее *эффективных форм учебно-воспитательного процесса* (т.е. в большей степени ориентирован на практику)" [24, с. 404].

В психолого-педагогических работах в связке с "экспериментом" также применяют термины "обучающий", "воспитывающий", "созидательный", "преобразующий" и др. для уточнения содержания или формы воздействия. На этом основании "естественный эксперимент" А.Ф. Лазурского можно классифицировать как "естественный (по условиям) социально-педагогический (по предмету) формирующий (по цели) эксперимент (наличие/отсутствие контроля)". В дальнейшем мы будем придерживаться именно этой логики исследования.

Сравнивая *естественный формирующий эксперимент* в психологическом исследовании *с естественным констатирующим*, Ю.М. Забродин отмечает: нарастающую *сложность в управлении контролируемыми переменными* (усложнение набора стимулов и реакций; приемов регистрации переменных; сбора и обработки полученной информации; статистического планирования эксперимента и т.п.); *активность исследователя*, которая "состоит не только в том, что он формирует собственно эксперимент, но также формирует и развивает субъекта, погруженного в данный эксперимент" [16, с. 25]. Таким образом, добавка "формирующий" в "естественном эксперименте" подчеркивает не только цель самой работы, но и в какой-то степени позволяет отклонить оценку "диффузности" экспериментального воздействия в классической трактовке А.Ф. Лазурского.

Естественный формирующий эксперимент как метод социально-психологического исследования. Проблема валидности *экспериментального метода в социально-психологическом исследовании* – тема острых дискуссий первой половины прошлого века, однако и сегодня она продолжает волновать исследователей [27, 28, 36, 38, 44 и др.). Так, подчеркивая, что "социальная психология стала экспериментальной наукой" [36, с. 33], С. Московичи делает акцент на лабораторном эксперименте, занижая роль естественного, а Д. Майерс уточняет, что из каждых трех экспериментов в американской социальной психологии два – лабораторные [27]. Значительный шаг в изменении ситуации в пользу повышения достоверности результатов *естественных* (точнее – полевых) *социально-психологических экспе-*

риментов был сделан Д. Кэмпбеллом [25], описавшим специфику основных моделей и планов экспериментальных и квазиэкспериментальных исследований. В результате в логике современных социально-психологических работ, использующих естественный эксперимент, стала появляться аргументация выводов, подкрепляемая анализом степени реализованности планов и способов сбора данных, применением гипотетических конструктов и т.д.

Поиск *специфического* в применении метода "*естественного формирующего эксперимента*" в социально-психологическом исследовании позволил выделить по меньшей мере два основных направления анализа: по *предмету* и *процедуре эксперимента*, которые непосредственно связаны между собой. Так, в предметном поле социальной психологии выделяют те феномены, в изучении которых традиционно применяют лабораторный и моделирующий эксперименты. Это некоторые свойства личности, проявляемые в группах (совместимость, агрессивность и т.п.), изменение социальных установок (особенно при восприятии рекламы, СМИ), групповые процессы и свойства (лидерство, сплоченность, сработанность, конфликтность), а также формы групповой деятельности (тренинги, ролевые игры, дискуссии и т.п.).

С помощью *естественного формирующего эксперимента* исследуют: условия и социально-психологические технологии воздействия на профессиональное, экономическое, нравственное и другие виды самосознания личности; некоторые аспекты формирования социального интеллекта, организаторских и коммуникативных способностей, лидерства, помогающего поведения; динамику ценностных ориентаций личности в трудовой, учебной и игровой деятельности; факторы производительности труда и различные категории отношений в производственных коллективах и т.п. – в большинстве случаев они выступают в качестве *зависимых переменных*. *Независимыми переменными* в таком типе эксперимента обычно являются различные виды социального воздействия, осуществляемые в разных формах: обучения (социального, экономического, профессионального и т.п.), воспитания (в семье и вне семьи), трудовой деятельности, досуга, общения, игры, тренингов, дискуссий, собраний и т.д.

Несколько отклонившись от выбранной линии анализа, отметим, что зарубежные психологи при выборе лабораторного или естественного эксперимента в социально-психологическом исследовании ориентируются на следующие критерии: контроль переменных, случайное распределение, удобство проведения, реалистичность, влияние независимых переменных, подозрительность и искажения, внешняя валидность [38]. Можно предположить, что, выбирая "естественный формирующий эксперимент" для своего исследования, экспериментатор отдает предпочтение, в первую очередь, *высокой внешней валидности и реализму*. Кроме того, С. Милграм [28], описывая лабораторный социально-психологический эксперимент, отмечает наличие в нем *объективности*, но *не беспристрастности*. Он считает, что основная проблема лабораторного эксперимента заключается в соблюдении этических норм экспериментатором, т.к. большинство социально-психологических экспериментов содержит элементы манипулирования, дезинформации, обмана испытуемого. Причем, анализируя в данном контексте применение ролевых игр в моделирующем социально-психологическом эксперименте, он отмечает, что заявленная этическая проблема в нем также не решается (например, у Ф. Зимбардо в "тюремном эксперименте"), но добавляется еще и новая – соответствие/несоответствие "игрового" и "неигрового" поведения. Таким образом, подчеркнув *преимущества естественного социально-психологического эксперимента,* отметим, что вышеуказанные проблемы снимаются в нем априорно. Основной проблемный фокус концентрируется при этом на степени контроля над источниками невалидности. Можно предположить, что, чем выше этот контроль, тем эксперимент по достоверности результатов ближе к лабораторному.

Другое направление анализа – *процедура организации и проведения* эксперимента – дает возможность реально выявить истинность данного предположения.

Итак, по сравнению с педагогической и возрастной психологией, которые рассматриваются как области психологического знания, где "экспериментальные нормативы развивались в направлении большей строгости экспериментального контроля" [23, с. 25], в социальной психологии основной акцент делается на: *схемах использования контрольной и экспериментальной групп* [23, 27, 38]; *случайном распределении (рандомизации)*, которое устраняет все посторонние факторы и позволяет создавать *эквивалентные группы* по выявленным признакам. При описании факторов угрозы внешней и внутренней валидности Д. Кэмпбелл отмечает, что если для психолого-педагогического исследования важно контролировать "естественное развитие", "эффект тестирования",

то для социально-психологического (например, изменение установок в результате влияния кино) наибольшее значение имеет фактор "*фон*" *(история)*, т.е. возможность вести учет "конкретных событий, которые происходят между первым и вторым измерением наряду с экспериментальным воздействием" [25, с. 46]. Г. Тэшфелл в отношении социально-психологического исследования пишет, что "эксперимент проходит не в социальном вакууме: испытуемый активно строит предвосхищения относительно ожидаемых от него стратегий поведения или желательных ответов" [цит. по: 23, с. 103], т.е. акцент стоит на "*эффекте экспериментатора*" *и* "*эффекте испытуемого*". Однако именно в естественном эксперименте эти эффекты наименее выражены. В целом следует отметить, что не только выделенные стороны определяют специфичность применения метода в социально-психологическом исследовании, но именно они создают наибольшие проблемы при организации и проведении такой работы.

Анализ социально-психологических исследований показал, что существует реальная проблема в проведении естественного формирующего эксперимента (с каузальной гипотезой), вызванная сложностью учета всех дополнительных переменных и невозможностью жесткого контроля над сохранением валидности. Причем авторы в процессе исследования нередко заменяют не гипотезу, а изменяют схему эксперимента в сторону снижения его сложности или, выбирая сложную схему, игнорируют многие угрожающие валидности факторы. Так, вместо истинных экспериментов (в терминах Кэмпбелла) применяют *ex-post-facto* или квазиэксперимент, который часто используется на констатирующем этапе эксперимента.

Динамика ценностных ориентаций формирующейся личности: программа экспериментального исследования. Подчеркивая преимущества использования естественного, а также редкого в практике социально-психологических исследований формирующего эксперимента, Ю.М. Жуков и И.А. Гржегоржевская отмечают их *прогностические возможности* для выявления причинно-следственных отношений [15]. Именно это преимущество метода и обусловило его выбор для проведения нашего исследования в целях выявления динамики ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования, квалифицированного как *естественный (по условиям) социально-психологический (по предмету) формирующий (по цели) эксперимент (по наличию контроля над источниками невалидности)*. На примере этой работы попробуем проследить логику, специфику и проблемы использования такого типа эксперимента.

С этой целью была разработана *программа и основные этапы* естественного социально-психологического формирующего эксперимента, которые включали: разработку учебных материалов (подготовительный этап), подбор контрольных и экспериментальных групп, выбор методик исследования ценностных ориентаций, предварительное тестирование детей по этим методикам (первый этап), непосредственное проведение экспериментальных уроков, наблюдение за ходом обучения и контроль его результатов (второй этап), сбор данных на основе экспертных оценок учителей, повторное тестирование детей, изучение ценностных ориентаций родителей по одной из методик, а также их экономических представлений и социально-демографических характеристик на основании анкетирования (третий этап). В качестве методик исследования применялись: модифицированная методика ценностных ориентаций Н.А. Волковой [6], методика попарного сравнения 11-ти ценностных ориентаций С.С. Бубновой [5], авторские методики экспертной оценки учителей и анкета для родителей.

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

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

На пилотажном этапе проверялось наличие или отсутствие динамики ЦО, а также направленность их изменений в экспериментальной и контрольной группах. С этой целью применялся план с контрольной группой и тестированием только после воздействия [25], а также с использованием одной из методик изучения ЦО. Такой экспериментальный план обозначается следующим образом:

1-я группа: “обучавшиеся” школьники R X O 1

2-я группа: “не обучавшиеся” школьники R O2

На данном этапе остро стала *проблема рандомизации*, поскольку наиболее уязвимыми с точки зрения репрезентативности выборки в социально-психологическом исследовании являются “естественные”, реальные группы. Сложность достижения однородности выборки заключается в том, что учебные группы невозможно рандомизировать до обучения, т.к. группа школьников из “естественной” становится “лабораторной”. Поэтому в нашем исследовании процедура рандомизации проводилась после обучения. С этой целью из 100 школьников было выбрано 80 (по 40 человек в каждую группу), а на этапе основного исследования из 240 школьников (120 из экспериментальных и 120 из контрольных групп) методом “случайного выбора” было отобрано 160 учащихся (по 80 человек в каждую группу). Такой вид рандомизации называется “стратифицированным”, т.к. объекты выбираются не из всей совокупности в целом, а лишь из ее частей, выделенных по определенным правилам.

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

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

Необходимость использования *плана истинного эксперимента* на этапе основного исследования (с предварительным и повторным тестированием) для контрольной и экспериментальной групп определялась уже самой каузальной гипотезой – динамика ценностных ориентаций личности младшего школьника обусловлена воздействием раннего экономического образования, то есть установлением связи между *независимой переменной – экономическим* образованием и *зависимой – ценностными* ориентациями школьников. Поскольку *независимая переменная* – экономическое образование, получаемое в школе, то ее необходимо было контролировать. Следовательно, наиболее соответствующим экспериментальной ситуации планом стал “план Соломона для четырех групп” (Кэмпбелл, 1996), т.к. именно он служит цели специального *контроля эффекта тестирования* и записывается следующим образом:

1-я группа: “обучавшиеся” школьники R O1 X O2

2-я группа: “не обучавшиеся” школьники R O3 O4

3-я группа: “обучавшиеся” школьники R X O5

4-я группа: “не обучавшиеся” школьники R O6

В качестве основных источников невалидности “плана Соломона для четырех групп” выделяют 8 основных факторов внутренней и 4 фактора внешней валидности. В данной работе в целях их контроля было организовано следующее: 1) план с двумя контрольными и экспериментальными группами, позволяющий контролировать *естественное развитие*, поскольку оно одинаково проявляется и в тех, и в других группах; 2) индивидуальное тестирование детей в мини-группах (по 2–3 человека); 3) одновременное тестирование контрольных и экспериментальных групп (контроль *“фона”*); 4) контроль *инструментальной погрешности* с помощью фиксированных методик; 5) рандомизация испытуемых (“стратифицированный” способ отбора) – контроль *регрессии;* 6) оценка эквивалентности групп по их составу – фактор *отбора или состава групп*; 7) сравнение двух квази- и двух экспериментальных групп – *эффект тестирования.* Данные действия были направлены на контроль источников *внутренней невалидности*. Поскольку, как упоминалось ранее, для естественного эксперимента в большей степени значим контроль за *внешней валидностью*, то сам выбор “плана Соломона” решал проблему *взаимодействия тестирования и воз-*

действия. В то же время эффект *взаимодействия фактора отбора и воздействия* в исследовании учитывался следующим образом: выбирали школы в разных районах Москвы, но без какой-либо специализации (языковые, математические и т.п.), чтобы выборка была репрезентативной. К сожалению, мы не можем однозначно утверждать, что тестирование "до" не повлияло на результаты "после", т.к. дети могли запомнить первые результаты, но эти два среза как можно дальше были разнесены по времени (сентябрь–май), чтобы была возможность проконтролировать *взаимную интерференцию экспериментальных воздействий*.

Итак, на данном этапе поиска специфичности естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследовании были обнаружены *противоречия* между некоторыми из условий контроля за источниками невалидности и сущностью изучаемых феноменов. *Во-первых*, следует сказать о невозможности (или существенной ограниченности) применения рандомизации в ее классическом варианте, т.к. происходит нарушение естественной жизнедеятельности самих испытуемых. *Во-вторых*, необходимо отметить, что контроль взаимной интерференции экспериментальных воздействий непосредственно связан с конкретным видом деятельности и возрастом респондентов. Так, в учебной группе школьников увеличение промежутка между "срезами", превышающее один год (в целях достижения высокого контроля), может сопровождаться изменениями возрастных характеристик испытуемых, что неизбежно будет приводить к снижению контроля над некоторыми источниками внутренней невалидности.

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

1. Оценка эквивалентности групп (критерий Колмогорова–Смирнова) по следующим переменным: уровень социальной активности, пол детей; образование, возраст, пол, уровень экономических знаний родителей, степень их удовлетворенности материальным благосостоянием; состав, размер и уровень материального благосостояния семьи.

2. Оценка влияния предварительного тестирования на результаты повторного исследования ЦО детей (по критерию Колмогорова–Смирнова на 5% уровне достоверности). С этой целью сравнивались значения переменных 1-й экспериментальной и 2-й контрольной групп со значениями 3-й экспериментальной и 4-й контрольной групп.

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

3. Комбинированный эффект естественного развития и фона контролировался сравнением переменных "до" в 1-й контрольной и 1-й экспериментальной группе с итоговым значением переменных во 2-й контрольной группе "после". Выявленные различия подтвердили отсутствие эффекта.

4. Поскольку основная гипотеза исследования была построена на предположении о различиях в структуре ценностных ориентаций "обучавшихся" и "не обучавшихся" детей и влиянии раннего школьного экономического образования на эти различия, система доказательства строилась по следующему плану:

а) выявление динамики в структуре ценностных ориентаций в группах "обучавшихся" и "не обучавшихся" детей, в которых проводилось тестирование дважды: до и после обучения (в вышеизложенном плане – это 1-я и 2-я группы соответственно);

б) определение различий, с одной стороны, между двумя группами "обучавшихся детей", а с другой – двумя группами "не обучавшихся", то есть сравнивались результаты 1-й и 3-й групп с результатами 2-й и 4-й.

Для выявления вклада дополнительных переменных в динамику ЦО проводилось следующее:

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

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

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ ИХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ

В двух предыдущих разделах статьи были сформулированы теоретический и методический подходы к изучению феноменов *экономической социализации*, среди которых особая роль отводится ценностным ориентациям. Предполагалось, что изменение некоторых из них в результате целенаправленного и контролируемого воздействия, осуществляемого в условиях экономического образования (в школе и семье), может рассматриваться как показатель экономической социализированности формирующейся личности на этапе первичной социализации. Однако изучаемая динамика непосредственно связана с особенностями самих *факторов* экономической социализации, т.е. экономическим образованием в школе и семье. Термин "экономическое образование" в данном контексте рассматривается в широком смысле, т.е. как процесс и результат соответствующего типа обучения и воспитания. С нашей точки зрения, описательный подход к исследованию данных факторов не раскрывает характер их взаимоотношений в процессе осуществляемого воздействия. Это обстоятельство и определило выбор метода исследования – естественного формирующего социально-психологического эксперимента, ориентированного на проверку многофакторной модели социальной детерминации психологических свойств личности.

Предваряя изложенные ниже данные, следует отметить, что они отражают специфику экономической социализации формирующейся личности именно на этапе первичной социализации, т.к. затрагивают не столько собственно экономические ценности (богатство, деньги и пр.), динамика которых характерна для взрослого населения в период радикальных социально-экономических изменений [13, 35], сколько связанные с ними волевые, социальные, нравственные и другие типы ценностей.

Общая и парциальная динамика ценностных ориентаций личности младших школьников. Установленная в процессе исследования динамика позволила охарактеризовать те изменения в структуре ЦО, которые произошли в группах "обучавшихся" (экспериментальные) и "не обучавшихся" (контрольные) школьников. С этой целью выявлялось наличие сдвига (по *T*-Вилкоксону; $p < 0.05$) в иерархии ценностей через сравнение данных в двух группах (одна контрольная и одна экспериментальная), в которых проводилось тестирование до и после обучения по двум методикам (методика попарного сравнения 11 ЦО личности С.С. Бубновой [5] и методика изучения ЦО Н.А. Волковой [6]) (рис. 2 и 3).

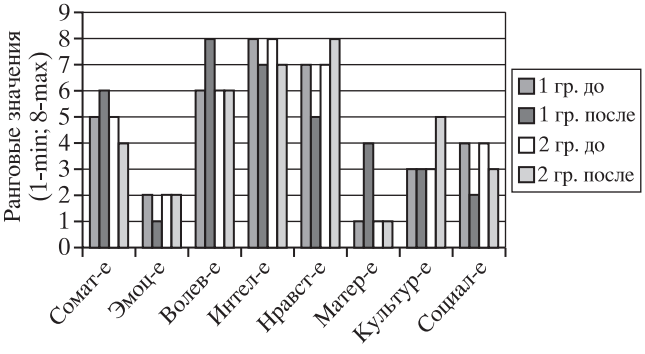

Рис. 2. Динамика типов ЦО личности младших школьников (по методике Н.А. Волковой).

На рис. 2 можно увидеть, что в ценностной структуре школьников до обучения наиболее значимыми являются типы интеллектуальных (1-е место), нравственных (2-й ранг) и волевых (3-й ранг) ЦО (по методике Н.А. Волковой). После обучения для детей "не обучавшихся" на первое место выдвигаются нравственные, затем – интеллектуальные и без изменений остаются волевые ЦО (они значимы, но не актуальны), а для "обучавшихся" школьников волевые ценности, наоборот, становятся самыми важными. Интересно, что для данной категории детей становится очень значимым и то, чтобы быть красивым, физически развитым, сильным, выглядеть старше своих лет и т.д. (тип соматических ЦО).

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

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

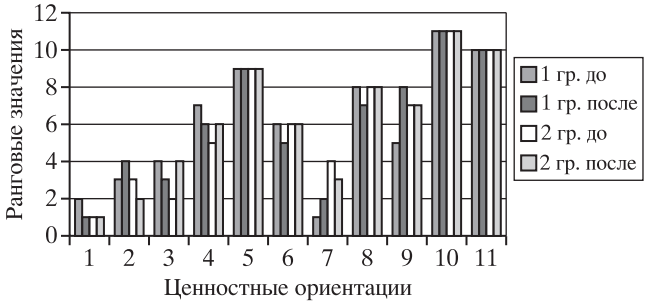

Рис. 3. Динамика ЦО личности младших школьников (по методике С.С. Бубновой): 1 – приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых; 2 – высокое материальное благосостояние; 3 – поиск и наслаждение прекрасным; 4 – помощь и милосердие к другим людям; 5 – любовь; 6 – познание нового в мире, природе, человеке; 7 – высокий социальный статус; 8 – признание и уважение других людей; 9 – высокая социальная активность; 10 – здоровье; 11 – общение.

Анализ структуры ЦО личности младших школьников (по методике С.С. Бубновой) определил общую для всех детей тенденцию, связанную с наличием в ней инвариантных ценностей, значимость которых к концу года возрастает, но ранг при этом не изменяется (рис. 3). Это "здоровье" (1 ранг), "общение" (2 ранг) и "любовь" (3 ранг), которые определяют жизненный смысл (терминальные ЦО). Причем сравнение ценностных структур родителей и школьников позволило выявить совпадения в иерархии данных ЦО как наиболее предпочитаемых и в ориентациях на "приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых" (11 ранг) как наименее значимых. Эти ценности не связаны с независимой переменной – ранним экономическим образованием. Они формируются родителями и определяют самое важное в жизни младшего школьника – наличие хорошего здоровья, любви к родителям, близким, друзьям и наименее важное – приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых. Общая для всех испытуемых тенденция к отвержению приятного времяпрепровождения, удовольствий и отдыха связана, с нашей точки зрения, с тем, что в период и радикальных, и более умеренных изменений в обществе родители ориентированы на то, чтобы тратить заработанные деньги, в первую очередь, на здоровье, а также вкладывать их в образование (причем не только в образование детей, но и в собственное). Для них остаются значимыми ценности профессионального успеха и уважение со стороны других людей. Такая тенденция, обусловленная влиянием родителей, формируется и у детей младшего школьного возраста. Устойчивость ценности общения в структуре ЦО исследуемых школьников во многом определяется возрастом респондентов, которые к концу учебного года находятся на границе с подростковым. Данный вывод подтверждается и результатами регрессионного анализа.

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

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

Кроме *внутригрупповой динамики*, выявленной с помощью срезов до и после обучения, необходимо было определить наличие/отсутствие *межгрупповых различий* в структуре ЦО школьников (по *T*-критерию). С этой целью сравнивались данные двух экспериментальных (одна – квази-, другая – с предварительным тестированием) и двух контрольных групп (аналогичные экспериментальным), полученные в результате повторного тестирования детей в конце учебного года (табл. 1).

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

Школьники из группы "не обучавшихся", наоборот, демонстрируют снижение волевых и материальных ЦО и возрастание ценности "помощь и милосердие к другим", которая положительно коррелирует с нравственными ЦО (последние не показали в течение года значимых изменений). При этом группа нравственных ценностей, т.е. чуткость, справедливость, ответственность, само-

Таблица 1. Различия в структуре ценностных ориентаций личности у “обучавшихся” и “не обучавшихся” младших школьников (методика Н.А. Волковой*, методика С.С. Бубновой**)

Ценностные ориентации	Критерий Ливена		Критерий Стьюдента	
	значения критерия	уровень значимости (при $p > 0.05$)	значения критерия	уровень значимости (при $p < 0.05$)
Эмоциональные*	3.066	0.082	–2.782	0.006
Волевые*	1.361	0.245	0.020	0.000
Интеллектуальные*	0.021	0.884	–2.626	0.009
Нравственные*	1.699	0.194	–1.559	0.000
Материальные*	0.082	0.774	–2.550	0.012
Высокая социальная активность...**	0.103	0.749	2.019	0.043

Примечание: полужирным шрифтом выделены совпадения с внутригрупповой динамикой.

Таблица 2. Показатели различения групп “обучавшихся” и “не обучавшихся” школьников по вкладу ЦО в дискриминантную функцию (методика Н.А. Волковой*, методика С.С. Бубновой**)

Ценностные ориентации	λ-Вилкса	*F*	Уровень значимости	Вклад переменных в функцию
Эмоциональные*	0.935	8.885	0.003	–0.443
Волевые*	0.913	12.254	0.001	0.847
Интеллектуальные*	0.940	8.119	0.005	–0.238
Материальные*	0.899	14.432	0.000	–0.492
Культурные*	0.939	8.382	0.000	–0.178
Высокая социальная активность**	0.961	5.146	0.025	0.520

критичность и т.д. (по методике Н.А. Волковой), с одной стороны, не включает гуманистические ценности, связанные с альтруистическим поведением личности, с другой – является необходимым условием для проявления милосердия и оказания помощи другим людям.

Для проверки гипотезы о связи изменений в структуре ЦО (зависимая переменная) и школьного экономического образования (независимая переменная) использовался дискриминантный анализ, который выявил, что экспериментальная и контрольная группы различаются по следующим переменным: *эмоциональные, волевые, культурные, интеллектуальные, материальные ЦО, а также ценность высокой социальной активности.* Показатели статистической значимости различения групп (λ-Вилкса и *p*-уровень значимости) по данным переменным указаны в табл. 2.

Вклад каждой из вышеперечисленных ЦО в дискриминантный анализ определялся по значениям *F*-Фишера, толерантности и статистики *F*-удаления. В результате было выявлено, что вклад интеллектуальных и культурных ЦО в эти изменения невысокий, поэтому их можно не учитывать (см. табл. 2).

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что снижение значимости интеллектуальных ценностей не связано с экономическим образованием как независимой переменной. К концу младшего школьного возраста интерес к учебной деятельности снижается в связи с изменением ведущей деятельности, что согласуется с данными других авторов [6 и др.].

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

В результате анализа получено 82.5% правильно классифицированных случаев в экспериментальной группе и 77.5% – в контрольной (табл. 3). Таким образом, можно предположить, что группа

Таблица 3. Уровень предсказания принадлежности школьников к своей группе (по дискриминантной модели)

Группа	Количество (чел.)	Предсказание принадлежности к группе по дискриминантной модели	
		“обучавшиеся”	“не обучавшиеся”
“Обучавшиеся”	80	66 чел. (82.5%)	14 чел. (17.5%)
“Не обучавшиеся”	80	18 чел. (22.5%)	62 чел. (77.5%)

“обучавшихся” школьников по структуре ЦО более однородна, чем группа “не обучавшихся”.

Следует отметить, что нравственные ЦО и ценность высокого социального статуса, изменение которых предположительно связывалось с ранним экономическим обучением, не вошли в дискриминантную модель.

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

Многофакторная модель детерминации изменений в структуре ценностных ориентаций личности младших школьников. Наряду с экономическим образованием в школе, в семьях дети получают определенные представления о различных экономических явлениях и событиях. Родители приучают их к труду, например, хозяйственно-бытовому, или просят помочь в воспитании младших детей, выдают им карманные деньги и т.д. Некоторые авторы считают, что в зависимости от того, на какие цели тратятся эти деньги и каковы условия их получения, уже в 3–5 лет закладываются психологические предпосылки для присвоения того или иного типа экономического поведения [4]. Поэтому в нашей работе в качестве дополнительных переменных, обусловливающих динамику ЦО личности (зависимая переменная), наряду со школьным экономическим образованием выступили как объективные, так и субъективные характеристики детей, родителей и семьи в целом (независимые переменные). Здесь следует выделить: 1) *структуру семьи:* состав семьи (полная/неполная; наличие сиблингов; число детей), размер семьи (определяется по числу членов семьи); 2) *экономический статус семьи* (по совокупному доходу семьи); 3) *социально-демографические характеристики родителей:* возраст, образование (в том числе наличие/отсутствие профессионального экономического); 4) *социально-психологические характеристики* личности родителя, участвовавшего в исследовании: ценностные ориентации, установки на экономическое воспитание детей (выдача карманных денег, статьи детских расходов, ранняя трудовая занятость детей и т.д.); 5) *показатели экономического статуса ребенка:* наличие/отсутствие карманных денег; опыт обращения с деньгами (определяется продолжительностью времени выдачи родителями карманных денег); 6) *степень удовлетворенности материальным доходом семьи*; 7) *индивидуальные характеристики ребенка:* пол, показатели успешности в учебе как косвенные оценки уровня умственного развития; 8) показатели *социальной активности школьника*.

Вклад вышеуказанных внешних и внутренних детерминант в динамику ЦО личности младших школьников определялся с помощью множественного регрессионного анализа волевых, материальных, эмоциональных ЦО и ценности высокой социальной активности. Результаты показали, что, наряду со школьным экономическим образованием (как основной исследуемой детерминантой), существует ряд характеристик родителей и детей, которые также могли повлиять на выявленную динамику ценностей. Они, как указывал Б.Ф. Ломов, возможно, не порождают следствие, но влияют на изменение ценностей, ускоряя или ослабляя процесс динамики [26].

Так, например, на *волевые* ЦО, наряду с независимой переменной (школьным экономическим образованием), влияет экономико-психологический статус родителей и их установки на раннюю трудовую занятость детей. Большинство родителей, чьи дети обучались основам экономических знаний в школе, считают, что дети могут с 14-ти лет зарабатывать, и это способствует формированию у них личностных качеств, необходимых для жизни. Поскольку изменения в сознании детей нередко возникают тогда, когда происходит накопление информации, достигающее некоторой критической массы [26], то можно предположить,

что данная родительская установка была усвоена детьми. Высоко оцениваемый экономико-психологический статус (субъективные оценки своего материального благосостояния) придает уверенность человеку в завтрашнем дне, благоприятно сказывается на активности, связанной со значимостью таких волевых качеств, как решительность, самостоятельность, настойчивость и т.д.

Следовательно, уверенность родителей в своем материальном благополучии также может оказывать влияние на значимость волевых ценностей в сознании детей. Однако поскольку данные характеристики (экономико-психологический статус родителей и их установки на раннюю трудовую занятость детей) в течение всего периода проведения эксперимента не изменялись у родителей, то можно говорить о том, что данные детерминанты предопределили дальнейшие изменения. Система экономических знаний и воспитательные воздействия школы усилили их влияние на волевые ЦО.

На повышение значимости в сознании школьников *материальных ценностей* (иметь возможность много зарабатывать и тратить деньги, копить и коллекционировать, хорошо одеваться, следовать моде и т.п.) наряду с независимой переменной оказывают влияние образовательный статус родителей и личный опыт обращения детей с деньгами. Эти факторы не только определяют личностные качества школьников (бережливость, экономность и т.п.), но и формируют у них представления о значимости материальных благ как результата труда других людей. Как отмечают некоторые авторы, “если ребенок получает деньги просто так, а не за работу по дому или оценку, то мотив денег не выходит на первый план и не подчиняет себе личность. Ребенок осознает богатство как необходимую предпосылку достойного образа жизни. Такая личность стремится добиваться экономического успеха и независимости для того, чтобы материальные проблемы перестали быть значимыми для нее, а экономическое благополучие обеспечило возможность удовлетворения других, например, культурных потребностей” [4, с. 16].

Повышение значимости такой ценности, как *высокая социальная активность,* также связано с личным опытом обращения детей с деньгами. Действительно, умение распоряжаться карманными деньгами – планировать их расход, экономить, тратить, вкладывать и т.п. – предполагает наличие у ребенка определенной активной позиции во взаимоотношениях с окружающим социальным миром. Однако проведенный в дальнейшем анализ связи между ЦО школьников, участвовавших в исследовании, и уровнем их социальной активности как реальной поведенческой характеристикой, не выявил различий в группах “обучавшихся” и “не обучавшихся” детей.

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

Результаты регрессионного анализа также показали, что на снижение значимости *эмоциональных ценностей* оказывает влияние такая переменная, как пол детей. Девочки в целом выше оценивают ценность эмоционального контроля над своим поведением, однако после обучения их оценки проявления импульсивности, эмоциональности, впечатлительности и т.п. снизились. Возможно, в младшем школьном возрасте девочки больше, чем мальчики, подвержены воздействию раннего экономического образования.

Исследование влияния дополнительной переменной – уровня материального благосостояния семьи (или дохода) на динамику ЦО показало наличие взаимосвязи между ориентациями на отдельные ценности и показателями уровня дохода. Например, ценность “познание нового в мире, природе, человеке” (по методике С.С. Бубновой) более значима для детей из семей с высоким уровнем дохода. Ценность “высокий социальный статус” и культурные ценности оцениваются выше школьниками из семей со средним уровнем материального благосостояния (по сравнению с семьями с высоким). Однако полученные результаты носят характер лишь тенденций, более того, в группах “обучавшихся” и “не обучавшихся” школьников распределение детей с высоким, средним и низким уровнем материального благосостояния не симметрично. В группах “обучавшихся” больше детей из высоко и средне обеспеченных семей. Наконец, важно и то, что уровень материального благосостояния семьи определялся по экспертным оценкам учителей данных школьников, а следовательно, имеет субъективный характер. Выявленные тенденции требуют дополнительно-

го изучения с учетом вышеупомянутых условий проведения исследования.

Итак, полученные данные подтвердили наше предположение, что на выявленную в результате обучения динамику ценностных ориентаций младших школьников, наряду со школьным экономическим образованием, могут оказывать влияние: установки родителей на экономическое воспитание, их психолого-экономический и образовательный статус, а также опыт детей в обращении с деньгами и т.п., которые выступают в качестве конкретных показателей сопутствующих (экономическому образованию) факторов – экономического воспитания в семье и личного опыта детей в сфере экономических отношений. Следует отметить, что в рамках данного исследования экономическое воспитание рассматривается как предшествующее экономическому образованию и во многом предопределяющее будущие изменения. Таким образом, можно говорить о взаимодополнении данных факторов в соответствии с теоретической моделью экономической социализации младших школьников.

ВЫВОДЫ

1. Анализ основных подходов к понятию "экономическая социализация" показал, что исследуемый феномен рассматривается как частный случай общей социализации. Это определяет его содержание – усвоение экономического опыта, знаний, ролей и, как следствие, формирование экономического сознания, мышления, соответствующего поведения и т.п. С позиции ценностного подхода, фокус исследовательского интереса сосредоточен не только на усвоении и формировании, но и на преобразовании усвоенного, что требует включения ценностной системы субъекта. Она в дальнейшем выступает в качестве критерия выбора экономического поведения, "фильтра" при восприятии экономической информации, оценки ее источника, посредника.

2. Структура процесса экономической социализации включает когнитивный, поведенческий и ценностный компоненты. При этом усвоение представлений, понятий, образов и т.п., а также моделей, норм поведения, ценностей и т.п. опосредуются факторами разного уровня и содержания. В качестве результата экономической социализации рассматриваются: адаптированность к экономическим ролям, экономическую идентичность и компетентность, а также сформированность экономической культуры личности. В рамках ценностного подхода психологическим критерием экономической социализированности можно считать динамику социальных, волевых и др. ЦО как результат влияния внешних и внутренних факторов развития личности.

3. Экономическое образование и экономическое воспитание как внешние факторы экономической социализации по-разному влияют на изменение ценностной структуры личности. Экономическое воспитание в семье посредством основных детерминант (структура, ценности, установки, ожидания, нормы семьи и т.п.) подготавливает личность к тем изменениям в структуре ценностных ориентаций, которые в дальнейшем могут происходить в условиях целенаправленного воздействия экономического образования. Таким образом, отношения исследуемых факторов носят характер дополнения. В этом случае индивидуально- и социально-психологические характеристики самого субъекта как внутренние факторы нивелируют, усиливают или ослабляют влияния среды.

4. Естественный формирующий эксперимент как метод исследования социально-психологической динамики, с одной стороны, позволяет сохранять важные для "чистоты результата" естественные условия жизнедеятельности группы и личности в ней, с другой – осуществлять специально организованное экспериментальное воздействие на испытуемых в целях дальнейшего управления переменными. Такое сочетание характеристик формирующего (с более жестким контролем, чем у констатирующего) естественного эксперимента не только раскрывает новые возможности для самого социально-психологического исследования, но и дает серьезное основание для подтверждения тезиса о "неантагонистичности" естественно-научной и гуманитарной парадигм в современной психологии.

5. В ЦО младших школьников выявлены два основных вида динамики: общая, обусловленная возрастным периодом развития, и частная, связанная с наличием/отсутствием раннего экономического образования.

6. Общая динамика ЦО младших школьников характеризуется ростом значимости общения и снижением значимости интеллектуальных ценностей, что закономерно связано с переходным периодом от младшего школьного к подростковому возрасту.

7. Определены различия в динамике ЦО школьников, обучавшихся и не обучавшихся по программе "Экономика в начальной школе". К концу обучения наблюдается повышение значимости волевых и материальных ценностей, а так-

же высокой социальной активности и снижение значимости эмоциональных ценностей в группе обучавшихся школьников.

8. Позитивная динамика ориентаций личности на волевые ценности и рост значимости социальной активности может интерпретироваться как психологический критерий экономической социализированности личности младших школьников.

9. На выявленную в результате исследования динамику ЦО младших школьников наряду со школьным экономическим образованием, предопределяя последующие изменения, могут также влиять: установки родителей на экономическое воспитание, их экономико-психологический и образовательный статус, а также личный опыт детей в обращении с деньгами.

10. Динамика ориентаций на волевые и социальные ценности в условиях экономического образования и воспитания в школе и семье отражает результат воздействия этих факторов, связанных между собой отношениями взаимодополнения. При этом индивидуально- и социально-психологические характеристики самого субъекта нивелируют, усиливают или ослабляют влияния социальной среды.

11. В структуре ЦО младших школьников обнаружена устойчивая ориентация на группу ценностей, значимость которых сформирована под влиянием родителей. Это ценности “здоровье” и “любовь” как наиболее значимые и “приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых” как наименее предпочитаемые ценности в данном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1997. С. 274–287.
2. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001.
3. *Борисова Л.Г., Солодова Г.С., Фадеева О.П., Харченко И.И.* Неформальный сектор: экономическое поведение детей и взрослых. Новосибирск: Новосибирский ун-т, 2001.
4. *Бояринцева А.В.* Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. 1994. № 4. С. 12–18.
5. *Бубнова С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 1998.
6. *Волкова Н.А.* Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: Дисс. … канд. психол. наук. Л., 1983.
7. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004.
8. *Дейнека О.С.* Экономическая психология: Учеб. пособие. СПб., 2002.
9. *Дементьева И.Ф.* Социализация детей в семье: теории, факторы, модели. М.: Генезис, 2004.
10. *Десфонтейнес Л.Г.* Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: Дисс. … канд. психол. наук. СПб., 1995.
11. *Дробышева Т.В.* Экономическое образование как фактор экономической социализации в раннем юношеском возрасте: ценностный аспект // Психология образования: подготовка кадров и просвещение. Мат-лы IV национальной науч.-практ. конф. М., 2007. С. 173–175.
12. *Дробышева Т.В., Журавлев А.Л.* Исследование раннего экономического образования как фактора экономической социализации (на примере ценностных ориентаций) // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. Т. 1. С. 412–444.
13. *Журавлева Н.А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006.
14. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007.
15. *Жуков Ю.М., Гржегоржевская И.А.* Эксперимент в социальной психологии: проблемы и перспективы // Методология и методы социальной психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1977. С. 44–54.
16. *Забродин Ю.М.* Психологический эксперимент: специфика, проблемы и перспективы развития // История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Е.А. Будилова, В.А. Кольцова. М.: Наука, 1990. С. 16–30.
17. *Землянская Е.Н.* Критериальная характеристика социально-экономической подготовки младших школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 3. С. 44–47.
18. *Землянская Е.Н.* Экономическое образование школьников как условие их социализации // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Челябинск, 2001. Серия 3. С. 37–44.
19. *Емельянова Т.П.* Культурная травма: социально-психологический анализ // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики / Под ред. С.В. Петрушина. Казань: ЗАО “Новое знание”, 2007. С. 12–17.

20. Естественный эксперимент и его школьное применение / Под ред. А.Ф. Лазурского. Петроград: Издание К.Л. Риккера, 1918.

21. *Климов Е.А.* “Естественный” и “социальный” эксперименты в психологическом исследовании // Методы исследования в психологии: квазиэксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой. М.: Издательская группа “ФОРУМ” – “ИНФРА-М”, 1998. С. 54–75.

22. *Козлова Е.В.* Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1998.

23. *Корнилова Т.В.* Введение в психологический эксперимент. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.

24. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.

25. *Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Изд-во “Социально-психологический центр”, 1996.

26. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды. М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.

27. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2007.

28. *Милграм С.* Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2001.

29. *Мудрик А.В.* Социализация человека. М.: Издательский центр “Академия”, 2004.

30. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.

31. Психология и Экономика. Труды 1-й и 2-й Всероссийских научно-практических конференций РПО. Калуга, 2000, 2002.

32. Психологическая помощь учащейся молодежи в изменяющемся мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Курск, 2006. С. 71–94.

33. *Рерих Н.К.* Нерушимое. Рига: Виеда, 1991.

34. *Розум С.И.* Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006.

35. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 1998.

36. Социальная психология / Под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007.

37. *Сухорукова Н.Г.* Экономическое поведение. Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ, 2001.

38. *Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2004.

39. *Уэбли П.* Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии / Пер. и ред. Т.В. Дробышевой. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. Т. 2. С. 146–180.

40. *Хащенко В.А.* Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. Т. 2. С. 513–556.

41. Ценностные ориентации и интересы школьников / Отв. ред. Т.Н. Мальковская и др. М.: Изд-во АПН СССР, 1983.

42. *Чернышев А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И.* Социально-одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Изд-во “Кварта”, 2007.

43. *Шеховцева Н.А.* Школа как агент политико-правовой социализации молодежи в современной России: Дисс. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2002.

44. *Шихирев П.Н.* Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979. С. 171–205.

45. *Шорохова Е.В.* Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во “Наука”, 1975. С. 63–71.

46. Экономическая психология: Актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы четвертой международной науч.-практ. конф. / Под общ. ред. А.Д. Карнышева. Иркутск: Изд-во БГУ ЭП, 2003.

47. Экономическая психология: Актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы шестой науч.-практ. конф. / Под общ. ред. А.Д. Карнышева. Иркутск: Изд-во БГУ ЭП, 2005.

48. *Roland-Levy C.* Economic socialization: basis for international comparisons // Journal of Economic Psychology. 1990. V. 11. № 4. P. 469–482.

49. *Warneryd K-E.* Social influence on economic behavior // Handbook of economic psychology / Ed. by W. Fred van Raaij, Gery M. Van Veldhoven, Karl-Erik Warneryd. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1988. P. 222–225.

ECONOMIC SOCIALIZATION OF DEVELOPING PERSON: THEORETICAL MODEL AND EXPERIMENTAL STUDY (BY THE EXAMPLE OF PERSON'S VALUE ORIENTATIONS)

A. L. Zhuravlev*, T. V. Drobysheva**

*** Corresponding Member of RAS, Director of the Establishment of the Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology RAS, Sc.D. (psychology), professor, Moscow;*
*** PhD, research assistant, the same place*

New authors' research principle named "value approach" is based and presented in the article. Factors of economic socialization which form the theoretical model of the study are based upon. Influence of early economic education on developing person's value orientations dynamics is subjected to a special analysis. To ground the phenomenon special psychological experiment in the form of "natural socio-psychological forming experiment" was organized. Positive dynamics of volitional value orientations and value of social activity as well as negative dynamics of emotional value orientations were revealed. The given phenomena are considered as psychological criterion for developing person's economic socialization.

Key words: economic socialization, factors of socialization, developing person, economic education, value orientations, structure and dynamics of value orientations, determination of value orientations' dynamics, natural forming experiment.