

Решением Президиума ВАК Министерства образования и науки РФ журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Психология социального развития

- Шамионов Р. М.** Социализация и ресоциализация личности: нормативность и процессуальность 3
- Григорьева М. В.** Социальные представления о нормах и ценностях молодежи у представителей разных поколений 8
- Бочарова Е. Е.** Ценностные предпочтения молодежи в представлениях различных социальных групп 13
- Рягузова Е. В.** «Другой» в художественной реальности» как источник самопознания личности 16
- Тарасова Л. Е.** Межпоколенное взаимодействие как один из факторов социализации и адаптации 22
- Арендчук И. В.** Преподаватель высшей школы как агент социализации личности студента 26
- Усова Н. В.** Жизненные убеждения личности с разным уровнем социальной зрелости 32
- Гришанова О. С., Павлова М. А.** Социализация личности как фактор реформирования школьного образования в России 35
- Вагапова А. Р.** Представления о профессиональном будущем как фактор адаптационной готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов 38
- Малышев И. В.** Особенности социально-психологической адаптации личности студентов младших курсов с разным творческим потенциалом 43
- Пожарский С. Д.** Становление методологических основ акмеологии в России: предыстория и современность 48
- Клементьев Б. С.** Философские аспекты научного творчества 53
- Шарапов В. В.** Характерные черты самосознания волжан на рубеже XX–XXI столетий 56
- Рудзинская Т. Ф.** Социально-психологические аспекты феномена родительства 62
- Ткачева М. С.** Особенности функционирования познавательных психических процессов в различных видах спорта 65
- Лопухова О. Г., Беглова Э. И.** Проективная методика «Рисунок успешной женщины и успешного мужчины» в диагностике гендерных особенностей субъективного образа «успешной личности» 69

Педагогическая акмеология

- Шустова И. Ю.** Педагогическое содействие субъектности школьника 74
- Дюжакова М. В.** Ключевые проблемы развития высшего образования России на современном этапе 78
- Шувалов А. В.** Сейте разумное, доброе, вечное 82
- Бенин В. Л., Гончар Е. А.** Интеграция культурологического и компетентностного подходов в образовании будущих учителей географии 90
- Короткова Г. В.** Актуальные компетенции в подготовке будущего специалиста 94
- Митрофанова Л. М.** Индивидуальный образовательный маршрут как механизм индивидуализации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей 97
- Елисева Е. А.** Особенности подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с социальными партнерами 105

Молодые исследователи

- Миронова Т. Ю.** Нравственно-психологический фактор экономической социализации подростков и юношей 109
- Баурова Ю. В.** Осуществление интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода 112
- Коженикова Д. А.** Особенности формирования социального и личностного опыта на различных этапах детства 115

Сведения об авторах

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

- Главный редактор**
Коссович Леонид Юрьевич
- Заместитель главного редактора**
Усанов Дмитрий Александрович
- Ответственный секретарь**
Клоков Василий Тихонович
- Члены редакционной коллегии**
Аврус Анатолий Ильич
Аксеновская Людмила Николаевна
Аникин Валерий Михайлович
Балаш Ольга Сергеевна
Бучко Ирина Юрьевна
Вениг Сергей Борисович
Волкова Елена Николаевна
Голуб Юрий Григорьевич
Дыльников Геннадий Васильевич
Захаров Андрей Михайлович
Комкова Галина Николаевна
Лебедева Ирина Владимировна
Левин Юрий Иванович
Макаров Владимир Зиновьевич
Монахов Сергей Юрьевич
Орлов Михаил Олегович
Прозоров Валерий Владимирович
Федотова Ольга Васильевна
Федорова Антонина Гавриловна
Черевичко Татьяна Викторовна
Шатилова Алла Валерьевна
Шляхтин Геннадий Викторович
- РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ**
- Главный редактор**
Шамионов Раиль Мунирович
- Заместитель главного редактора**
Александрова Екатерина Александровна
- Ответственный секретарь**
Бочарова Елена Евгеньевна
- Члены редакционной коллегии**
Акопов Гарник Владимирович
Григорьева Марина Владимировна
Демакова Ирина Дмитриевна
Знаков Виктор Владимирович
Кашапов Мергалис Мергалимович
Панов Виктор Иванович
Поляков Сергей Данилович
Рахимбаева Инга Эрленовна
Толочек Владимир Алексеевич
Фетискин Николай Петрович
Черникова Тамара Васильевна
Черняева Татьяна Николаевна
- Зарегистрировано**
в Министерстве Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований по всем научным направлениям.

К статье прилагаются сопроводительное письмо, внешняя рецензия и сведения об авторах: фамилии, имена и отчества (полностью), рабочий адрес, контактные телефоны, e-mail.

1. Рукописи объемом не более 1 печ. листа, не более 8 рисунков принимаются в редакцию в бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

а) бумажный вариант должен быть напечатан через один интервал шрифтом 14 пунктов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – Ф.И.О. автора и название статьи. Подрисовочные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;

б) электронный вариант в формате Word представляется на дискете 3,5 или пересылается по электронной почте. Рисунки представляются в виде отдельных файлов в формате TIFF, EPS или JPEG.

2. Требования к оформлению текста.

Последовательность предоставления материала: индекс УДК; название статьи, инициалы и фамилии авторов, аннотация и ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; таблицы; рисунки; подписи к рисункам; библиографический список.

В библиографическом списке нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте.

Зав. редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Зарецкая Ольга Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Ковалёва Наталья Владимировна

Корректор

Крылова Инна Геннадьевна

Адрес редакции

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: aporia@inbox.ru

Подписано в печать 27.12.2012.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 14,41 (15,75).

Тираж 500 экз. Заказ 92.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2012

CONTENTS

Scientific Part

Psychology of Social Development

Shamionov R. M. Socialization and Resocialization of Persons: Standard and Processual	3
Grigorieva M. V. Social Representations of the Norms and Values of the Youth Representatives of Different Generations	8
Bocharova E. E. Valuable Preferences of Youth in Representations of Various Social Groups	13
Ryaguzova E. V. «The Other» in Art Reality» as the Source of Self-Knowledge of the Person	16
Tarasova L. E. Intergenerational Interaction as One of Factors in Socialization and Adaptation	22
Arendachuk I. V. The Teacher of the Higher School as Agent of Socialization Personality of the Student	26
Usova N. V. Fundamental Convictions, Personality and Person's Social Maturity	32
Grishanova O. S., Pavlova M. A. Socialization of the Individual as a Factor in the Reform of School Education in Russia	35
Vagapova A. R. Perceptions of Professional Future as a Factor of Adaptation Readiness to the Professional Activity among Psychology Students	38
Malyshev I. V. Peculiarities of Social-Psychological Adaptation of Personality of Students of Low Courses with Different Creative Potential	43
Pozharsky S. D. The Formation of Methodological Bases of Acmeology in Russia: Pre-History and Modernity	48
Klementyev B. S. Philosophical Aspects of Scientific Creativity	53
Sharapov V. V. The Characteristic Features of Identity of the Volga Region's Native at the Turn of the XX–XXI Centuries	56
Rudzinskaya T. F. Social and Psychological Aspects of the Phenomenon of Parenthood	62
Tkachev M. S. Peculiarities of Functioning Cognitive Psychic's Processes in Sport's Different Kinds	65
Lopukhova O. G., Beglova E. I. «The Image of Successful Woman and Successful Man» Projective Technique with in Diagnosis on Gender Characteristics of «Successful Person» Subjective Image	69

Pedagogical Akmeology

Shustova I. Yu. Pedagogical Co-action Subjectivity of a Pupil	74
Dyuzhakova M. V. Actual Problems of Development of Higher Education in Russia at Present Situation	78
Shuvalov A. V. Sow Reasonable, Kind, Eternal	82
Benin V. L., Gonchar E. A. Integration of Culturological and Competent Approach in the Educational Processes of Future Geography Teachers	90
Korotkova G. V. Actual Competences in Preparing of the Future Specialist	94
Mitrofanova L. M. Individual an Educational Route as the Mechanism of an Individualization of Educational Process in Establishment of Additional Education of Children	97
Eliseeva E. A. Peculiarities of Training Students at Pedagogical Universities for Social Interaction	105

Young Researchers

Mironova T. Yu. Moral and Psychological Factors of Teenagers and Youths Economic Socialization	109
Baurova Yu. V. Realization of Educational Process Intensification in Primary School on a Basis of Gender Approach	112
Kogevnikova D. A. Peculiarities of Formation of Social and Personal Experience at Various Stages of the Childhood	115

Information about the Authors

124

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: НОРМАТИВНОСТЬ И ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ

Р. М. Шамионов

Саратовский государственный университет
E-mail: shamionov@mail.ru

В статье обсуждается проблема нормативности и процессуальности социализации и ресоциализации личности в условиях изменяющегося мира. Намечен ряд направлений исследований, и определены ключевые области применения их результатов. Раскрывается специфика социально-психологического анализа детской и взрослой социализации с учетом категории объективных и субъективных изменений.

Ключевые слова: личность, социализация, ресоциализация, инстанция, диахронность.

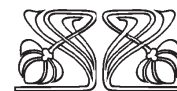
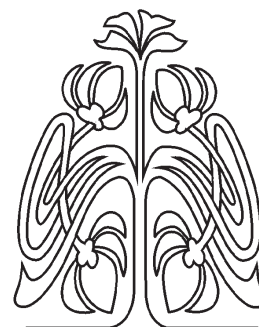
Socialization and Resocialization of Persons: Standard and Processual

R. M. Shamionov

In the article discusses the problem of normativity and the processual aspect of socialization and resocialization of individuals in a changing world. Identified a number of studies and identifies key areas of their results. Disclosed specifics of the socio-psychological analysis of child and adult socialization with the category of objective and subjective changes.

Key words: personality, socialization, resocialization, instance, diachronic processes.

На протяжении длительного времени изучения процесса социализации личности в разные эпохи, в разных условиях (в том числе и в различных социальных условиях – достаточно вспомнить работу У. Бронфенбреннера «Два мира детства: дети в СССР и США»), включая анализ критериев социализации, ее механизмов и факторов, перед исследователями постоянно встает вопрос о качестве норм, их общественной приемлемости, о способности личности не только усваивать эти нормы, но и относиться каким-либо образом к ним. С одной стороны, институты социализации нацелены на относительно легкое проникновение их норм на уровень сознания человека, с другой – конкурентные отношения между самими институтами создают условия для формирования резерва критичности в отношении к усваиваемым нормам. Тем не менее открытым остается вопрос о том, в какой мере общественные нормы преодолевают барьеры усвоенных норм первичных групп. Включенность личности в группу означает ее идентификацию с ней и, следовательно, овладение ее нормами. Опыт включенного пребывания в различных группах создает условия для формирования осознанного отношения к социальным нормам, поэтому на первый план выходит проблема становления субъектности личности. Речь идет не только о том, что становление личности в процессе социализации необходимо предполагает определенный уровень субъектности личностного уровня в их взаимопроникновении, но и о том, что благодаря этой инстанции личность способна критично и избирательно относиться к усвоенным нормам. Однако отношение к усвоенным нормам не означает автоматического стрем-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ления к их коррекции: наличие латентных с точки зрения реализуемого поведения норм является объективным фактом. Это относится как к поддерживаемым обществом, так и порицаемым им нормам, ценностям и установкам.

В соответствии с результатами наших исследований стремление личности соответствовать социальным нормам связано с субъективным благополучием и особенно с такими его показателями, как значимость социального окружения, напряженность и чувствительность¹. Независимость от групповых стандартов и ценностей, принятие борьбы (активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений) как стратегии социального поведения связаны с неблагополучием. Очевидно, социальная установка на просоциальность, интеграцию с группой является существенным фактором душевного благополучия. Кроме того, внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов связано с такими ценностями, как «наличие хороших друзей» и «признание», а стремление к высокому статусу в системе межличностных взаимоотношений оказывается не подкрепленным ценностями роста, развития, очевидно, в связи с преобладающими в обществе установками относительно социального статуса.

Между тем социализация личности вовсе не означает лишь усвоения каких бы то ни было норм; это сложный процесс актуализации как самих норм, так и тех личностных образований, которые в согласовании с ними выступают детерминантами социального поведения, в результате реализации которого они объективируются. Изучая различные характеристики социализации личности, мы пришли к выводу о том, что *различные её (личности) инстанции образуют координационные связи, обуславливающие динамику социализации, включая гетерохронность и диахронность ее составляющих*. Тем не менее важнейшим вопросом при изучении динамических аспектов этого явления следует считать вопрос о качественных изменениях. Разные аспекты социализации весьма тесно взаимосвязаны, так как разные ее институты и агенты транслируют не только специфичные нормы, но и относящиеся к разным социальным и сферам жизнедеятельности человека. Вполне очевидно, что значимость этой проблемы заключается в высокой степени устойчивости эффектов социализации, влияющих на последовательное социальное (и не только) поведение личности. Кроме того, необходимо помнить, что «отказ от норм» вовсе не означает выведения из поведенческого арсенала соответствующих паттернов. Новые нормы могут укреплять существующие, противоречить им (при этом сосуществуя с прежними), блокировать и замещать, но они не могут полностью их заменить. Поэтому процесс

социализации в связи с социальной активностью личности, включением ее в разнообразные сообщества усложняется. У. Мак-Дауголл считал, что человек, живя в обществе с разнообразными мнениями, способен к обретению нравственных норм и высшим типам поведения, благодаря влиянию которых возможен прогресс нравственных традиций².

Социализация личности не является процессом постоянных прогрессивных накоплений. В связи со сменой групп и предъявлением новых требований с их стороны, с развитием самой личности постоянно происходит и движение её инстанций, смена доминирующих и обуславливающих актуальное поведение. Иначе говоря, на фоне социализации реализуется и процесс ресоциализации. Известный исследователь в области социализации Э. Гидденс утверждает, что ресоциализация – это разрушение ранее принятых ценностей и моделей поведения личности с последующим усвоением ценностей, *радикально* отличающихся от предыдущих³. Однако, как мы ранее показали, адаптация личности в группе, идентификация с ней не приводит к формированию неизменной структуры норм и ценностей «...большая их (норм) часть “за ненадобностью”, невостребованностью при вхождении личности в другие группы в процессе продолжающейся социализации вытесняется (либо сворачивается), то есть наступает частичная ресоциализация. Иначе говоря, социализация и ресоциализация могут быть представлены как элементы “двустороннего движения”»⁴. Речь идет о смене положения в иерархии различных инстанций личности, характеризующих приобретение ею социального опыта, что, однако, не означает их полного нивелирования. Это приводит к диахронности различных характеристик личности: на фоне прогресса одних происходит регресс других.

Как известно, развитие – необратимый процесс⁵, но то же самое можно сказать и о социализации: как невозможно полностью нивелировать усвоенный социальный опыт, так и невозможно вывести систему личности на прежний уровень. Из этого следует, что каковы бы ни были условия жизнедеятельности, включая и те, что описаны Б. Беттельгеймом⁶ в качестве примера ресоциализации заключенных в концентрационном лагере, невзирая на ситуативные издержки ресоциализации как нормативный, так и ненормативный опыт (и соответствующие нормы) не может быть изжит. Тем не менее негативный опыт при ресоциализации может быть использован как своего рода фильтр для распознавания соответствующей социальной информации либо ее блокирования. Однако вопрос о ресоциализации личности, система норм представлений и установок которой противоречит общественным требованиям, остается весьма актуальным. Глав-



ными условиями ресоциализации личности в этом случае выступают дезадаптация (как правило, достигаемая исключением прежних социальных связей, в которых поддерживаются асоциальные нормы) и доверие либо к институту, либо к агенту социализации; его отсутствие вынуждает личность к поиску групп поддержки (в том числе и виртуальных, представляемых). Развернутое обоснование фактора «доверие» как важнейшего в процессе социализации проведено нами ранее⁷. Между тем в ряде исследований, проведенных в последние десятилетия, доказываемая важнейшая роль эмоционального фактора, информационного поля, когнитивных процессов и т.д.

Исследования социализации личности предполагают изучение двух основных аспектов этого процесса: с позиции личности (усвоение ею социального опыта, формирование свойств личности) и с позиции воздействия на нее извне. В целостной динамической системе социализации между детерминантами (внешними и внутренними) и основаниями (и внутренними условиями) образуются различного рода отношения – координационные, иерархические, столкновения и противоречия и т.п. Они обуславливают изменения в системе, благодаря которым обеспечивается адаптация личности в условиях взаимодействия с внешним миром. Закрепление опыта адаптации приводит к образованию инстанций, обладающих способностью к его воспроизведению.

Применительно к социализации и ресоциализации важнейшее значение имеет *потребность знать* «что правильно»⁸. Исходя из этого, проявляется в большей степени конформность, поскольку Другой может рассматриваться как источник столь необходимой для «правильного» поведения информации. Это относится и к горизонтальной, и вертикальной культурной трансмиссии. Иначе говоря, усвоение социальной информации (правил/моделей поведения, этических норм, аттитюдов и т.п.), а также изменение усвоенного ранее происходит на основе социальной конгруэнтности через восприятие и интериоризацию того, что «правильно», т.е. того, *каким* общность принимает данного индивида. О роли социальной информации и информационных процессов в социализации личности высказывались многие социальные психологи и социологи: С. И. Розум в книге, посвященной анализу ключевых проблем психологии социализации, специальное место уделит понятию информации и уровням информационной связи⁹. Автор совершенно справедливо отмечает, что процесс передачи социальной информации представляет собой формирование структурных или функциональных моделей, образующих причинно-следственный ряд по отношению друг к другу, – это не сама информация (в чистом виде), а некая структурная характеристика, общая для информационных моделей. Ранее мы писали о том,

что универсальность социальной информации (и, соответственно, владение ею) достигается за счет частичных совпадений субинформаций различных институтов социализации, которые транслируются через установление разного рода отношений с социализирующимся индивидом¹⁰. Другими словами, в процессе включения личности в существующие социальные связи происходит фиксация информации не в чистом виде, а в свернутом, в виде определенных значений; то же самое происходит и на уровне владения развернутым знанием о правилах, нормах, социальном действии, поступке и т.п., которые в результате их многократной объективации сворачиваются до определенного значения, его схемы оказывается достаточно для сохранения и актуализации в поведении в различных (однородных) ситуациях.

При анализе социализации, равно как и ресоциализации, необходимо уделить внимание внешнему воздействию. Благодаря такому воздействию (целенаправленному/научающему либо воздействию, связанному со столкновением потребностей индивида и условий их удовлетворения) возникает известное напряжение, запускающее соответствующие механизмы изменения системы личности. Институт либо агент социализации выступают своего рода инстанциями принуждения, которое может быть слабым или сильным, более адекватным потребностям индивида или менее адекватным, но в любом случае это те инстанции, которые не только имеют непосредственное отношение к общественным способам жизнедеятельности, но и соответствуют внутренним инстанциям личности, отвечающим за социальную адаптацию, актуальную или потенциальную.

Социализация – процесс, детерминированный множеством явлений, в значительной степени меняющихся с объективными изменениями в человеческом обществе. Каждое поколение обладает рядом специфичных социально-психологических характеристик, сформированных на основе социализации в определенную эпоху, с соответствующими лишь ей конфигурациями ценностно-нормативного содержания институтов и условий. В этом отношении социализация каждого поколения является уникальной и неповторимой. Личность, будучи «современником определенного поколения», вбирает эти черты через включение в современные ей сообщества (Б. Г. Ананьев, В. А. Кольцова и др.). Поэтому невозможно полностью предсказать содержательные особенности социализации каждого последующего поколения, однако ее эффекты имеют однородную и медленно изменяющуюся структуру. Это значит, что компоненты структуры могут меняться в значительной степени, но сама структура – в незначительной, т.е. существуют стойкие структуры эффектов социализации, более или менее обеспечивающие устойчивость



личности в системе социальных отношений и, соответственно, социального поведения.

Исходя из результатов множества сравнительных исследований, проведенных в последние десятилетия, можно утверждать, что процесс социализации детерминирован не только институциональными образованиями (традиционно понимаемыми как таковые), но и меняющимися условиями бытия: возможностями мобильности (пространственной и социальной), бытием в виртуальном пространстве, отсутствием жизненной необходимости длительного времени пребывать в определенном сообществе, возможностью легко менять группы поддержки и т.п. В частности, возрастные психологи отмечают снижение длительности дружеских связей современных подростков и юношей, демографическая статистика свидетельствует в пользу чрезвычайной неустойчивости браков и т.п. Таким образом, изменяющиеся обстоятельства жизни накладывают существенный отпечаток на процесс социализации и видоизменяют ее эффекты как по времени, так и по содержанию.

В современном мире социализация личности характеризуется интенсивной сменой детерминант. Социальная неопределенность не только обуславливает изменения во включении личности в сообщество, но и становится нормой, регулирующей поведение субъекта. Исходя из этого, в исследованиях психологов и специалистов-смежников все большее место занимает изучение ценностно-смысловой основы рискованного поведения и способности (готовности) личности к инновационному поведению.

В последние десятилетия проблема социализации личности все более активно изучается сквозь призму теоретических воззрений когнитивизма и конструкционизма. С. Московичи считает определенным результатом социализации сформированность социальных представлений (свойственных определенным группам)¹¹. Представления личности о тех или иных явлениях в немалой степени детерминированы включенностью в группы, вырабатывающие собственный взгляд на различные социальные явления. Упорядоченная система этих представлений, в которых нормы вплетены в смысловые блоки, очевидно, предопределяет некую последовательность поведения личности. С точки зрения П. Бергера и Т. Лукмана, важными в социализации личности являются конструируемые значения, основанные на представлениях (чувстве) неизбежности, однозначности, определенности в процессе первичной социализации, рациональной и эмоциональной контролируемости – в процессе вторичной социализации¹². Эти воззрения весьма близки нашему подходу в исследованиях социализации, в котором основной единицей анализа выступает инстанция личности (как элемент соподчиненной

системы) – динамичное образование, на разных уровнях организации личности обладающее рядом специфичных свойств, благодаря чему не только осуществляется регуляция поведения, но и реализуется сам процесс становления личности. В процессе социализации личности ее инстанции приобретают определенность и некоторую устойчивость.

Обращаясь к проблеме социализации с учетом категории изменений, необходимо остановиться на некоторых частных вопросах, имеющих принципиальное значение для решения данной проблемы: прежде всего речь идет о различиях социализации детей и взрослых. В последние десятилетия заметно снизилось количество исследований социализации личности в период дошкольного и школьного детства.

Изменившиеся условия социализации детей в современном мире требуют изучения и новой реальности социализации. В условиях российской действительности особую роль играют ключевые институты детской социализации – семья, школа – и в немалой степени – территориальное сообщество. Если в отношении первых двух имеется какая-то определенность типологии, условий, то территориальное сообщество практически всегда остается за рамками исследований. Между тем в исследованиях зарубежных психологов есть некоторые попытки анализа территориальных сообществ с точки зрения их социализирующей роли. Однако зарубежный опыт не может с легкостью применяться в российской действительности по ряду обстоятельств, среди которых, пожалуй, наиболее значимое – уникальная общественная психология. Памятуя о комплексности институциональных влияний, тем не менее следует обратить пристальное внимание на этот институт. Это важно в связи с расслоением и компактным поселением групп с определенным статусом (этническим, экономическим, правовым и т.п.). Так, исследования социальных психологов показали тенденциозность социализации в условиях компактных поселений (например, исследования Л. М. Попова о группировочном движении молодежи; В. В. Константинова – об адаптации вынужденных переселенцев, Т. В. Семеновой – о психологии горожан и ряд других). Такие труды имеют важнейшее прикладное значение, заключающееся в определении направлений молодежной, миграционной, экономической, правовой, образовательной политики.

Изменения, происходящие в образовании, настолько существенны, что возникает необходимость в определении особенностей социализации личности ребенка и условий нормативной социализации в новой, изменяющейся образовательной реальности. Существующее в этой области положение дел требует разработки программ нормативной ресоциализации личности с целью



присвоения норм-регуляторов ее просоциального поведения. Важным их компонентом является критическое мышление, основанное на субъектной позиции, что, пожалуй, представляется самым сложным для трансляции и присвоения личности.

Изучение социализации личности в период школьного детства связано не только с объективными изменениями содержания этого процесса в последние десятилетия, но и тем, что происходят изменения в сфере институтов социализации. Социализирующие функции приобретают одни и утрачивают другие институты. В этих условиях необходимо изучение функции таких институтов, как Интернет, субкультура и др., а также их соотношений с традиционными. Вместе с тем необходимо понимать, что каждый институт кроме универсального имеет и специфичное, регулирующее определенные сферы отношений содержание. В этом смысле приобретают особую актуальность работы, направленные на выяснение вопроса об их согласованности и соотношении социальных и личностных ценностей, норм, представлений. Исследования, проводимые в области конструирования представлений, позволяют выявлять общее и специфичное, но не дают достаточных оснований для того, чтобы говорить о соотношении социальных представлений групп и личностей. Это соотношение проявляется в их объективации на уровне поведения и конкретных поступков человека. Так, выбор профессионального пути, тенденциозность бытовых решений, семейные стратегии и т.п. определяются в немалой степени этими представлениями. Благодаря достаточно весомому их эмоциональному компоненту и низкой личностной зрелости юношей, с другой стороны, эта тенденциозность проявляется в выборе определенных, внешне привлекательных специальностей в процессе профессионального самоопределения, групповой конформности в социальных решениях и т.д.

Изучение процесса социализации сегодня предполагает определение его этапов (стадий), по-скольку выделенные ранее (дотрудовая, трудовая и послетрудовая) совершенно не удовлетворяют запросы науки и практики, так как не отражают ключевые характеристики социально-возрастных изменений личности. На наш взгляд, стадии социализации должны рассматриваться не применительно к трудовой деятельности, а в более широком контексте смены социального статуса, позиции личности, соотношений внутренних и внешних инстанций как регуляторов социального поведения: определенным соотношением социальной и личностной конгруэнтности.

Особую область исследований составляет изучение «взрослой» социализации, к которой психологи обращаются лишь эпизодически. Б. Г. Ананьев ставил задачу изучения взрослой

социализации как важнейшую в комплексном изучении психологии человека. Взрослая социализация отличается от детской, главным образом, тем, что она во многом сообразна социальной ситуации, в которой пребывает личность, имеющая опыт и навык усвоения социальной информации, привычные механизмы (которые до определенной степени не нарушаются), наконец, субъектную позицию, сформированную на протяжении определенного времени; кроме того, она имеет отличные механизмы и институты. В этом отношении «взрослая социализация» инструментальна: автономный уровень регуляции личности предполагает включение в сообщества и усвоение определенных норм произвольно, а также без реального включения в сообщества на уровне самоизменений (самодетерминации), так как внутренние инстанции личности обладают достаточным потенциалом для «запуска» этого процесса (личностность соотносится с субъектностью как инструментом самореализации). Самодетерминация личности в процессе ее социализации представляет проблемную область современной социальной психологии и психологии личности. Исследования самодетерминации личности сегодня приобретают особое значение в связи с усложнением общественных отношений, изменениями, происходящими на уровне институтов социализации, усиливающимся разнообразием.

Одним из значимых эффектов социализации личности является обретение идентичности: сформированная идентичность выполняет защитную функцию в отношении социализации, закрепляя ценности, нормы, представления и т.п. соответствующего института или агента. От ее характеристик во многом зависит устойчивость приобретенных норм и иных характеристик внутренних инстанций личности. Вместе с тем это не означает наличия взаимно однозначной связи между ними; они весьма сложны и структурированы. Например, наличие негативной идентичности не значит обязательного непринятия ценностей соответствующих групп (как показано в исследованиях И. М. Юсупова). Тем не менее изменения, происходящие в жизни субъекта, включение в новые общности и идентификация с различными группами запускают процесс социализации и неминуемо отражаются на внутренних инстанциях личности. В этом отношении изменениям, на наш взгляд, подвержены в большей степени социальная идентичность и соответствующие ей инстанции, в отличие, например, от личностной идентичности. Однако это возможно лишь в том случае, если группа, в деятельность которой включается субъект, становится референтной, в противном случае ее нормы могут быть основой временной адаптации и оставаться ситуативными (в том виде, в котором описывал социализацию взрослых О. Г. Брим). Таким образом, в результате вклю-



чения в сообщества (группы) социализация личности может обретать тотальный либо избирательный характер, и в зависимости от этого изменения могут происходить на глубинном или поверхностном уровнях внутренних инстанций. Отсюда следует необходимость изучения идентичности личности как функции процесса и эффектов социализации. В этом отношении важно не только определение типа или уровня идентификации личности, но и соответствия внешних инстанций (групповых, например) внутренним. Такое рассмотрение актуально с точки зрения эффективности в различных видах деятельности и успешности личности в соответствующих им ситуациях межличностного взаимодействия.

Таким образом, важнейшими исследовательскими задачами в изучении социализации личности становятся анализ динамики ее содержательных аспектов и, прежде всего, усваиваемых норм на разных этапах социализации с учетом принципа диахронии – важнейшего для понимания изменчивости социального поведения личности, характера латентной ресоциализации при ее нормативности, особенностей системных изменений при ресоциализации личности в случае ее ненормативности (девиации), наконец, психологической картины социализации личности в условиях ее включенности в разные группы. Особый вопрос, требующий теоретико-эмпирического решения, – динамика и роль субъектности в процессе социализации личности.

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой

программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- 1 См.: Шамионов Р. М. О нормативности и издержках социализации // Психология образования : региональный опыт : материалы второй национальной науч.-практ. конф. М., 2005. С. 360–361.
- 2 См.: Мак-Дуголл У. Основные проблемы социальной психологии. М., 1916. 281 с.
- 3 См.: Гидденс Э. Социология. М., 1999. С. 86.
- 4 См.: Шамионов Р. М. Социализация личности : внутренние и внешние инстанции // Уч. зап. каф. педагог. психологии. Нов. серия. 2002. № 1 С. 73–93.
- 5 См.: Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 3–20.
- 6 См.: Гидденс Э. Социология. М., 1999. С. 69.
- 7 См.: Шамионов Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000. 240 с.
- 8 См.: Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Большая психологическая энциклопедия. Почему человек ведет себя так, а не иначе. Психологические законы человеческого поведения. СПб., 2008. С. 254–255.
- 9 См.: Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации личности. СПб., 2007. 365 с.
- 10 См.: Шамионов Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации.
- 11 См.: Московичи С. Социальное представление : исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
- 12 См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 323 с.

УДК 316.37

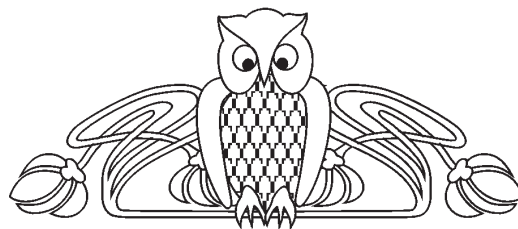
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НОРМАХ И ЦЕННОСТЯХ МОЛОДЕЖИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

М. В. Григорьева

Саратовский государственный университет
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

В статье анализируются результаты эмпирического исследования социальных представлений о молодежи в целом, нормах и ценностях поведения, адаптационных возможностях молодых людей у представителей разных поколений. Проводится сравнительный анализ представлений в группах молодых, взрослых и зрелых людей.

Ключевые слова: адаптационные возможности молодежи, социальные представления, поколения, отношение к молодежи, смысловые группы представлений.



Social Representations of the Norms and Values of the Youth Representatives of Different Generations

M. V. Grigorieva

The paper analyzes the results of an empirical study of social representations of young people in general, norms and values of behavior, adaptation capabilities of young people among representatives of different generations. The comparative ana-



lysis of submissions to the group of young adults and adults.

Key words: adaptability of youth, social perception, generation, related to youth, semantic group representations.

Социально-психологическая и профессиональная адаптация юношей и девушек «встраивается» в более общие системы, во многом определяющие ее содержание и процессуальные особенности. Одной из таких метасистем являются представления и формирующиеся на их основе ожидания социального окружения по поводу гибкости, приспособления молодых людей к особенностям этого социального окружения и к изменяющимся внешним условиям жизни и деятельности, а также представления более старших поколений о нормах и ценностях молодежи. Безусловно, данная связь не является односторонней, прямолинейной и непосредственной. Ожидания социального окружения преломляются, прежде всего, через личностные качества индивида, его ценностные ориентации, направленность, отношения, установки и др.

Восприятие субъектом мира, в том числе и социального, происходит через призму индивидуальной системы значений. Объективная действительность при этом отражается в сознании субъекта, становясь имплицитной картиной мира, его образом. Это своего рода культурно-историческая модель мира, которую создает единичный или коллективный субъект¹. Раскрытие содержания данной модели – актуальная задача психологов и педагогов, поскольку генезис и трансформация значений, образующих картину мира, является, по А. Н. Леонтьеву, механизмом изменения и трансформации сознания². В свою очередь, система представлений индивидуального или коллективного субъекта об интересующем исследователя объекте является диагностическим средством, так как рассматривается как превращенная форма деятельности³ и содержит определенное отношение к данному объекту.

Целью нашего исследования в этой связи является изучение представлений об адаптационных возможностях молодежи и о ее нормах и ценностях у представителей различных поколений, а также описание рефлексивных процессов отражения отношений молодых людей к людям старшего возраста в различных возрастных группах.

В исследовании принимали участие 3 группы испытуемых: *1 группа* – молодые люди юношеского возраста (17–20 лет) – 40 человек, *2 группа* – люди на стадии взросления (22–35 лет) – 37 человек, *3 группа* – люди зрелого возраста (36–50 лет) – 40 человек. Возрастная периодизация дана по Г. С. Абрамовой, так как в ней наиболее полно представлена содержательная сторона периодизаций развития молодой и зрелой личности⁴. Все испытуемые являются жителями г. Саратова и Саратовской области. Основным предметом ис-

следования являлись представления испытуемых второй и третьей групп по поводу адаптационных возможностей представителей первой группы. У участников первой группы изучались процессы самопознания и саморепрезентации в представлениях. Использовались методы ассоциативного эксперимента, шкалирование, анкетирование, беседа, для обработки данных – методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью ϕ^* -критерия Фишера.

Одной из важнейших характеристик адаптационных возможностей молодежи является ее активность и сферы проявления этой активности, поэтому необходимо изучить особенности обобщенного «психологического портрета» молодых людей у представителей других поколений, а также их представления по поводу общей и адаптационной активности молодежи. Это обусловило выбор стимулов для ассоциативного эксперимента – «современная молодежь г. Саратова» и «активность молодежи г. Саратова».

Анализ данных ассоциативного эксперимента показал, что в разных возрастных группах достоверно различно количество содержательных и эмоционально-оценочных характеристик, данных на стимулы. Так, в первой группе в среднем для обобщенной характеристики молодежи используются 4,7 признака, во второй – 5,7, в третьей – 7,5 ($\phi^* = 2,24; 2,82; 3,85$, при $p < 0,01$); для характеристики активности молодых людей в первой группе используются в среднем 3,1 признака; во второй группе – 3,5; в третьей группе – 4,5 ($\phi^* = 1,75; 2,12$, при $p < 0,05$ и $p < 0,01$). Видно, что различия в сложности представлений зависят от возраста: чем старше человек, тем больше признаков он использует для конструирования образа, и тем более сложным и многогранным является этот образ. Действительно, с возрастом человек все глубже познает окружающую действительность, сохраняя наиболее ценные для себя знания в памяти и структурируя их в индивидуально своеобразные семантические пространства. Таким образом, с возрастом усложняются обобщенные представления о молодых людях, тогда как отдельно выделенная семантическая область представлений об их субъектных качествах, в частности активности, не претерпевает таких значительных количественных изменений.

Очевидно, представления и ожидания социального окружения, находящегося на стадии ранней взрослости, по поводу адаптационных возможностей молодежи связаны с проявлением социально значимых личностных качеств, в первую очередь, смысловых и ценностных образований личности, а также ее отношений к различным сторонам действительности, и эта связь актуализируется с увеличением возраста респондентов, т.е. от молодежи, прежде всего, ожидается определенное качество и содержание



ее социально-психологической адаптации. В то же время в социальных представлениях и ожиданиях взрослеющих людей (вторая группа) на процессуальные аспекты адаптации обращается меньшее внимание. Такой дисбаланс провоцирует, на наш взгляд, ситуацию, в своем крайнем выражении проявляющуюся в следующем: более старшее поколение, среди представителей которого достаточно много людей, профессионально занимающихся воспитанием молодежи (педагоги, социальные работники, практические психологи и т.д.), ждет от молодежи того, что молодые люди сформируются и станут определенными личностями, но не ожидают от них (возможно, не зна-

ют) тех действий, которые будут способствовать такому формированию. В реальной жизни данное противоречие несколько сглаживается взаимными адаптационными процессами у представителей разных поколений в условиях совместной деятельности и межличностного общения, а отрицательные его последствия могут быть компенсированы педагогическими способностями и возрастающим профессиональным мастерством представителей поколения ранней взрослости.

Представления о молодежи в разных возрастных группах не только изменяются количественно, но и приобретают своеобразную структуру (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение содержательных и эмоционально-оценочных характеристик в представлениях о молодежи в разных возрастных группах, %

Возрастная группа	Содержательные характеристики	Эмоционально-оценочные характеристики		
		Положительные	Отрицательные	Амбивалентные
17–20 лет	44	34	12	10
22–35 лет	35	50	12	3
36–50 лет	78	6	12	4

У самих молодых людей (первой группы) и у представителей близкой возрастной (второй группы) преобладают эмоционально-оценочные характеристики обобщенного образа молодежи, в основном – положительные. Причем наиболее позитивное эмоционально-оценочное отношение проявляется во второй группе, а не у самих молодых людей. Это, скорее всего, связано с актуальными и напряженными процессами самопознания и самоопределения у представителей первой группы, о чем свидетельствует также большое количество амбивалентных и содержательных характеристик. Выраженное позитивное отношение к молодежи у представителей второй группы может служить основой эмоциональной взаимосвязи и хороших взаимоотношений между молодыми людьми и представителями периода ранней взрослости. Такая тенденция является достаточно оптимистичной: несмотря на то, что эти поколения родились и выросли в разных социально-экономических условиях развития страны (молодые люди первой группы – в условиях рыночных общественных отношений, представители второй группы родились и первично социализировались в социалистическом обществе), кардинально разные общественные отношения детерминировали формирование у них различных ценностей и отношений, тем не менее существует психологическая основа взаимопонимания и осуществления эффективного взаимодействия между ними. Это является важным еще и потому, что в большинстве случаев представители именно данных поколений постоянно непосредственно взаимодействуют и сотрудничают в процессе

профессионального обучения в вузах и средних профессиональных учебных заведениях. Позитивное отношение педагогов, находящихся в стадии ранней взрослости, к своим студентам является условием формирования и проявления таких профессионально важных качеств, как толерантность, эмпатия, уважение личности других людей и т.п.

Люди зрелого возраста в ассоциативном эксперименте на стимул «современная молодежь г. Саратова» продуцируют в основном содержательные характеристики – 78% (см. табл. 1), что свидетельствует о формировании у них безоценочного отношения к молодежи, а также о том, что образ молодежи у зрелых людей не связан в большинстве случаев с эмоциями. Если все же эмоционально-оценочное отношение возникает, то оно чаще отрицательное (см. табл. 1). Такая структура представлений у зрелых людей не может способствовать развитию оптимальных взаимоотношений между ними и молодыми людьми. Эмоциональная холодность и неприятие зрелыми людьми молодежи может стать и, очевидно, объективно является одной из распространенных психологических причин конфликтных отношений между представителями этих поколений. Данная социально-психологическая ситуация обостряется еще и тем, что поколение зрелых людей – это, в своем большинстве, родители молодых людей, от которых они эмоционально дистанцируются. Мы не ставим целью выяснение полного списка причин такого дистанцирования, это может быть предметом отдельного исследования, но некоторые из причин связаны с психологическими



особенностями зрелого возраста. Это – профессиональная самореализация и карьера, способствующие перераспределению внутренних, в том числе и психологических, резервов с семейной жизни на профессиональную деятельность; возникновение и обострение семейных кризисов, связанных с эмоциональным пресыщением и провоцирующих эмоциональное выгорание; плохие взаимоотношения со своими собственными детьми после неразрешенного острого подросткового кризиса у них, которые распространяются на все поколение молодых людей, и др.

Содержание представлений о молодежи в целом и об адаптационных возможностях молодых людей у представителей различных поколений имеет качественную специфику. Метод смысловых группировок позволил выделить группы содержательных характеристик, в той или иной мере содержащихся в представлениях всех респондентов независимо от возраста. Условно данные группы названы нами следующим образом: признаки активности, социально-психологической и профессиональной адаптации молодежи; характеристики внешней среды и социальных

институтов развития молодых людей; признаки асоциальности и вредные привычки; социальные группы; признаки развития и цивилизованности молодых людей; экономические признаки; будущее молодежи; ненужность и бесполезность молодежи в обществе; развлечения; молодежная атрибутика (одежда, внешний вид, музыка и т.п.). Представлены частотные распределения выделенных содержательных групп в зависимости от возраста (табл. 2). Частотное распределение признака (или смысловой группы) – это средняя встречаемость этого признака (или смысловой группы) в выборке, определяется отношением количества названия признака (признаков смысловой группы) в выборке к общему количеству названных признаков в данной выборке.

Наибольшая вариативность смысловых групп (8), составляющих представления о молодежи, у самих молодых людей, что естественным образом отражает процессы самопознания и достаточно широкое и разнообразное знание о себе. Далее, в зависимости от принадлежности к тому или иному поколению количество смысловых групп в представлениях о молодежи уменьшается.

Таблица 2

Частотные распределения содержательных групп в зависимости от возраста

Возрастная группа	Смысловые группы содержательных характеристик представлений									
	Признаки активности и адаптации	Признаки асоциальности и вредные привычки	Характеристики внешней среды и социальных институтов	Социальные группы	Признаки развития и цивилизованности	Экономические признаки	Будущее молодежи	Ненужность и бесполезность	Развлечения	Молодежная атрибутика
17–20 лет	0,14	0,129	0,083	0,042	0,042	0,014	0,014	0,014	–	–
22–35 лет	0,118	0,088	–	0,006	0,059	–	–	0,029	0,059	–
36–50 лет	0,267	0,003	–	0,033	–	–	–	–	–	0,133

Так, в поколении взрослеющих людей их 6, а в поколении зрелых – 4 (фактически 2). Одновременно, как было сказано выше, в представлениях о молодежи увеличивается среднее количество используемых признаков в зависимости от возраста. Таким образом, с увеличением возраста поколения происходит обобщение и укрупнение смысловых областей представлений о молодежи. Это, в свою очередь, в сочетании с отрицательным отношением может детерминировать категоричность суждений о молодежи у представителей других возрастных групп и создавать смысловые барьеры, непонимание в процессе межличностных отношений.

Самой широкой смысловой группой в представлениях всех респондентов является группа признаков активности и адаптации (см. табл. 2), причем в первой и второй группах частотное распределение данных признаков значимо не

различается, а в третьей группе – у представителей зрелого возраста – эта смысловая область занимает значительную часть изучаемого семантического пространства и значимо увеличивается по сравнению с аналогичными смысловыми областями в младших поколениях ($\phi^* = 2,87; 3,99$, при $p < 0,001$). Таким образом, смысловую основу представлений о молодежи во всех трех поколениях (людей молодых, взрослеющих и зрелого возраста) составляют признаки, описывающие активность, энергичность, деятельность, процесс социального приспособления и приобретения готовности быть полезным обществу в будущем. Это в общем способствует процессам взаимодействия и установления взаимоотношений между разновозрастными поколениями.

У представителей молодого поколения и поколения, находящегося в стадии ранней зрелости, данная смысловая основа является более



похожей и по широте, и по содержанию. Среди признаков и те, и другие называют: «энергия», «целеустремленность», «стремление», «творчество», «коммуникабельность», «учеба» и др. У представителей зрелого возраста эта смысловая основа очень широка и своеобразна по сравнению с младшими поколениями. Ими называются следующие признаки активности и адаптации (а также добавляются признаки дезадаптации): «мобильность», «настойчивость», «дружба», «любовь», «общение», «учеба», «работа», «энергия», «требовательность», «активность не в лучшую сторону», «дискотека», «агрессия» и др. Видно, что акцентируются аспекты межличностных отношений и способности (или неспособности) приспособиться к изменениям, добавляются признаки активности, приводящей к негативным последствиям. Кроме того, в третьей группе смысловая область «признаки активности и адаптации» совместно со смысловой областью «молодежная атрибутика» составляет фактически все семантическое пространство «Современная молодежь г. Саратова». Такие выраженные особенности представлений о молодежи у поколения зрелых людей детерминируют своеобразие взаимоотношений между поколениями молодых, взрослеющих людей, с одной стороны, и поколением зрелых людей, с другой стороны.

Заметим, что широкой смысловой группой в представлениях молодежи о самой себе является «признаки асоциальности и вредные привычки» (см. табл. 2). Называются следующие признаки: «распущенность», «наглость», «хулиганство», «бескультурье», «безнравственность», «жестокость», «вредные привычки» и т.п. Поскольку молодежь – большая и разнородная социальная группа, в ней выделяются многочисленные, более узкие, разнообразные по субкультуре социальные группы; студентами, возможно, указываются негативные явления, которые характерны для других молодежных социальных групп. Может быть, часть такого критичного отношения направлена на себя и является хорошей основой самосовершенствования. Возможен и третий

вариант: называя признаки асоциальности и вредные привычки, молодые люди не критикуют такое положение дел, не дистанцируются от групп молодежи, которым свойственно такое поведение, а просто констатируют его наличие. Очевидно, в той или иной мере присутствуют все три названные причины широкой представленности смысловой группы «признаки асоциального поведения и вредные привычки» в группе молодых людей.

Таким образом, представления о молодежи в разных поколениях имеют свои количественные, структурные и качественные особенности, которые детерминируют особенности взаимоотношений между представителями этих поколений. Между поколениями молодых и взрослеющих людей больше сходства в представлениях о молодежи, чем между данными поколениями и поколением зрелых людей, поэтому взаимоотношения между молодыми и взрослеющими людьми имеют больше психологических оснований быть позитивными и оптимальными, по сравнению с взаимоотношениями между молодыми – зрелыми и взрослеющими – и зрелыми людьми.

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- 1 См.: Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005. 480 с.
- 2 См.: Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 2. 320 с.
- 3 См.: Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997. 351 с.
- 4 Приводится по: Кулагина И. Ю., Колоцкий В. Н. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие. М., 2004. С. 7–170.



УДК 316.6

ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Е. Е. Бочарова

Саратовский государственный университет
E-mail: bocharova-e@mail.ru



В статье анализируются результаты эмпирического исследования ценностных предпочтений молодежи в представлениях различных социальных групп: студенчества и учителей общеобразовательных школ.

Ключевые слова: личность, социализация, социальные представления, ценностные предпочтения молодежи.

Valuable Preferences of Youth in Representations of Various Social Groups

E. E. Bocharova

The paper analyzes the results of an empirical research of value preferences of young people in the representation of different social groups: students and teachers in secondary schools.

Key words: person, socialization, social representation, values, preferences of young people.

Формируясь в условиях динамично развивающегося общества, ценностная система личности, отражая особенности общественных изменений, является, с одной стороны, результатом изменения этих условий. С другой стороны, выполняя функцию регуляции социального поведения и, прежде всего, социальной активности субъекта, ценности личности выступают в качестве существенного фактора изменения этих условий. Являясь отражением представлений индивида о ближних и дальних целях, предпочитаемые ценности характеризуют субъектное отношение к той социальной реальности, в которой происходит его социализация.

Известно, что в процессе социализации индивидом усваиваются социальный опыт, определенная система знаний, норм и ценностей, позволяющих ему оптимально функционировать в системе социальных отношений (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, Р. М. Шамионов и др.). Система ценностей, как отмечается большинством исследователей, не является абсолютно упорядоченной и неподвижной, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения, происходящие во взаимозависимости личности с миром, так и смену текущих, случайных жизненных ситуаций. Различная социальная среда, как показывают многочисленные труды, способна сформировать существенные различия в ценностной системе личности, обусловленные многообразием общественных условий развития и жизнедеятельности личности.

Между тем, обращаясь к изучению процессуальной стороны социализации, исследователи отмечают многоаспектность ее функционального проявления, в частности, инкультурацию, интернализацию, адаптацию. В то же время социализация как процесс активного воспроизводства усвоенных нормативных моделей социального поведения, иначе говоря, «моделей должного» выступает в качестве *конструирования объяснения*, интерпретаций происходящего. Эти ментальные интерпретации, или социальные представления, представляя собой любые формы убеждений, знаний, образуют общественное и индивидуальное сознания и выражены сетью гибко связанных друг с другом понятий, образов, «ментальных схем», стереотипов, установок, ценностей, отражающих особенности разворачивающихся в обществе социальных изменений. Вместе с тем социальные представления – это мыслительные конструкции, в которых отражаются осознание общественной практики и ее результаты с точки зрения некоего должностования («как должно быть»), говоря словами Д. А. Леонтьева, «идеальная модель должного», в которой проявляется экстраполяция (проекция) желаемого преобразования действительности¹.

Многочисленные исследования социальных представлений (Г. М. Андреевой, В. С. Агеева, А. И. Донцова, Т. П. Емельяновой, С. А. Липатова и др.) свидетельствуют о взаимосвязи социальных представлений и группы. Прежде всего, группа фиксирует некоторые аспекты социальной действительности как нечто рельефное, влияющее на их оценку, и использует далее свое представление о социальном явлении в выработке отношения к нему. Это видение «рельефности» обусловлено совокупностью факторов как внешних (например, социальный контекст, условия социализации), так и внутренних (предшествующего опыта, ценностно-смысловой направленности, социально-возрастных характеристик личности, ее групповой принадлежности и т.д.) и осуществляется через социальное сравнение и социальную категоризацию значимых, наиболее «рельефных» качеств и характеристик воспринимаемого явления. В целом отметим, что социальные представления – это не просто форма отражения изменяющейся реальности, но способ ее субъектной трансформации,



интериоризации, интеграции и эстраполяции. В контексте сказанного обращение к изучению ценностных предпочтений, «моделей должного» современной молодежи в представлениях различных социальных групп является вполне обоснованным.

С целью выявления ценностных предпочтений современной молодежи в представлениях различных социальных групп нами использовался модифицированный вариант методики ценностных ориентаций М. Рокича. Модификация заключалась в изменении инструкции: респондентам предлагалась «проранжировать список ценностей как принципов, которыми, на ваш взгляд, современная молодежь руководствуется в своей жизни». Для обработки данных применялись методы математической статистики (нахождение среднего арифметического, корреляционный анализ Спирмена и Пирсона). В исследовании принимали участие представители различных социальных групп, в частности студенты Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского ($n = 100$; 19–20 лет) и учителя общеобразовательных школ ($n = 100$; 43–45 лет).

Обратимся к рассмотрению данных исследования. Предпочитаемыми терминальными ценностями современной молодежи, по мнению студентов, являются: «интересная работа» (ранг–1; $M=3,5$), «активная деятельная жизнь» (ранг–2; $M=4,25$), «материально обеспеченная жизнь» (ранг–3; $M=4,97$), «познание» (ранг–4; $M=5,5$), «свобода» (ранг–5; $M=6,05$), «общественное признание» (ранг–6; $M=6,77$). Наименее предпочитаемыми ценностями являются: «продуктивная жизнь» (ранг–13; $M=11,46$), «жизненная мудрость» (ранг–14; $M=11,87$), «красота природы и искусства» (ранг–15; $M=12,67$), «творчество» (ранг–16; $M=12,92$), «развлечение» (ранг–17; $M=13,73$), «счастье других» (ранг–18; $M=14,62$). Середину иерархического ряда составляют: «любовь» (ранг–7; $M=7,67$), «наличие хороших и верных друзей» (ранг–8; $M=7,98$), «семья» (ранг–9; $M=8,6$), «здоровье» (ранг–10; $M=9,37$), «уверенность в себе» (ранг–11; $M=10,6$), «развитие» (ранг–12; $M=11$).

Можно сказать, что, по мнению студентов, молодежь стремится к самореализации в профессионально-деловой сфере. Существенную роль в получении образования, трудоустройстве, достижении материального достатка играют проявления активности, инициативы и независимости. Вероятно, независимость, свобода в этом случае проявляются не только как выбор возможностей, но и как возможность выбора, которая зависит и от объективных социальных условий, и от осознания этой возможности самим молодым человеком и его желания совершить определенный выбор. В стремлении к материальному благополучию молодежь, ве-

роятно, придерживается принципов рыночных отношений, доминирующих в современном обществе: «инициатива, предприимчивость и поиск нового». Следует отметить, что развлечение, досуг имеют меньшее значение. Примечательно, что создание счастливой семьи, романтические отношения, поддержание дружеских связей не нашли отражения в ценностных предпочтениях молодежи, с точки зрения студентов. Между тем в большинстве эмпирических исследований ценностной сферы многих авторов показано, что наряду с признанием значимости профессионально-деловой сферы межличностные отношения (семья, любовь, дружба) для молодежи также приоритетны. Очевидно, что подобное противоречие, а именно разрыв между собственными ценностями и приписываемыми своему поколению свидетельствует о некоторой «дистанцированности» студентов от представителей современной молодежи. Полагаем, это связано с тем, что представления личности возникают не только благодаря ее непосредственному контакту с действительностью, ближайшим окружением (семьей, референтными группами, образовательными учреждениями). Не менее существенным фактором в конструировании представлений о ценностных предпочтениях молодежи выступает общественное сознание.

Ценностные предпочтения молодежи в представлениях учителей определены как: «материально обеспеченная жизнь» (ранг–1; $M=3,77$), «интересная работа» (ранг–2; $M=4,47$), «развлечение» (ранг–3; $M=4,73$), «любовь» (ранг–4; $M=5,23$), «свобода» (ранг–5; $M=5,65$), «активная деятельная жизнь» (ранг–6; $M=6,45$). Наименее предпочитаемыми в иерархии терминальных ценностей молодежи, по мнению респондентов, являются: «развитие» (ранг–13; $M=11,39$), «общественное признание» (ранг–14; $M=11,67$), «здоровье» (ранг–15; $M=11,96$), «красота природы и искусства» (ранг–16; $M=12,67$), «познание» (ранг–17; $M=13,65$), «продуктивная жизнь» (ранг–18; $M=14,5$). Середину иерархического ряда составляют ценности: «семья» (ранг–7; $M=7,27$), «наличие хороших и верных друзей» (ранг–8; $M=7,68$), «уверенность в себе» (ранг–9; $M=7,88$), «жизненная мудрость» (ранг–10; $M=8,47$), «счастье других» (ранг–11; $M=9,75$), «творчество» (ранг–12; $M=11$).

По мнению учителей, предпочтения молодежи связаны преимущественно с профессионально-деловой сферой, с достижением максимальной автономии и независимости, как материальной, так и от ближайшего окружения. В то же время развлечения, досуг, возможность самореализации в сфере романтических отношений не исключаются. Самосовершенствование, здоровый образ жизни, как отмечает данная категория респондентов, молодежью отвергаются.



Необходимо отметить, что в представлениях представителей студенчества и учителей о предпочитаемых ценностях-целях молодежи наблюдаются сходства относительно «материально обеспеченной жизни», «интересной работы», «свободы», «активной деятельной жизни»; наибольшие расхождения касаются таких ценностей, как «развлечение» (ранги–17 и 3 соответственно); «любовь» (ранги–7 и 4 соответственно).

Корреляционный анализ (по Спирмену), выполненный между иерархиями ценностей, приписываемых молодежи представителями разных социальных групп, достоверно значимой связи не выявил, что свидетельствует о расхождении предпочитаемых ценностей-целей молодежи в представлениях респондентов.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы структуры приписываемых молодежи терминальных ценностей. Так, в корреляционной плеяде в выборке студентов доминируют взаимосвязанные ценности «интересная работа» (число значимых корреляций – 6) и «материальное благополучие» (5; $r = 0,384$; $p < 0,01$). В выборке учителей в корреляционной плеяде доминируют взаимосвязанные ценности «любовь» (число значимых корреляций – 7) и «семья» (6; $r = 0,358$; $p < 0,01$). Из этих данных следует, что, по мнению студентов, предпочтения молодежи связаны с самореализацией в профессиональной сфере, с последующим достижением материального благополучия, в то время как в выборке учителей ценностные предпочтения молодежи связываются с самореализацией в сфере межличностных отношений.

Обратимся к данным исследования инструментальной системы ценностей (ценности-средства) современной молодежи в представлениях студенчества и учителей. Приоритетными в иерархии инструментальных ценностей молодежи, по мнению студентов, являются: «образованность» (ранг–1; $M=4,27$), «самоконтроль» (ранг–2; $M=5,53$), «рационализм» (ранг–3; $M=6,33$), «независимость» (ранг–4; $M=6,75$), «жизнерадостность» (ранг–5; $M=7,33$), «высокие запросы» (ранг–6; $M=7,87$). Такие ценности, как «непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг–13; $M=11,36$), «честность» (ранг–14; $M=11,92$), «смелость в отстаивании своих взглядов» (ранг–15; $M=11,92$), «аккуратность» (ранг–16; $M=12,78$), «чуткость» (ранг–17; $M=13,67$), «исполнительность» (ранг–18; $M=14,38$) составляют основание иерархии. В середине иерархического ряда: «воспитанность» (ранг–7; $M=8$), «ответственность» (ранг–8; $M=8,6$), «твердая воля» (ранг–9; $M=8,9$), «терпимость» (ранг–10; $M=9,27$), «широта взглядов» (ранг–11; $M=10,4$), «эффективность в делах» (ранг–12; $M=10,8$). Данный факт позволяет говорить о том, что молодежь, по мнению студентов, стремится к достижению поставленных целей

повышая образовательный уровень, проявляя при этом гибкость, расчет, умение взвешивать свои возможности.

Предпочитаемыми средствами достижения целей молодежи в представлении учителей являются: «образованность» (ранг–1; $M=4$), «рационализм» (ранг–2; $M=4,73$), «высокие запросы» (ранг–3; $M=5,33$), «независимость» (ранг–4; $M=5,85$), «терпимость» (ранг–5; $M=6,53$), «жизнерадостность» (ранг–6; $M=7,24$). В основании иерархии инструментальных ценностей молодежи, по мнению учителей, находятся: «ответственность» (ранг–13; $M=11,25$), «честность» (ранг–14; $M=11,72$), «чуткость» (ранг–15; $M=12,02$), «аккуратность» (ранг–16; $M=12,56$), «воспитанность» (ранг–17; $M=13,27$), «исполнительность» (ранг–18; $M=14,25$). В середине – «непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг–7; $M=7,85$), «самоконтроль» (ранг–8; $M=8,62$), «смелость в отстаивании своих взглядов» (ранг–9; $M=9$), «твердая воля» (ранг–10; $M=9,34$), «широта взглядов» (ранг–11; $M=9,55$), «эффективность в делах» (ранг–12; $M=10,6$).

Ценностные предпочтения молодежи в представлении учителей выражены стремлением к достижению поставленных целей через повышение образовательного уровня, проявлениями терпимости, оптимизма, умения адекватно оценивать ситуацию, желанием самостоятельно принимать решения. Однако, как отмечается респондентами, проявления ответственности, воспитанности, честности и исполнительности в достижении целей молодежью явно недооцениваются.

Необходимо отметить, что в представлениях о предпочитаемых ценностях-средствах молодежи в исследуемых выборках наблюдаются сходства относительно таких ценностей, как «образованность», «рационализм», «высокие запросы», «независимость», «жизнерадостность» и различия, касающиеся таких ценностей, как «терпимость» (ранги–10 и 5 соответственно); «самоконтроль» (ранги–2 и 8 соответственно).

Полученные данные были подвергнуты ранговому корреляционному анализу по Спирмену. Корреляционная связь между иерархиями инструментальных ценностей, приписываемых молодежи представителями разных социальных групп, оказалась достаточно выраженной ($R_s = 0,53$; $p < 0,05$), что свидетельствует о сходстве представлений о ценностях-средствах молодежи в исследуемых выборках.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы структуры приписываемых молодежи инструментальных ценностей. Так, в корреляционной плеяде в выборке студентов доминируют взаимосвязанные ценности «образованность» (число значимых корреляций – 7), «независимость» ($r = 0,372$; $p < 0,01$), «ответственность» (6; $r = 0,379$;



$r = 0,393$ при $p < 0,01$, соответственно). В выборке учителей доминируют взаимосвязанные ценности «рационализм» (число значимых корреляций – 6) и «независимость» (число значимых корреляций – 6; $r = 0,380$; $p < 0,01$). Из этих данных следует, что в представлениях студенчества в качестве средств достижения поставленных целей выступают образованность, независимость, ответственность, в то время как в представлениях учителей активность молодежи связывается с проявлением рационализма и независимости. В целом наблюдаемые сходства в приписываемых ценностях-средствах представителями студенчества и учителей позволяют говорить о том, что современная молодежь обладает свойствами личности, обеспечивающими успешность саморегуляции активности, умение действовать самостоятельно.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы:

в социальных представлениях о молодежи у представителей разных групп наблюдается больше сходства, нежели различий;

в представлениях студенчества ценностные предпочтения молодежи связаны с самореализацией в профессиональной сфере, с последующим

достижением материального благополучия, в то время как в представлениях учителей наиболее значимым для молодежи является самореализация не только в профессиональной и сфере материального благополучия, но и сфере межличностных отношений;

наибольшее сходство наблюдается в приписываемых ценностях-средствах представителями разных социальных групп: современная молодежь обладает свойствами личности, обеспечивающими успешность саморегуляции социальной активности, умение действовать самостоятельно.

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- ¹ См.: Леонтьев Д. А. Ценности и ценностные представления // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 22–32.

УДК 316.6+159.942

«ДРУГОЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ» КАК ИСТОЧНИК САМОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Рягузова

Саратовский государственный университет
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

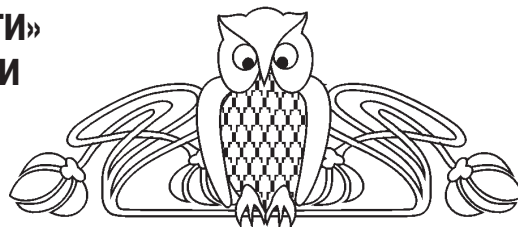
В статье представлен анализ психологического статуса Другого в художественной реальности. Утверждается, что с помощью искусства личность не только познает мир и Другого в нем, но и переопределяет внутреннюю ценностно-смысловую систему координат. Моделируется траектория движения Я субъекта в направлении самопонимания и самопознания. Приводятся результаты эмпирического исследования, устанавливающие связь между оценкой своих качеств, качеств Другого и динамикой процессов самопознания и самопонимания личности.

Ключевые слова: социальная психология искусства, Другой в художественной реальности, встреча с искусством, траектория движения Я, самопонимание, самопознание личности.

«The Other» in Art Reality» as the Source of Self-Knowledge of the Person

E. V. Ryaguzova

The article presents the analysis of the psychological status of the Other in art of reality. Alleged that, using the art of the person knows not only



the world and the Other in it, but also overrides the internal value-semantic system of coordinates. Simulated trajectory of movement the I of the subject in the direction of self-understanding and self-discovery. Presents the results of empirical research that establishes the connection between the assessment of own qualities and the qualities of the Other and dynamics of the processes of self-knowledge and self-understanding of the person.

Key words: social psychology of the art, the Other in art reality, meeting with art, trajectory of movement of the I, self-understanding, self-knowledge of person.

Жизнь человека связана с освоением, присвоением и осмыслением мира, в котором он живет, а цель любой интеракции личности с миром и Другими включает желание и попытку человека постичь себя, извлечь из самого себя пласты непознанного, воспользоваться имеющимися потенциалами и задействовать ресурсы. Соответственно, все сферы интеракций и коммуникаций



субъекта так или иначе связаны с самопознанием, углублением, расширением и преобразованием интрапсихического мира личности.

В этом ряду искусство занимает ключевую и исключительную позицию, поскольку вслед за С. А. Лишаевым можно констатировать, что «эстетический опыт есть феномен, который противопоставлен миру сделанного. Эстетическое как произвольное, как данное онтологично по самой своей природе. Эстетическое чувство напоминает о присутствии в жизни того, что просто есть, с чем ничего не поделаешь, что нельзя использовать, но что важно своей самобытностью, своей неподдающейся симуляции реальностью»¹. Искусство оказывается тем миром опыта, который существует не в координатах практической пользы и материальной выгоды, а в горизонтах развития и самосовершенствования Духа, являясь той сферой, где удовлетворяется потребность личности в онтологических константах.

В психологии искусство рассматривается многомерно и многогранно: как концентрированное выражение эстетического опыта; как отрасль человеческой деятельности, приводящая к удовлетворению духовных потребностей личности; как процесс и итог значимого выражения чувств и переживаний в образах; как способ познания людьми действительности; как инструмент взаимодействия личности и социума с окружающим миром; как реализация личности через различные стратегии самоутверждения и способы достижения ею социокультурного и психологического равновесия; как вариант моделирования действительности; как средство изучения законов жизни, способствующее прогрессу и развитию отдельного индивида и общества в целом; как способ межличностной коммуникации между автором, создающим то или иное произведение, и реципиентом, получающим, понимающим и принимающим это послание. Все перечисленные аспекты, безусловно, имеют право на существование и заслуживают внимания, каждый из них основывается на определенных методологических принципах и предполагает комплементарные, но вместе с тем разные модулы анализа искусства.

В контексте данной статьи мы хотим выявить психологический статус «Другого в художественной реальности» и определить его значение для процессов самопонимания, самопознания личности и амплификации ее развития.

Мир искусства предполагает установление полилогических связей между субъектом эстетического воздействия и многочисленными Другими, репрезентированными в этом мире фигурами автора, исполнителя, персонажа, героя, аудитории и т.п., а также диалогических связей субъекта с самим собой, что способствует саморазвитию и самопостижению. Вступая в диалог с культурными артефактами, человек расширяет свое

жизненное пространство, наполняя его иными измерениями, новым содержанием и контактами. В формате искусства диалог превращается в полилог – систему межличностных диалоговых отношений, поскольку одновременно взаимодействуют все субъекты художественного поля, для которых характерна некоторая асимметричность диалоговых позиций, связанная с горизонтами понимания и интенциональностью субъектов. При взаимодействии с культурными артефактами важны внутренняя активность личности, своеобразие ее оптики и заинтересованное отношение, поскольку в результате диалога личность получит ответы только на поставленные ею самой вопросы, разрешит собственные межличностные проблемы и внутриличностные конфликты.

Через искусство человек не столько познает субъект-объектные и субъект-субъектные отношения, сколько переопределяет внутреннюю смысловую систему координат и выстраивает пирамиду ценностей, обретая при этом устойчивые формы интеракции с предметным и социальным мирами. Благодаря искусству субъект раздвигает рамки повседневности, расширяет репертуар социальных ролей, осваивает различные, иногда не сочетаемые в жизни поведенческие модели и стратегии, в целом углубляя в себе меру понимания окружающего. Искусство показывает человеку многоликость, веерность и многозначность жизненных ситуаций, предлагает широкий диапазон и разнообразный спектр паттернов и моделей поведения в них, включает в рамки дозволенного опыта недозволенное, способствует актуализации интенсивных, иногда амбивалентных эмоциональных состояний и расширяет вариативность когнитивных реакций по шкале: невероятное, невозможное, допустимое, возможное и реальное. Приобретая опыт, расширяя собственное жизненное пространство, человек выходит за пределы упорядоченного и духовно обжитого мира, совершая своеобразный духовный экскурс, состоящий в развертывании (экспликация) бытия как такового навстречу миру и Другим в этом мире.

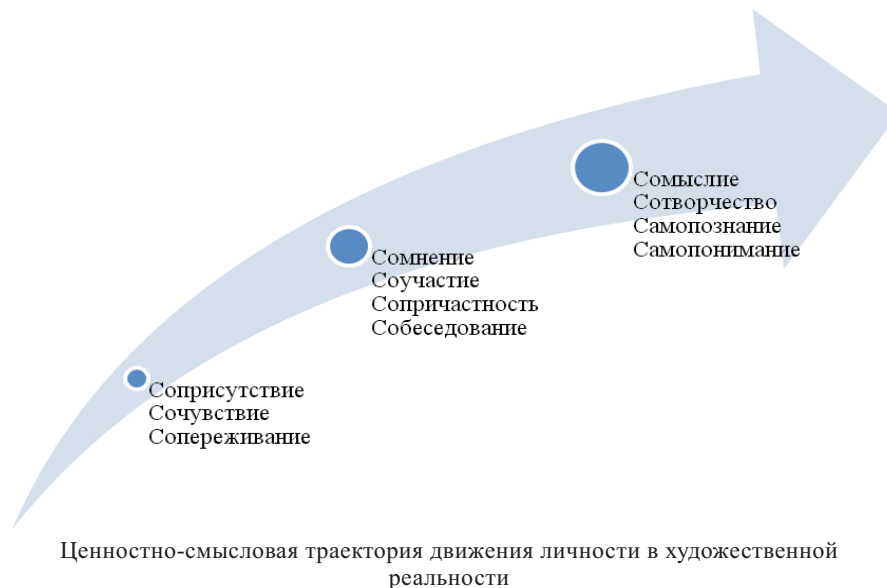
Попадая в мир искусства, субъект активен, он открыт новому опыту, что предполагает отсутствие жестких, фиксированных схем восприятия и анализа, а также проницаемость в понятиях, представлениях и толерантность к неопределенности. Находясь в мире искусства, часто среди множества других людей, у субъекта нет желания произвести на них впечатление, ему не нужно играть ту или иную роль, он имеет редкую возможность побыть наедине с самим собой, освобождаясь от власти необходимого, целесообразного, стереотипного и трансформируясь в своеобразного путешественника, готового и желающего узнать иную реальность, способного понять и постичь в этой реальности Другого. Как и любому путешественнику, человеку,



оказавшемуся в мире искусства, интересно все – культурный ландшафт, смысловые трудности, табуированные препятствия, метафорические опасности и символические приключения. Как и с любым путешественником с ним охотно делятся информацией, он – желанный гость, которого пригласили, однако за ним остается выбор длительности пребывания в этом мире.

Встреча с искусством рассматривается нами как психологическая ситуация, разворачивающаяся во времени и в пространстве и характеризующаяся различной степенью вовлеченности личности в интеракцию с культурным объектом. Для дифференциации стадий взаимодействия мы используем схему, предложенную А. В. Запорожцем², дополняя и модифицируя ее. Изучая поведенческую динамику детей-дошкольников в театре, А. В. Запорожец показывает, что формирование эстетического чувства схематично выглядит следующим образом: соприсутствие, сочувствие,

сопереживание, соучастие, сопричастность, сомыслие. Он считает, что процессы эстетического восприятия у взрослого человека имеют аналогичные стадии, справедливо полагая при этом, что некоторые из них носят свернутый, сокращенный, внутренний характер. Он фокусирует свой исследовательский интерес на разработке психологических основ действия и, в частности, содействия – внутренней формы движения, в содержание которой входят образ ситуации и алгоритм возможных действий, реализуемых в тех или иных конкретных обстоятельствах. Мы, в свою очередь, хотим показать, что психологическая встреча с произведением искусства сопряжена с самопознанием, саморазвитием, самопониманием и амплификацией Я субъекта новыми смысловыми и ценностными измерениями. Смоделируем и проанализируем своеобразную траекторию движения личности в направлении самопознания и самопонимания (рисунок).



Соприсутствие предполагает совместное нахождение в той или иной точке пространства и времени, которое может отличаться различной степенью добровольности или принудительности, но в случае взаимодействия личности с культурным артефактом всегда (или почти всегда) пространственно-временной контакт связан с посещением определенных мест и фиксированных территорий (театр, музей, концертный зал), где существуют свои особые правила. Для того, чтобы встреча с искусством действительно произошла, личность, попадая на эти «обособленные, выгороженные, освещенные территории»³, должна определить для себя эту психологическую ситуацию как ситуацию встречи именно с произведением искусства и в русле этого организовывать, воспринимать, типизировать и наделять эту «встречу» определенным социальным значением и личностным

смыслом. На этом этапе происходит наложение трех локальных хронотопов: 1) ситуации присутствия «здесь и сейчас»; 2) ретроспективной ситуации «там и тогда», связанной с мотивационно-потребностной сферой и прошлым (как правило, позитивным) опытом взаимодействия личности с искусством; 3) антиципации будущей ситуации и экспектации либо новой, необычной, неожиданной, интересной коммуникации, либо «оживления следов» ранее воспринятого, пережитого, присвоенного.

Граница пространства взаимодействия может быть представлена как своеобразная рамка – фрейм, открывающая иное пространство и одновременно препятствующая проникновению в него. Наличие рамки повышает значимость того, что в нее заключено, и придает ему знаковость, т.е. ограниченное пространство превращается



в значимое (значительное) и означающее пространство. Эта трансформация предполагает знание определенных кодов – эмоциональных, культурных, жанровых, символических, стилистических, с помощью которых нейтральное пространство переводится в означающее. Безусловно, траектория движения в этом пространстве будет определяться культурной компетентностью личности и зависеть как от самого субъекта, его отношения к искусству, модуса реагирования на него (эксперт, профессионал, потребитель, наивный наблюдатель), так и от особенностей самого произведения искусства.

Проницаемость границы предполагает разнообразный репертуар способов перехода через нее, самым простым и доступным из которых является эмоциональное реагирование личности, позволяющее выделять свое из общего, ее аффективная включенность, выступающая проводником между совокупностью общих значений и областью личностных смыслов. Диапазон эмоциональных проявлений личности весьма разнообразен – от наслаждения, полученного в результате ее интеракции с эстетическим объектом, или удовольствия от процесса культурного потребления, высвобождения собственных эмоций, катарсиса до эмоций страха, ужаса, растерянности, отвращения, своеобразного «антикатарсиса» (В. Е. Семенов).

Мы полагаем, что, говоря об эмоциональном реагировании личности при ее взаимодействии с культурными артефактами, следует акцентировать внимание как на модальности эмоций, так и на их интенсивности, амбивалентности и парадоксальности. С нашей точки зрения, важна не столько эмоциональная разрядка, сколько «эмоциональный взрыв», приводящий к иной конфигурации личностного опыта, к постижению непостижимого, а также к преобразованию ценностных рядов и смыслов, поскольку «умные эмоции искусства» (Л. С. Выготский) способны создавать на своей территории особые смыслы и свой говорящий язык.

На этой стадии важны и необходимы не только эмоциональные, но и коммуникативные (языковые и внеязыковые) коды. Личность, эмоционально включенная в процесс интеракции с произведениями искусства, вступает в субъект-субъектное отношение с ним как «вещью-в-открытости», т.е. в такую стадию взаимодействия, когда «оно из неорганического конструкта превращается в некий анимистический живой организм, наделенный рядом душевных и духовных свойств»⁴.

Мы затронули вопрос, связанный с индивидуальным уровнем анализа эмоциональных проявлений личности в процессе ее интеракции с искусством, однако не стоит забывать о важности и значимости межличностного уровня анализа, имеющего отношение к эмоциональному зара-

жению, социальным оценкам и межличностному подкреплению, а также группового, межгруппового и культурного уровней анализа эмоциональных проявлений⁵. Так, например, коммуникативная теория эмоций, активно разрабатываемая в современной зарубежной психологии, постулирует, что эмоции, определяя конфигурацию когнитивной системы и выбор способов действия, должны рассматриваться как автокоммуникация или коммуникация, эмпатическая координация с другими людьми⁶. Согласно этой теории, положения которой во многом созвучны нашей точке зрения, эмоция представляет собой невербальное сообщение, а процессы ее опознания и распознавания выступают в качестве своеобразных личностных умений, которые тренируются и вырабатываются, благодаря, в том числе, и искусству.

При описании происходящего на этой стадии очень важным является переход от эмоционального реагирования личности на ситуацию встречи с искусством сначала к сочувствию – актуализации собственных состояний по поводу чувств Другого, репрезентированного в мире искусства различными фигурами, а затем к сопереживанию – переживанию личностью тех же состояний, что и Другой. Психологическими механизмами, обеспечивающими эти переходы, могут быть механизмы идентификации, эмпатии, принятия роли, децентрации (эмоциональной и интеллектуальной). Стоит обратить внимание на то, что аффективно-коммуникативное и аффективно-регулятивное измерения связаны с отрефлексированным качеством художественного образа, который наделяется личностью рациональными структурами, способными трансформировать характер чувственности: «Отныне рефлексия зрителя будет работать внутри построения художественного образа во всех его статусах»⁷.

Ключевым этапом для самопознания, по нашему мнению, является этап сомнения, сущность которого можно раскрыть через семантику этого понятия. По В. И. Далю, сомнение означает неуверенность личности в чем-либо, «колебание мыслей», подозрение и опасение, «шаткое недоумение», «думать на двоих»⁸, т.е. сомнение связано с наличием, активизацией личностью собственного мнения и с актуализацией неуверенности в его исключительности и однозначности, которая возникает в результате полученного эмоционального опыта и знания. Кроме того, со-мнение можно буквально трактовать как совместное мнение, следовательно, оно предполагает открытость, возникновение вопроса, поиск ответа и возможность выработки согласованного, совокупного мнения, возникшего на перекрестке опыта «Я» и «Другого».

Соучастие (содействие) переводит анализ из плоскости реакции личности в плоскость ее акции, действия и регуляции, так как, определив



ситуацию, личность определяет и модель, схему будущего способа действия в ней. А. В. Запорожец, изучая механизмы восприятия и понимания детьми сказок, считал, что в процессе их слушания формируется определенная внутренняя психическая активность – умение мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. При этом специфическим содержанием восприятия является не столько виртуальная действительность, сколько существенные, типичные образы, продуцированные с ее помощью, а действие понимается как определенная, овеществленная субъектность, в связи с чем овладение новыми действиями представляет собой подлинное обогащение субъекта⁹.

Сопричастность связана с ценностной сферой личности, она требует активизации специальных способов личностного действия субъекта – духовных актов – поступков, которые имеют отношение к нравственной сфере: к порождению смысла, принятию ответственного решения, к способности сделать выбор и отвечать за него. Рефлексия этого этапа неизбежно приводит нас к анализу поступка в философской традиции М. М. Бахтина, согласно которому продуктом эстетической деятельности является не действительно становящееся бытие, а акт эстетического интуирования¹⁰. Он считает, что в содержании эстетического видения нет акта-поступка видящего, там имеет место «вживание» в индивидуальный предмет видения, затем происходит объективация, отделение от себя, возврат в себя, и именно это возвращенное в себя сознание эстетически оформляет изнутри схваченную вживанием индивидуальность как целостную и качественно своеобразную. По М. М. Бахтину, поступок расколот на объективное смысловое содержание и субъективный процесс свершения. Только изнутри «участности» может быть понята функция каждого участника. Сопричастность подразумевает диалогичность личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой в художественной реальности» и формирование потенциального содержания поступка. На основе сопричастности интернализируются этические нормы, нравственные оценки и определяется горизонт единой и единственной нравственной ответственности личности. Сопричастность тесно связана с собеседованием, с установлением полилогических связей между субъектом эстетического воздействия и многочисленными Другими, представленными в художественной реальности, а также диалогических связей личности с собой, что способствует саморазвитию и самопостижению.

Сомыслие представляет собой глубокое погружение в себя и преобразование усвоенного опыта. Эта идея блестяще, точно и метафорично высказана Г.-Г. Гадамером: «Игра речей и ответов доигрывается во внутренней беседе души с самой собой»¹¹.

Учитывая бесспорный факт, что воздействие искусства имеет пролонгированный характер, перед нами стояла сложная задача организации эмпирического исследования, направленного на изучение влияния культурного артефакта на процессы самопознания и самопонимания личности. В качестве стимульного материала использовался мультипликационный фильм, выбранный нами, исходя из следующих критериев: эстетический – высокая экспертная оценка фильма, свидетельствующая о том, что это продукт художественной деятельности, оцененный мировым профессиональным сообществом; временной – длительность воздействия ролика 5 минут 19 секунд, такая продолжительность способствует сохранению устойчивого внимания; визуальная упрощенность – схематичность репрезентации персонажей снижает коннотативные эффекты, обусловленные эмоциональными факторами (внешняя привлекательность, принадлежность к тому или иному этносу, субкультуре), и позволяет описывать главное действующее лицо как Другого; вербальная упрощенность – отсутствие речевых диалогов в представленном фильме, определяющих, а иногда и навязывающих те или иные смыслы при интерпретации происходящего (все действие сопровождается различными звуками – тиканьем часов, звонком будильника, шагами); содержательный – смысловая интрига, т.е. истинный смысл происходящего явно акцентировался лишь в конце фильма.

Основным методом эмпирического исследования являлся опрос с использованием специально разработанной анкеты, включающей в себя вопросы, связанные с самооценкой эмоциональных и когнитивных реакций респондентов, возникающих у них образов, ассоциаций и метафорических рядов ($N = 73$). Дополнительно перед началом просмотра использовалась шкальная методика «Я и Другой», по результатам которой определялась субъективная позиция испытуемого относительно представляемого Другого.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 34,3% испытуемых априори занимают доминантную позицию по отношению к Другому, приписывая себе более высокие значения на символической шкале личностных свойств; 20,5% полагают, что собственная позиция ниже, чем положение Другого, причем Другой нами не определялся, это был некий Другой, идентифицированный как таковой самим респондентом. 45% всей выборки допускают равноправие позиций Я и Другого, локализуя их рядом, атрибутируя и себе, и Другому одинаковые качества. Именно этот критерий стал дифференцирующим принципом разделения испытуемых на три группы.

Применение контент-анализа к результатам опроса позволило выделить показатели, являющиеся, на наш взгляд, индикаторами процесса самопонимания. Заметим, что мы вслед за



В. В. Знаковым результатом самопонимания считаем «новый смысл того, что человек уже знал о себе»¹². Исходя из этого, были выделены следующие показатели: наличие глагола с возвратной частицей «-ся», личных местоимений («я», «мы») и притяжательных прилагательных («мой», «наш»), свидетельствующее о своеобразной инверсии, т.е. принятии смысла репрезентированной ситуации на себя. Обратим внимание на то, что в ответах только части испытуемых (а именно – 32%) мы обнаружили выделенные нами и описанные выше маркеры процесса самопознания как одной из форм самосознания, наряду с самооценкой, самоконтролем и самопринятием. На наш взгляд, это вполне объяснимо, поскольку самопознание представляет собой комплексный, сложный и непрерывный процесс, детерминированный множеством различных разнопорядковых факторов, и неправомерно было ожидать более высоких результатов, учитывая длительность воздействующей ситуации, ее контент и контекст.

Было показано, что изначальная оценка своих качеств и качеств Другого обуславливает динамику процессов самопознания и самопонимания. Если человек позиционирует себя значительно выше, чем Другого (I группа), то проблемы последнего его мало касаются, он описывает их с точки зрения стороннего наблюдателя, не соотнося их с собственной жизнью, не реконструируя личностные смыслы и, соответственно, не продвигаясь по пути самопознания. В случаях, когда субъект рассматривает Другого как равноправного партнера (III группа) или даже в чем-то превосходящего его самого (II группа), он имеет возможность сменить собственную оптику видения, выстроить некую совместную перспективу, которая связана со смысловой амплификацией субъекта, при этом обогащение происходит благодаря соприсутствию, сопереживанию, сопричастности и соучастию. Субъект открыт для Другого, его интерес фокусируется на проблемах и переживаниях Другого, он переходит внутреннюю границу навстречу Другому и Другим, преодолевая свою ограниченность и самодостаточность. Проведенный математический анализ достоверности различий (*U*-критерий Манна–Уитни) показал, что у респондентов второй группы значимо чаще встречаются индикаторы самопонимания ($p < 0,01$).

В формате искусства Другой снимает ограниченность, фиксированность, упрощенность, уплощенность и предвзятость индивидуальной точки зрения, демонстрируя широкий репертуар возможностей и потенциальностей, т.е. с помощью искусства человек может выстраивать собственную жизнь через возможности, представленные Другими. Ж. Делез по этому поводу пишет: «Другой релятивирует незнаемое, невоспринимаемое, понуждая меня охватить то, что я не воспринимаю, как воспринимаемое для

Другого»¹³. Аналогичную мысль высказывает М. М. Бахтин, подчеркивая значимость взгляда Другого на окружающий социальный и предметный мир, благодаря которому мир становится не фрагментарным, а завершенным и целостным¹⁴.

Через коммуникативные практики искусство раскрывает сущностные грани Другого, который вместе с тем предстает и как новая модель личной идентичности, расширяющая рефлексивное поле опыта. В контексте вышеизложенных рассуждений вызывает интерес точка зрения М. М. Бахтина, который полагал, что подлинное Я создается в точке несовпадения человека с самим собой. Именно в понятии всенаходимости, по его мнению, фиксируется механизм идентификации личности с Другим на основе ее отказа от самой себя, что позволяет узнать Другого *в его отличии* и самого себя *в своей другости*¹⁵. Субъективный образ Другого представляет собой образ себя через Другого в перспективе своих возможностей и соотносится с самостью, образуя с ней целостность. Для того чтобы по-настоящему стать собой, человеку необходимо преодолеть свою самодостаточность, перейти внутреннюю границу навстречу Другому и Другим, принять ответственность за свою жизнь и за траекторию жизненного пути, обрести свободу.

Таким образом, в мире искусства помимо непосредственного общения с Другим, предполагающим его сопричастие, соучастие и сопереживание ему, помимо опосредованной коммуникации через интенциональные отсылки к Другому в пределах культуры, переводящей диалог/полилог в поле интересубъективности (Другие не только разделяют этот мир, но и придают ему завершенность и целостность, поскольку «Я-в-мире» постигается лишь в соотношении и в противопоставлении с Другим), существует интрасубъективная коммуникация, предполагающая диалог с самим собой, переоценку иерархии ценностей и смыслов. Допустимость равноправных статусов Я и Другого обеспечивает позицию с равными перспективами, активизирующими и углубляющими самопонимание, успешность и продуктивность которого во многом зависят от того, насколько развито у субъекта эстетической деятельности умение видеть в Другом равноправного партнера, одновременно признавая его право на отличие.

Примечания

- ¹ Лишаев С. А. Эстетика Другого. СПб., 2008. С. 6.
- ² См.: Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. М., 1986. Т. 1. С. 260–275.
- ³ Хейзинга Й. Homo Ludens ; Статьи по истории культуры. / пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова ; коммент. Д. Э. Харитоновича. М., 1997. С. 28.
- ⁴ Копцева Н. П. Зритель // Автор и зритель : эстетические



- проблемы восприятия и творчества. СПб., 2006. С. 21.
- ⁵ См.: Приходько А. И. Проблема эмоций в зарубежной социальной психологии // Вопр. психологии. 2009. № 1. С. 141–152.
- ⁶ См.: Oatley K. Communications to Self and Others : Emotional Experience and its Skills // Emotion Review. 2009. Vol. 1, № 3. P. 206–213.
- ⁷ Котцева Н. П. Указ. соч. С. 21.
- ⁸ См.: Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://dal.sci-lib.com/html> (дата обращения: 09.08.2010).
- ⁹ См.: Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34–41.
- ¹⁰ См.: Бахтин М. М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов. Киев, 1994. С. 9–69.
- ¹¹ См.: Гадамер Г.-Г. Искусство и подражание // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 273.
- ¹² См.: Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 3. С. 65.
- ¹³ См.: Делез Ж. Мишель Турнье и мир без другого // Делез Ж. Логика смысла. М., 1998. С. 286.
- ¹⁴ См.: Бахтин М. М. : pro et contra. Личность и творчество М. М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли / сост. К. Г. Исупов. СПб., 2001. С.16.
- ¹⁵ Там же. С. 49.

УДК 316.6

МЕЖПОКОЛЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ

Л. Е. Тарасова

Саратовский государственный университет
E-mail: let01@mail.ru



В статье анализируются результаты исследования представлений россиян, относящихся к разным поколениям, о социальной, в частности, гражданской активности. Взаимодействие между старшим и младшим поколениями рассматривается в качестве существенного фактора как развития и функционирования общества в целом, так и становления последующих поколений, их адаптации и социализации.

Ключевые слова: социализация, факторы социализации, социальные функции старшего поколения, адаптация, взаимодействие поколений, представления, гражданская активность.

Intergenerational Interaction as One of Factors in Socialization and Adaptation

L. E. Tarasova

The article analyzes the results of a study of representations of Russians belong to different generations, the social, in particular, civil activity. The interaction between the older and younger generations is regarded as a significant factor as the development and functioning of society as a whole, and the formation of the next generations, their adaptation and socialization.

Key words: socialization, socialization factors, social functions of the older generation, adaptation, interaction of generations, views, civic activity.

Глобальный характер и масштаб преобразований, происходящих в современном мире, особо актуализируют проблему социализации. Ее изучение становится разносторонним, уславливаются взаимосвязи и взаимозависимости с другими процессами, в частности, с адаптацией.

Существует большое количество концепций о соотношении понятий «социализация» и «адаптация», но общепринятой теории до сих пор не существует: предлагается исходить из того, что именно фундаментальный процесс социализации формирует комплексную систему предпосылок адаптации. Проблемы социализации личности актуальны, так как затрагивают процессы влияния на социальные, профессиональные и возрастные группы людей.

События, необратимо изменившие отношение человека к миру природы и к человеку – атомная энергетика, компьютеризация, глобальная информатизация, открытия в области генетики вплоть до клонирования живых существ, космические исследования и пр., привели к разрыву преемственности жизни, к конфликту между поколениями. В постиндустриальном обществе модернизация принесла с собой ряд изменений в различных сферах жизнедеятельности старшего поколения: научные достижения в сфере медицины привели к увеличению продолжительности жизни; в условиях урбанизации произошло разрушение традиций совместного проживания различных поколений в одной семье; технический прогресс и автоматизация производства привели к быстрому устареванию профессиональных знаний работников старшего поколения; стремительная информатизация и необходимость постоянного обновления знаний снизили актуальность передачи опыта от старшего поколения младшему. Опыт и социокультурные ценности



предыдущих поколений не могут быть в полной мере востребованы в новых условиях – в мире, где будущее неизвестно.

В так называемых традиционных обществах образ человека старшего поколения был связан с категорией жизненного опыта, его постепенного накопления и передачи. Обычай, традиции, преемственность, наследие – все эти механизмы общественного бытия предполагают уважение к предкам и высокий авторитет старших. Однако характер отношений между поколениями не остается неизменным. Но несмотря на все изменения, происходящие в обществе, именно предыдущие поколения остаются тем социальным институтом, назначение которого – передача социокультурного опыта, убеждений, ценностей, общественно одобряемых форм поведения, необходимых для нормальной жизнедеятельности в обществе. Более того, в условиях системного кризиса, в связи с демографической ситуацией в России, с изменением ценностей молодого поколения особенно усилилась роль межпоколенного взаимодействия. Молодое поколение вынуждено приспосабливаться к изменяющейся действительности, предъявляющей качественно новые требования к человеку, его способности быстро и адекватно реагировать, быть готовым к переменам как в микро- и макро-социуме, так и в собственной судьбе.

Особенностью процесса социализации является отсутствие у личности готового способа поведения в результате изменившихся условий его деятельности, внешних или внутренних, вследствие чего возникает необходимость в выработке стандартов, стереотипов, эталонов, необходимых для нормальной жизнедеятельности. У последующего поколения они появляются не сами по себе, а усваиваются в процессе общения с окружающими людьми, прежде всего, со взрослыми, представителями предшествующих поколений.

Межпоколенное взаимодействие является одним из существенных факторов как развития и функционирования общества в целом, так и становления последующих поколений, их адаптации и социализации. Любое общество и государство существуют одновременно в трех измерениях: прошлом, настоящем и зарождающемся будущем. Для каждого из этих миров существует своя система норм и ценностей. Умение жить в таком обществе означает правильную оценку системы норм и ценностей, действующих в данной ситуации.

Очевидно, что люди, живущие в конкретное историческое время, но относящиеся к разным поколениям, исповедуют разные ценности, занимают разное социальное положение. В повседневной жизни общества нельзя отделять представителей старшего поколения от молодежи, поскольку и те, и другие находятся в тесном контакте. Рассматривать категорию «старшее поколение» следует во взаимосвязи с представителями «младшего

поколения», вступающими в самостоятельную жизнь, не имеющими профессионального опыта, знаний, практических навыков, сформировавшихся культурных ценностей и духовных ориентиров. Анализ развития социальных отношений поколений в процессе их жизнедеятельности дает основание утверждать, что в обществе объективно существует их тесная взаимосвязь. Л. А. Солдатова предлагает рассматривать её как своеобразный «социальный диполь» – взаимосвязанные и противоположно направленные в своей деятельности старшее поколение и молодежь, без которых поступательное развитие общества не может осуществляться¹. Старшее поколение как более консервативное является гарантом стабильности и толерантности общества, а поколение молодых определяет направление развития и инновационного преобразования общества.

В современной структуре российского общества старшее поколение, понесшее наибольшие социальные потери в период социально-экономических реформ, уже не является активным субъектом процесса социальной трансформации, утратив прежний материальный и социальный статус, оно вынуждено адаптироваться к современным реалиям. Однако в силу своей нарастающей численности данная возрастная группа при условии реализации соответствующего социального поведения может и должна более активно влиять на процессы становления гражданского общества в России. Бесспорно и то, что именно от молодого поколения зависит направление развития нашей страны.

Социальная роль старшего поколения состоит в широком использовании интеллектуальных возможностей в воспитательной деятельности, формировании нравственных, духовных ценностей, патриотических и гражданских убеждений младшего поколения. Важнейшими *социальными функциями* старшего поколения являются:

обеспечение преемственности поколений для сохранения культуры и традиций в соответствии с социальными нормами и ценностями;

сохранение традиций «большой семьи», обеспечение взаимосвязь поколений и осуществления первичной социализации и воспитания младших членов семьи – внуков и правнуков; мотивация и личный социальный опыт значительной части старшего поколения (особенно женской его части) направлен на деятельность в семье, помощь взрослым детям. Старшее поколение помогает вырастить физически и морально здоровое молодое поколение, дает возможность трудоспособной части населения создавать экономически развитое общество;

наставничество в разных сферах экономической и духовной жизни, передача опыта в различных профессиональных сферах науки и социальной деятельности;



продолжение социального развития личности с учетом возрастных и ценностно-ориентированных изменений образа жизни и круга социальных интересов.

Определим основные тенденции, определяющие изменения социального пространства и времени. *Появление общего информационно-коммуникативного пространства* означает для человека обретение новых способов жизнедеятельности; начинает развиваться феномен информационного неравенства, остроту которого можно снизить лишь за счет предоставления людям возможности повышения личной информационной культуры, что особенно актуально для представителей старшего поколения. Человек любого возраста вынужден ориентироваться на взгляды и поведение современников; и дети, и взрослые учатся у сверстников и более того – взрослые учатся у своих детей. Осуществление целенаправленной деятельности на сближение ценностных ориентаций молодой и зрелой части общества возможно на основе приобщения последней к современным информационно-коммуникационным технологиям, в том числе использования интернет-ресурсов и других возможностей коммуникаций, поэтому взаимное общение для освоения новых профессиональных и социальных навыков создает предпосылки единства в социальном диполе между двумя взаимосвязанными поколениями: молодым и старшим; в условиях *появления общего социально-экономического пространства* главным богатством каждой нации становятся интеллектуальные умения и ценности ее граждан. Российский опыт в этом отношении, скорее, негативный: в частности, отъезд за границу ученых, которые успешно работали и работают в других странах, – необходимо устранить саму возможность повторения такого варианта развития событий. В связи с этим возникает необходимость в формировании нелинейного мышления, основными характеристиками которого являются: гибкость подхода к проблеме, вариативность ее решения.

Ценности коллективного действия, характерные для советского общества, потеряли свою значимость, на смену им пришли ценности индивидуального развития. Новый этап в развитии российского общества характеризуется сменой форм общественного и частного. Вопрос о том, на каком основании граждане страны готовы объединиться для решения общих задач, не потерял актуальности.

С понятиями «социализация» и «адаптация» тесно связано понятие «социальная активность», которая является необходимым условием формирования человека как субъекта исторического процесса, предпосылкой развития личности, важным элементом ускорения общественного развития.

В современной российской действительности целостная система интеграции социальных

интересов распалась. На смену ей пришел многополярный мир, адаптация к которому требует широкого набора навыков и умений, не столько профессиональных, сколько социальных. В наиболее сложном положении находится молодежь, оказавшаяся в ситуации общей дезориентации и дезадаптации. Но она, тем не менее, продолжает поиск и создает пространство социального позиционирования, которое будет определять развитие российского общества в ближайшем будущем. Современная молодежь в основной своей массе лояльна и настроена на интегрированное социальное взаимодействие, но при отсутствии в России общеразделяемых моделей социальной ответственности и гражданской активности в молодежной среде возникают собственные представления и стереотипы, бесконтрольное развитие которых может привести к социальным дисфункциям.

В своем исследовании мы выявляли точку зрения представителей разных поколений на содержание понятия «гражданская активность» как одного из элементов социальной активности. Проекцией понятия гражданского общества выступает контур пространства гражданского действия, складывающийся из следующих элементов: осознания общественного устройства и своего места в нем; выбора действия; социальной активности; социальной ответственности за сделанный выбор и реализованное действие. Отметим, что представления молодого поколения во многом воспроизводят сложившуюся еще в советском обществе модель взаимоотношений личных и общественных интересов.

В общих чертах структура гражданской активности, практически одинаково понимаемая представителями разных поколений, такова:

участие в сохранении культурно-исторического наследия страны. В массовом сознании современной молодежи в значительной степени укоренились представления о ценности российского культурно-исторического наследия. Молодое поколение готово принимать участие в его сохранении и умножении, тем более что эти намерения совпадают с ценностями индивидуального саморазвития;

посильное участие в политической жизни страны. Молодое поколение выражает готовность принимать участие в политической жизни страны, что, с их точки зрения, означает: активное участие в выборах властных структур разного уровня; вступление в ряды политических партий разных направлений; участие в общественных организациях, защищающих права человека; организация и проведение массовых митингов, демонстраций протеста и т.п.;

участие в общественно полезной деятельности. Вызывает положительный отклик у молодого поколения, в частности, предложение участвовать в общественно полезной деятельности на благо



своего двора, улицы, поселка, города. Это традиционные субботники и воскресники, где представители старшего поколения бок о бок трудятся с молодежью. Но более активно молодое поколение участвует в различных благотворительных акциях, общественно-политических действиях;

добросовестное выполнение обязанностей граждан Российской Федерации. В настоящее время по действующему законодательству обязательным гражданским долгом юношей является служба в армии. Но если для старшего поколения защита Отечества выступала священнон обязанностью, прохождение службы в армии было делом чести, то современная молодежь весьма неохотно устремляется в ряды вооруженных сил, число «уклонистов» растет год от года. Еще одной мерой гражданской активности, способствующей развитию страны, является уплата налогов. Часть молодежи, выросшей в иных социально-экономических условиях, чем старшее поколение, не считает обязательным для себя уплату налогов в полном объеме, но ведь именно осознанное отношение к налоговой дисциплине молодых граждан в значительной степени будет определять налоговую культуру страны в обозримом будущем.

Можно констатировать, что ценностные установки молодежи, касающиеся гражданской активности, полностью соответствуют типологии, предложенной Н. И. Ивашиненко:

индивидуалисты – по их мнению, реализация на социальном уровне социально одобряемых и общепризнаваемых трудовых и семейных стратегий является основным направлением реализации гражданской активности;

идеологи демонстрируют повышенную активность в сохранении культурно-исторического наследия страны, создания и поддержки разных идеологических конструктов, способствующих интеграции общества на базе распространения идей толерантности и религиозности;

правопослушные заявляют о своей готовности полностью выполнять законодательно закрепленные обязанности граждан Российской Федерации, такие как уплата налогов, участие в выборах, изучение истории своей страны, и демонстрируют положительное отношение к службе в армии;

общественники – характерными чертами этой группы является активное желание участвовать в жизни своего города, региона, страны. Это участие понимается ими достаточно широко – от обсуждения до реальных (как конструктивных, так и деструктивных) политических шагов².

Резюмируя сказанное, отметим, что существенных разногласий между представителями разных поколений по данному вопросу не выявлено, но проблемы, конечно, есть: так, имеет место конфликт между запросами молодежи на новые формы участия в гражданской деятельности и традиционными бюрократическими формами организации молодежной инициативы. Пока еще отсутствуют социальные институты, способные преобразовать инициативу молодых в новые инновационные формы гражданской деятельности и удерживать ее в рамках конструктивного взаимодействия.

В настоящее время общество поставлено перед необходимостью выработать новые нормы отношений между людьми разных поколений. Признание авторитета и мудрости старших, уважение к их опыту должно дополняться сознанием ценности инноваций. Только встречное движение позволит прийти к содержательному диалогу поколений, к взаимопониманию.

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- ¹ См.: Солдатова Л. А. «Старшее поколение» в социальной структуре общества : социологический анализ // Социальная политика и социология. 2008. № 2. С. 26–27.
- ² См.: Ивашиненко Н. И. Социальная активность и гражданская ответственность // Социология. 2007. № 3–4. С. 57.



УДК 316.614.6

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК АГЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

И. В. Арендачук

Саратовский государственный университет
E-mail: arend-irina@yandex.ru



В статье профессионализм преподавателя высшей школы рассматривается, как важнейшее условие его успешности при реализации роли агента социализации личности студента. С этих позиций представлена и анализируется психологическая модель профессионализма преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: социализация личности студента, агент социализации, преподаватель высшей школы, профессионализм.

The Teacher of the Higher School as Agent of Socialization Personality of the Student

I. V. Arendachuk

In article the professionalism of the teacher of higher school is considered as an the most important condition for success in implementing the role of agent of socialization personality of the student. From this position is presented and analyzed the psychological model of professionalism of the teacher of the higher school.

Key words: socialization of the personality of the student, agent of socialization, teacher of the higher school, professionalism.

Проблема социализации личности в условиях высшего профессионального образовательного учреждения представляется актуальной не только в теоретическом, но и в практическом плане. Ее успешное решение позволяет выстраивать учебно-воспитательный процесс в вузе таким образом, чтобы способствовать выработке у будущих специалистов общественно значимых качеств – социальной мобильности, профессиональной компетентности, способности к адекватной саморегуляции поведения и деятельности в сложных ситуациях, ответственности и самостоятельности в принятии решений. Как социальный институт высшая школа объединяет совокупность специфических практик, норм, образцов поведения, обеспечивающих становление и развитие личности во всех ее проявлениях – в качестве субъектов труда, познания, общения¹. Воспитание личностных, профессиональных, деятельностных и социально-коммуникативных качеств у студентов осуществляется, прежде всего, в процессе их общения и взаимодействия с преподавателями, которые выступают по отношению к ним как агенты социализации, поскольку оказывают влияние на процесс социального становления личности студента, способствуя его обучению культурным нормам и освоению им социальных ролей.

Определяя понятия, отметим, что под социализацией личности студента в условиях вуза будем понимать процесс создания предпосылок для освоения им различных социальных ролей в ходе адаптации и интеграции в вузовское сообщество посредством развития и самореализации². Результатом социализации при этом становятся не только профессиональные знания и умения, но и формирование навыков жизни в условиях динамично меняющегося общества, приобретение социально-психологической и профессиональной направленности, обеспечивающей успешную деятельность, развитие личностных качеств, необходимых для выполнения будущих профессиональных и социальных ролей.

По мнению Э. Ю. Шишковой, социализация студентов должна быть направляема профессорско-преподавательским составом вуза³. Преподаватель «является не только транслятором знаний и умений, необходимых для овладения профессией, но и носителем культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы»⁴. Высшее образование «становится сферой, в которой наряду с передачей культурных образцов создаются прецеденты самоопределения, опирающегося на рефлексию деятельности и анализ ее последствий»⁵, и «назначение преподавателя высшей школы видится в установлении новых жизненных и семантических правил, этоса интеллектуальной честности и профессионального призвания обучающихся»⁶. Поэтому профессиональную деятельность преподавателя вуза можно отнести к незаменимой в иерархии общечеловеческих ценностей, а «преподавание в высшей школе рассматривать как форму общественной службы, которая требует от преподавательских кадров экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых благодаря упорной учебе и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни»⁷.

И в этой связи актуальным становится вопрос о профессионализме преподавателя высшей школы как важнейшем условии его успешности при реализации роли агента социализации студентов. Отметим, что под профессионализмом мы понимаем системное свойство субъекта, сформированное в процессе развития его индивиду-



ально-психических особенностей и становления профессионально обусловленных качеств, обеспечивающее успешное осуществление профессиональной деятельности, на основе осознанной саморегуляции в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями.

В процессе моделирования психологической структуры профессионализма преподавателя высшей школы мы исходили из следующих теоретических предпосылок:

анализ профессионализма подразумевает всестороннее его изучение как системного психологического образования, определяющего формирование особых свойств субъекта деятельности, обеспечивающих ему успешность в профессии;

проблему профессионализма нужно изучать во взаимосвязи с особенностями его активного носителя – личности как субъекта профессиональной деятельности, поэтому важно проанализировать систему личностных качеств, значимых для формирования профессионализма и успешного развития профессионала;

профессионализм необходимо рассматривать в контексте конкретной сферы профессиональной деятельности, поэтому надо определить систему условий успешности личности в данном виде профессиональной деятельности.

Исходя из этих предпосылок, можно выделить в психологической структуре профессионализма личности преподавателя высшей школы четыре блока: 1) систему произвольной регуляции поведения и деятельности; 2) индивидуально-психологические свойства личности; 3) особенности мотивационно-потребностной сферы и ее самоактуализации; 4) психологические условия, значимые для профессиональной успешности в научно-педагогической и воспитательной деятельности. Рассмотрим более подробно эти составляющие профессионализма на уровне теоретического обоснования и по результатам комплексного эмпирического исследования представим психологическую характеристику преподавателя высшей школы, составленную на основе предложенной модели.

Саморегуляция как система произвольного и непроизвольного соотношений свойств личности и требований к выполнению деятельности детерминирует операциональную сферу профессиональной деятельности. Вместе с тем произвольная саморегуляция всегда индивидуально и личностно окрашена, способствует раскрытию резервных возможностей человека и развитию его творческого потенциала; она предполагает активное волевое участие и является условием формирования сильной, ответственной личности. С точки зрения В. И. Моросановой, в профессиональной деятельности саморегуляция произвольной активности человека, являясь системно

организованным психическим процессом по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленными на достижение принимаемых субъектом целей, обуславливает способность человека исследовать ситуацию, программировать свою активность, контролировать и корректировать ее результаты. Именно поэтому, считает она, исследования осознанной саморегуляции выводят психологию субъекта в конкретно-психологический план⁸.

Обобщение данных исследований позволяет прийти к выводу о том, что активность в осуществлении личностью профессиональной деятельности обеспечивается психическими средствами разного уровня, сформированность которых обусловлена индивидуальными различиями в реализации отдельных регуляторных функций и развитостью общей способности к саморегулированию. В этой связи отметим исследование К. В. Злоказова, показавшего, что разноуровневость саморегуляции как совокупности функционально взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс достижения результата на основе психофизиологических предпосылок с участием сопутствующих личностных качеств, побудительных и процессуальных свойств, обусловлена индивидуальными и индивидуально-личностными особенностями и зависит от личностных характеристик⁹. А согласно исследованиям Е. Е. Бочаровой, структурная организация саморегуляции определяет уровень субъективного благополучия личности, одним из показателей которого является ее успешность в профессиональной деятельности¹⁰.

Однако активность субъекта как успешного профессионала обусловлена не только операциональным аспектом профессиональной деятельности, но и его представлениями о побудительных мотивах. Мотивационный блок, по мнению А. М. Павловой, включающий в себя потребности и мотивационные установки субъекта, является его системообразующим признаком, определяет направление, глубину, успешность функционирования профессионально-личностного потенциала субъекта труда и обеспечивает его поступательное профессиональное развитие¹¹. Причем на разных этапах профессионализации, как установил С. В. Славнов, исследуя личностные и мотивационные факторы профессиональной успешности субъекта, именно мотивационные компоненты подвергаются наиболее радикальным преобразованиям и оказывают ведущее влияние на успешность личности в профессии, на перспективу профессионального роста, а реальный практический опыт приводит к возрастанию в ней прагматического элемента¹². Данная точка зрения подтверждается и исследованиями В. А. Бодрова, по утверждению которого активность личности и критерии ее профессиональной деятельности в



значительной мере определяются особенностями профессиональных мотивов, той побудительной силой, которая направляет человека на достижение определенной цели. На каждом этапе профессионализации, в определенных условиях деятельности доминирует та или иная система мотивов, основная функция которых – мобилизация способностей, функциональных возможностей и профессионального опыта человека на достижение поставленных целей и результатов. Эти функции, как считает автор, реализуются в том случае, когда устанавливается прямая связь желаемых, ожидаемых целей-результатов с функциональными и профессиональными возможностями человека, с необходимыми приемами, способами реализации и развития этих возможностей¹³.

В своих исследованиях Н. В. Шураева также показала, что человек, реализуя себя в профессии, подвергается действию побуждающих мотивов, проецируя свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которую возможно удовлетворение потребностей. И чем богаче потребности человека, чем более высокие требования предъявляются им к деятельности, тем большую активность он проявляет и одновременно получает большее удовлетворение от труда¹⁴.

Т. О. Гордеева, не умаляя значения интеллекта и способности в достижении успеха в деятельности, признает, что они являются условием, а мотивация – движущей силой достижения успешного результата. Рассматривая адаптивные (благополучные) варианты развития мотивационного процесса, она отмечает, что доминирование внутренней мотивации над внешней, проявляющееся как интерес, любознательность, ощущение компетентности, самодетерминация, позитивно связано с успешностью деятельности, показателями креативности, стремлением к знаниям, предпочтением более трудных задач. Внутренней мотивации присуще не только ощущение собственного выбора, но и удовлетворение и радость от выполняемой деятельности¹⁵.

Вместе с тем, как отмечают А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич, мотивация не только является фактором творческой деятельности, она сама перестраивается в ходе труда, в зависимости от его характера. Если трудовая деятельность однообразна, содержит мало творческих компонентов, наблюдается мотивационный застой, редукция мотивов к творчеству, однако этот спад мало выражен у тех работников, для которых характерно чувство внутренней мотивации¹⁶.

Выявление условий, значимых для достижения профессионализма и определяющих профессиональную и социально-психологическую успешность преподавателя высшей школы, на наш взгляд, возможно на основе анализа общепсихологических теорий личности, поскольку они

позволяют сформулировать пути психологического анализа системы личностных особенностей, отметить и выделить условия, определяющие все проявления человека и полноценность его жизни. Так, обращение к опыту индивидуальной психологии А. Адлера позволяет выделить психологические условия, которые, по его мнению, существенно влияют на поведение и продуктивность деятельности личности: *чувство неполноценности и компенсация*, возникающие в связи с переживанием социальной или психологической несостоятельности; *стремление к превосходству*, к достижению наибольшего из возможного; *социальный интерес* как врожденное стремление человека вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества, подчиняя частные выгоды общему благу; *жизненный стиль* или комплекс личной философии данного индивидуума, характерных для него верований и взглядов на жизнь, стержень его личности; *креативное (творческое) Я* – активное начало человеческой жизни, создающее цель и средства достижения ее смысла¹⁷. Концепция А. Адлера о существенной роли социальных процессов в развитии личности получила свое продолжение и в теории межличностных отношений Г. С. Салливана, согласно которой *удовлетворение потребностей личности в социальном контексте* является движущей силой ее развития¹⁸.

Исходя из положения о том, что самоактуализирующаяся личность в достаточной степени достигла удовлетворения базовых потребностей, позитивно использует свои возможности и мотивирована некоторыми ценностями, к которым она стремится, А. Маслоу определил следующие ее свойства:

– *преданность некоторому делу, призванию, долгу, любимой работе* («вне самих себя»);

– *совпадение внутренней необходимости с необходимостью внешней*: «я хочу» совпадает с «я должен». При этом внутренняя необходимость переживается как потворство своим желаниям, а внешняя – как реакция на то, что внешний мир, окружение, ситуация, проблема требуют от человека, побуждая ощущать его чувство долга, ответственность, обязательства и действовать независимо от того, что он запланировал или желает;

– *трансценденция дихотомии «работа – игра»*, когда человек любит свой труд и получает от него наслаждение большее, чем от какой-либо иной деятельности. Тогда лучшим уделом, величайшим счастьем для него является возможность зарабатывать на жизнь делом, которое он страстно любит, и поэтому, становясь полноценным вознаграждением, самоактуализационная работа превращает деньги и зарплату в побочный продукт, эпифеномен;

– *тенденция идентифицироваться со своей работой, делать ее определяющей характеристи-*



кой своего Я, когда призвание становится неотъемлемым аспектом бытия, а работа воспринимается как определяющая характеристика личности, с которой она идентифицируется и сродняется;

– *преданность делу*, рассматриваемая как воплощение внутренних истинных ценностей. Это означает, что человек любит дело и интроецирует его, поэтому профессия является не функционально автономным образованием, а, скорее, носителем и воплощением ценностей, совпадающих с бытийными и, возможно, идентичных им¹⁹.

Для данного теоретического исследования актуальны и представления К. Роджерса о полноценно функционирующей личности, которая характеризуется следующими свойствами: *демонстрирует открытость к переживаниям* (прислушивается к себе и к внутренним переживаниям; открыта ощущениям, свободно проживает свои чувства и осознает их наличие); *реализует «экзистенциальный» способ жизни* (стремится наиболее полно прожить каждый момент, не убегая от настоящего в воспоминания о прошлом или в мечты о будущем); *проявляет «организмическое доверие»* – способность опираться в решении проблем на интуицию, полагаться на внутреннюю очевидность того, что правильно или неправильно в конкретной ситуации; *обладает «эмпирической свободой»* (свободой выбора), субъективное переживание которой может вступать в противоречие с объективной детерминированностью поступков; *обладает высоким уровнем проявления творческой способности*²⁰.

Согласно представлениям А. Маслоу и К. Роджерса психически здоровая личность является зрелой, всегда стремится к непрерывному развитию и творчески активному отношению к миру, и полнота человеческой жизни характеризуется ее социальными успехами. Именно социальная составляющая жизни человека, по мнению основоположника социально-когнитивной теории А. Бандуры, является определяющей для его личностного развития и поведения. В контексте нашего исследования представляются важными выделенные А. Бандурой факторы, определяющие поведение и продуктивность деятельности личности. К ним он относит: *целеполагание* как способность предвидеть будущее и самомотивацию; *когнитивные компетентности* как способность решать задачи и справляться с жизненными проблемами; *мотивационные процессы*, включающие в себя наличие системы внутренних стандартов и самоподкрепления для оценивания поведения (своего и других людей); *саморегуляция деятельности* как способность ставить перед собой цели и вознаграждать себя за их достижение; *самоэффективность* как осознанная способность справляться со специфическими трудностями, главная детерминанта выбора человеком той или иной деятельности²¹.

Изучение психологических теорий личности, авторами которых являются А. Адлер, Г. С. Салливан, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, позволило выявить ряд условий (внешних и внутренних), которые могут, на наш взгляд, влиять на успешность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Для нашего исследования эти факторы представляют интерес, так как свойства личности и степень их выраженности не только связаны с профессиональной деятельностью человека, но и влияют на успешность его включенности в социальные взаимодействия.

Таким образом, представленный теоретический анализ позволил выделить психологические аспекты модели профессионализма личности и конкретизировать вопросы, требующие своего решения в эмпирическом исследовании, а именно: выделение индивидуально-личностных особенностей преподавателя вуза, обуславливающих его социальную активность и направленность на достижение профессионализма; выявление системы психологических условий, необходимых для осуществления научно-педагогической и воспитательной деятельности при выполнении роли агента социализации личности студента.

Системное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 154 преподавателя высшей школы (Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, Саратовского юридического института МВД РФ и Саратовского аграрного университета им. Н. И. Вавилова), было одновременно направлено на изучение: а) индивидуально-психологических свойств личности, ее способности к саморегуляции активности и самоорганизации поведения; б) ведущих мотивов и значимых условий для осуществления успешной профессиональной деятельности; в) социально-психологического и профессионального потенциала личности. При этом основной акцент в исследовании был сделан на изучении системы психологических детерминант профессионализма через показатели:

произвольной саморегуляции (опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой);

индивидуально-типологических свойств личности (индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик);

мотивационной сферы и социально-психологических установок личности (методики диагностики мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана и социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной), структуры самоактуализации личности (опросник личностной ориентации Э. Шострома в адаптации А. А. Руквишникова) и особенностей ее проявления в научной и педагогической составляющих дея-



тельности (методика диагностики ситуативной самоактуализации личности Т. Д. Дубовицкой);

условий профессиональной успешности (экспертный опрос преподавателей в контексте общепсихологических теорий личности).

Проведенное эмпирическое исследование позволило составить психологический портрет (модель) преподавателя высшей школы, являющегося профессионалом высокого уровня и способного активно выступать носителем социально-профессиональных норм для своих студентов, состоящую, как было указано выше, из четырех блоков.

Особенности произвольной саморегуляции поведения и деятельности: к ним, в первую очередь, следует отнести высокий уровень развития процесса саморегуляции и его составляющих (моделирование условий деятельности, контроль и оценивание результатов, регуляторная гибкость, самостоятельность), что обуславливает следующие характерологические особенности: способность выделять в профессиональных ситуациях значимые условия достижения целей; соответствие планов деятельности действиям, получаемым результатам; адекватность самооценки; сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов; способность адекватно оценивать причины неудач; гибкая адаптация к изменению условий деятельности; способность самостоятельно организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения и оценивать результаты деятельности; способность легко овладевать новыми видами активности и достигать стабильных успехов в привычных видах деятельности. Развитие этих качеств у вузовского преподавателя позволяет: не только конструктивно выстраивать процесс взаимодействия со студентами, но и организовать их учебно-познавательную и общественную деятельность на основе целеполагания, умелого ее планирования на каждом этапе выполнения; адекватно оценивать изменяющиеся условия и вносить изменения в деятельность; развивать у студентов навыки личностной саморегуляции в сложных, эмоционально напряженных ситуациях. Таким образом, они приобретают социальный опыт, позволяющий им быть более успешными как в будущей профессиональной деятельности, так и в ситуациях межличностных взаимодействий.

Индивидуально-типологические особенности: акцентуация тревожности и лабильности, обуславливающая компромиссность личности; сбалансированность черт экстраверсии и интроверсии, определяющая обращенность личности в мир реальных явлений, позитивную самооценку и стремление к самоутверждению; высокая поисковая активность и напористость, выраженность интериоризированного социального контроля (благодаря взаимосвязи тревожности и спонтанности); повышенная эмоциональность (чув-

ствительность к явлениям окружающей среды и интенсивность выражения чувств); выраженная коммуникативность и индивидуальный стиль общения, направленный на вовлеченность в межличностные отношения (при заметном стремлении найти у референтной группы признание, занять значимую позицию). Совокупность этих характеристик в индивидуальности преподавателя вуза позволяет ему сформировать такую систему межличностных отношений, которая строится на эмпатии, коммуникативной компетентности, способности адекватно оценивать себя и студентов в процессе деловых взаимодействий. Наличие этих характеристик позволяет преподавателю не только выстраивать конструктивное педагогическое взаимодействие, но и на его основе создавать условия для развития личности каждого студента и учебной группы в целом.

Особенности самоактуализации и мотивационно-потребностной сферы проявляются в выраженной тенденции к самоактуализации, поисковой активности в деятельности, в способности поддерживать тонкое равновесие между зависимостью и независимостью от окружения, быть чувствительным к одобрению, любви и доброй воле других людей. При этом бытийные мотивы доминируют над дефицитарными, особенно выражены те, которые направлены на социальную полезность деятельности (в том числе альтруизм), общую и творческую активность в деятельности, свободу в профессиональной самореализации.

Как показало наше исследование, у преподавателей вуза выражена направленность на альтруизм как ценную общественную мотивацию, что не только характеризует их социальную зрелость, но и проявляется в стремлении бескорыстно делиться своим научным опытом и знаниями со студентами, оказывая им помощь в профессиональном становлении. Это подтверждается и тем, что стремление к власти и деньгам у преподавателей высшей школы не является доминирующим. При этом наибольшее предпочтение отдается не самому труду как таковому, а ориентированному на свободное, творческое самовыражение в профессии, а сама «свобода» понимается не только как необходимое условие самостоятельной организации научного труда, но и как неотъемлемая составляющая планирования и проведения учебных занятий, в ходе которых преподаватель самореализуется как ученый и педагог. Отношение преподавателей к своей деятельности в категориях социально-психологических установок «альтруизм – эгоизм», «свобода – власть», «процесс – результат», «труд – деньги», выявленное в нашем исследовании, отражается и в социальных представлениях студентов о них как носителях научной информации. Таким образом, преподаватель выступает для студентов как транслятор современного научного знания,



овладевая которым, они развиваются интеллектуально и духовно, знакомятся с мировым научным и культурным опытом предыдущих поколений, формируют собственную систему мотивов и потребностей, соотнося их с нормами и ценностями общества.

Условия, значимые для профессиональной успешности в научно-педагогической деятельности: на уровне творческой составляющей основными являются «высокий уровень проявления творческой способности», характеризующийся стремлением личности актуализировать, сохранять и расширять себя в процессе профессиональной самореализации, а также «креативное (творческое) Я», сила которого создает динамичную личность, обладающую уникальным стилем профессиональной деятельности.

На уровне мировоззренческой составляющей к значимым условиям относятся: «жизненный стиль (комплекс личной философии)»; наличие «системы внутренних стандартов», формируемых личностью для оценивания своего поведения и поведения других людей и служащих базой для действия.

На уровне когнитивной составляющей важнейшими условиями выступают «эффективность восприятия реальности», «принятие личностью себя, других и их природы», когда умение целостно воспринимать и понимать глубинные противоречия человеческой природы способствует позитивному межличностному восприятию, а самовосприятие является постоянным внутренним мониторингом реакций на жизненные ситуации.

В процессе социализации студентов профессионализм преподавателей высшей школы, обусловленный сформированностью у них мировоззренческих основ личности, проявляется и в обучении, и в популяризации научных знаний, и в воспитательном процессе, и в повседневной жизни. Таким образом, во всех контекстах своей профессиональной деятельности преподаватель выступает как ответственный за мировоззренческое сознание студентов.

Подводя краткие итоги исследования, отметим, что моделирование психологической детерминации профессионализма позволило провести параллель между степенью развития индивидуально-личностных характеристик, сформированностью профессионализма преподавателя и процессом социализации студентов. В целом профессионально обусловленные детерминанты профессионализма преподавателя высшей школы как агента социализации личности студента проявляются на трех взаимосвязанных уровнях – когнитивном, мировоззренческом и деятельностном, где акцент делается на самостоятельности оценок при восприятии окружающей действительности, сформированности собственной системы вну-

тренних стандартов и творческого самовыражения в достижении личностно и социально значимых результатов.

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- 1 См.: Сенашенко В. С., Конькова Е. А., Комбарова М. Н. Социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 103–112.
- 2 См.: Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М., 2001. 320 с.
- 3 См.: Шишкова Э. Ю. Социализация в вузе и этничность // Alma mater (Вестн. высш. шк.). 2011. № 7. С. 15–28.
- 4 Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., Боголюбова О. В. Семантика Я-образа педагога в контексте профессиональной успешности // Психология системного функционирования личности : материалы междунар. науч. конф. Саратов, 2004. С. 88.
- 5 Пойзер Б. Готовность к самоопределению // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 80.
- 6 Солнцева Н. Проблема мотивации : концептуальные основания // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 97.
- 7 Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 23.
- 8 См.: Моросанова В. И. От субъекта и личности к индивидуальной саморегуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. тр. под ред. В. И. Моросановой. М. ; Ставрополь, 2007. С. 120–137.
- 9 См.: Злоказов К. В. Саморегуляция личности сотрудника органов внутренних дел. Екатеринбург, 2008. 175 с.
- 10 См.: Бочарова Е. Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. серия. 2011. Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. С. 64–69.
- 11 См.: Павлова А. М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда // Мир психологии. 2005. № 1. С. 170–177.
- 12 См.: Славнов С. В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журн. 2003. Т. 24, № 1. С. 82–90.
- 13 См.: Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001. 511 с.
- 14 См.: Шураева Н. В. Мотивы выбора профессии // Социально-психологические проблемы ментальности : 5-я Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2002. С. 451–459.



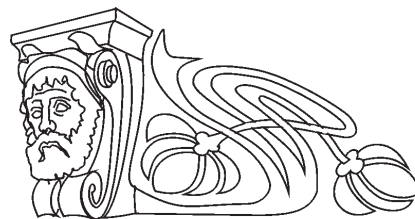
- ¹⁵ См.: Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения : пять условий успеха // Психология в вузе. 2005. № 4. С. 3–27.
- ¹⁶ См.: Бодаев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? М., 2003. 287 с.
- ¹⁷ См.: Адлер А. Понять природу человека / пер. Е. А. Цыпина СПб., 2000. 253 с.
- ¹⁸ См.: Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности : основные положения, исследования и применение / пер. с англ. С. Меленовской, Д. Викторовой. СПб. ; М. ; Харьков ; Минск ; Питер, 2000. С. 162.
- ¹⁹ См.: Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб., 1999. 479 с. ; Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002. 300 с.
- ²⁰ См.: Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001. 416 с.
- ²¹ См.: Бандура А. Теория социального научения. М., 2000. 320 с.

УДК 316.6

ЖИЗНЕННЫЕ УБЕЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Н. В. Усова

Институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета в г. Саратове
E-mail: Usova_Natalia@mail.ru



В статье рассматриваются взаимосвязи социальной зрелости и базовых убеждений личности, показывается, что по мере развития социальной зрелости свойственные более низким формам позитивная базовая философия и низкая активность сменяются более реалистичной картиной мира и высоким уровнем творческой и интеллектуальной активности.

Ключевые слова: социальная зрелость личности, уровень социализации, базовые жизненные убеждения, личность.

Fundamental Convictions, Personality and Person's Social Maturity

N. V. Usova

This article covers interlinks between person's social maturity and fundamental convictions. It is shown that in the course of social maturation, positive base philosophy (inherent to lower forms) along with low activity change to a more realistic picture of the world and high level of creative and intellectual activity.

Key words: person's social maturity, socialization level, fundamental convictions, personality.

В современной психологии, говоря о личности, мы должны учитывать, что все ее социально-психологические характеристики, свойства и способности очень специфичны. Процесс развития личности предполагает формирование личного социального опыта, который поможет достичь социальной зрелости. В свою очередь, социальная зрелость характеризуется, помимо прочего, и сбалансированными отношениями личности и группы, общности ближайшего социального окружения¹. В процессе социального развития личности формируется ее мировоззрение, придающее личности уверенность в своих взглядах, знаниях и оценках реальной действительности.

На наш взгляд, на разных уровнях социальной зрелости доминируют определенные базовые жизненные убеждения. Выявлению взаимосвязи между уровнем социальной зрелости и базовыми жизненными убеждениями посвящено данное исследование. Исследование проводилось в 2012 г., в нем приняли участие 48 опрошенных в возрасте от 18 до 55 лет. В качестве методического аппарата мы использовали: 1) «Шкалу базовых убеждений» (Janoff-Bulman), которая основана на концепции базовых убеждений, касающихся доброты и разумности окружающего мира, доброжелательности или враждебности людей и ценности собственного Я²; 2) тест «Уровни социализации личности» (Р. И. Мокшанцев), позволивший классифицировать испытуемых по группам, характеризующим уровень социальной зрелости респондентов: «младенец», «малыш», «подросток», «юноша» и «взрослый»³.

Рассмотрим полученные нами результаты исследования (табл. 1): можно констатировать позитивное восприятие испытуемыми окружающего мира. Они открыты новому, склонны доверять окружающим людям, оптимистичны, проявляют готовность к партнерскому взаимодействию, имеют высокую самооценку. Чаще всего они характеризуются достаточно высокой убежденностью в возможности контроля и управления жизненными событиями. Все вышесказанное позволяет утверждать, что у испытуемых есть чувство психологической безопасности, которое, по словам С. А. Богомаз, А. Т. Гладких, является важным условием личностного развития⁴.

Далее перейдем к рассмотрению результатов исследования уровня социализации (табл. 2).



Таблица 1

Результаты исследования жизненных убеждений

Показатели	Шкала жизненных убеждений							
	BW	BP	J	C	R	SW	SC	L
Среднее значение	4,74	4,12	3,98	4,18	4,08	3,74	4,16	4,02
Нижний квартиль	2,75	2,25	2,75	2,75	2,75	2,25	2,5	2,5
Верхний квартиль	5,75	5	6	5,5	5,75	5	5,75	5,25
Стандартное отклонение	0,68	0,38	0,75	0,54	0,54	0,58	0,64	0,53

Примечание. BW – благосклонность мира; BP – доброта людей; J – справедливость мира; R – случайность как принцип распределения происходящих событий; SW – ценность собственного «Я»; SC – степень самоконтроля; L – степень удачи или везения.

Таблица 2

Результаты исследования уровня социализации

Показатели	Уровни социализации				
	Младенец	Малыш	Подросток	Юноша	Взрослый
Количество опрошенных, %	9,6	38,7	13	29	9,3
Среднее значение	8,29	9,61	5,19	8,48	5,74
Дисперсия	9,11	10,62	5,32	14,25	12,84

На стадии «младенец» находится 9,6% опрошенных, для них характерно полное отсутствие критического анализа, они нуждаются в указаниях и руководстве, так как без четкого контроля попадают в затруднительные положения и подчас совершают противозаконные поступки. Взрослый человек, остановившийся на этой стадии социализации, имеет тенденцию к нападению и разрушению всего непонятого. Чаще всего они не способны объяснить собственные поступки, у них отсутствует абстрактное мышление, мыслят они грубо и конкретно, ищут удовольствия и избегают боли. Основной движущей силой их поведения являются примитивные эмоции – гнев, желание, страх. В отношениях с другими они не испытывают искренних привязанностей, руководствуются убеждением, что другие люди могут быть лишь средством для достижения собственных целей.

На стадии «малыш» находятся 38,7% опрошенных. Для лиц, находящихся на данной стадии, так же как и на предыдущей, характерен низкий уровень социальной зрелости. В ситуации выбора они стараются сделать так же, как делают окружающие, избегать людей, которые выделяются из большинства, «испытывают слепую приверженность установившимся традициям и предубеждение против “других”, выглядящих и поступающих “не так”»⁵. Такие люди добросовестно выполняют все правила и инструкции, стремятся к привычным заданиям, но в незнакомой ситуации теряются, поступая непредсказуемо. Нарушив общепризнанные правила, не берут на себя ответственность за последствия, а перекладывают всю вину на не зависящие от них обстоятельства.

«Подросток» – следующая, переходная стадия социальной зрелости, на которой находится 13% опрошенных. Их отличительными особенностями являются дух соперничества, стремление к победе, амбициозность, дипломатичность. Всех людей, по их мнению, можно поделить на победителей и побежденных, сильных и слабых, богатых и бедных, и они стараются делать все возможное для того, чтобы не оказаться на последних местах. Для достижения собственного успеха они часто могут прибегать к жульничеству и обману, при этом для них характерны высокая коммуникабельность и самостоятельность, обращение к кому-то за помощью заставляет их чувствовать себя побежденными.

Высокого уровня социальной зрелости достигли 29% опрошенных. Личность, находящаяся на стадии «юноша», очень восприимчива к чувствам окружающих, она как бы отождествляет себя с ними, и это способствует развитию глубоких, продолжительных взаимоотношений. Но необходимо помнить о том, что человек не всегда способен определить степень искренности и направленность чувств другого, это осложняет межличностные взаимоотношения. Среди основных характеристик, присущих лицам, находящимся на данной стадии, следует обозначить наличие высокоразвитых способностей, обостренное восприятие окружающего мира, чувство личной ответственности, упорство и трудолюбие. Очень идеалистичные, они нередко являются основателями новейших философских и идеологических систем, направленных на искоренение существующей в мире несправедливости.

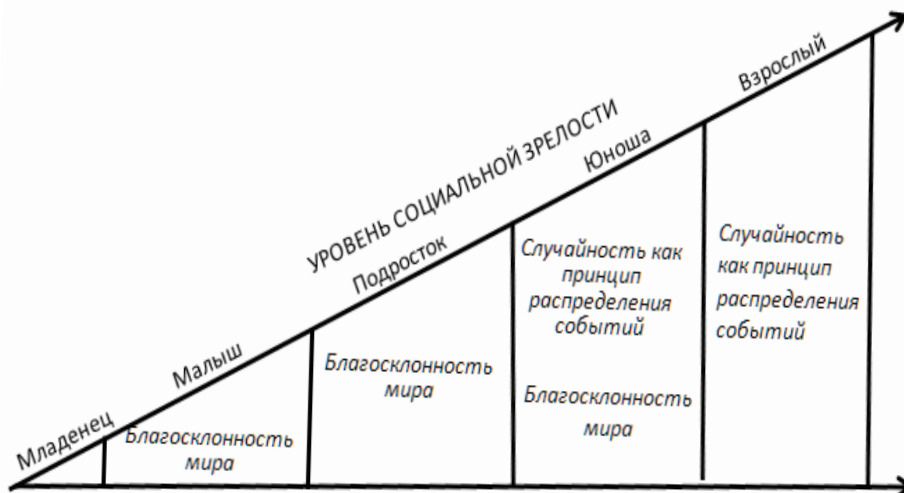
И, наконец, высший уровень социализации – «взрослый» (9,3%). Основное отличие данных опрошенных состоит в том, что их действия не



связаны с эмоциями, они способны воспринимать происходящие события целиком и умеют перенести опыт, приобретенный в одних ситуациях, на другие сферы. Главными их характеристиками являются стабильность, эмоциональная уравновешенность, ответственность, трудолюбие. Несмотря на достаточно высокий интеллектуальный потенциал, их речь проста и доступна большинству окружающих, в отношениях с ними проявляют теплоту, уважение и понимание.

Корреляционное исследование позволило обнаружить следующие взаимосвязи между социальной зрелостью и жизненными убеждениями: у респондентов, находящихся на стадии «малыш», есть связь этого уровня с показателем шкалы жизненных убеждений BW ($r = 0,39$ при $p > 0,05$); стадия «подросток» – BW ($r = 0,27$

при $p > 0,025$); «юноша» – с R (случайность как принцип распределения происходящих событий) ($r = 0,32$ при $p > 0,05$), с BW ($r = 0,27$ при $p > 0,025$); «взрослый» – с R ($r = 0,25$ при $p > 0,05$). Таким образом, у опрошенных, находящихся на низком уровне социальной зрелости, существуют такие базовые жизненные убеждения, как благосклонность мира, на более высоком уровне социальной зрелости к убеждению в благосклонности мира добавляется случайность как основной принцип распределения событий, на высоком уровне социальной зрелости убеждение в благосклонности мира полностью сменяется на уверенность, что случайность – основной принцип распределения происходящих событий. Для наглядности представим полученные данные графически (рисунок).



Распределение базовых убеждений в зависимости от уровня социальной зрелости

Эти результаты позволяют говорить о том, что чем ниже уровень социальной зрелости, тем более свойственна человеку позитивная базовая философия, а именно убежденность в том, что в мире больше добра, чем зла. Скорее всего, это связано с общей несформированностью у социально незрелой личности способности к обоснованному прогнозированию, планированию и анализу собственного поведения и происходящих событий, когда она не способна к принятию четко обдуманных решений, не умеет соотносить их со своими возможностями и не стремится нести ответственность за свою судьбу. На среднем уровне социальной зрелости личности по-прежнему свойственно убеждение в благосклонности мира, но с опытом все чаще приходят мысли о том, что все происходящее в жизни события – это лишь результат случайного распределения. На высоком уровне социальной зрелости личность утрачивает убеждение в благосклонности мира и твердо верит в случайность происходящих с ней событий.

Утрата позитивной философии жизни по мере развития социальной зрелости свидетельствует о приобретении способности человека к самостоятельной, не зависящей от других жизни, он способен сам поддерживать жизненное равновесие и противостоять трудностям. Достижение этапа зрелости вовсе не означает, что личность утрачивает веру в добро, скорее всего, с данного момента человек начинает оценивать свой опыт, перспективы, свое поведение, сопоставляя с реальными фактами.

Таким образом, результаты нашего исследования, направленного на изучение взаимосвязи социальной зрелости и базовых убеждений личности, позволили сделать вывод о том, что по мере развития социальной зрелости свойственные более низким формам позитивная базовая философия и низкая активность сменяются более реалистичной картиной мира и высоким уровнем творческой и интеллектуальной активности.



Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

¹ См.: Новиков В. В. Социальная психология : феномен и наука. М., 2003. 344 с.

² См.: Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М., 2003. 112 с.

³ См.: Мокшанцев Р., Мокшанцева А. Социальная психология. Новосибирск, 2001. 406 с.

⁴ См.: Богомаз С. А., Гладких А. Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью шкалы базисных убеждений. URL: lib.tsu.ru/mminfo/000063105/318/image/318-191.pdf (дата обращения: 30.09.2012).

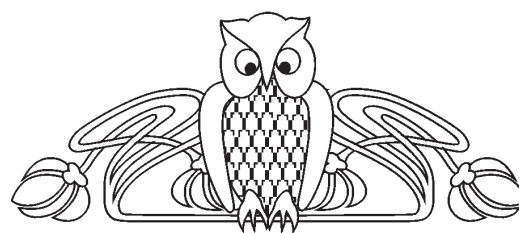
⁵ См.: Мокшанцев Р., Мокшанцева А. Указ.соч.

УДК 373

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РЕФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

О. С. Гришанова, М. А. Павлова

Саратовский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
E-mail grihanok@mail.ru, E-mail mapavlova@mail.ru



В статье рассматривается проблема социализации личности в аспекте реформирования школьного образования в России; дается оценка отечественной государственной образовательной парадигмы и ее направленности на социализацию личности школьника; указывается, что ограниченность деятельности современной школы лишь образовательной целью приводит к сложностям в процессе социализации личности ребенка.

Ключевые слова: личность, социализация, система образования, школа, реформа.

Socialization of the Individual as a Factor in the Reform of School Education in Russia

O. S. Grishanova, M. A. Pavlova

The paper considers the problem of socialization in the aspect of the reform of school education in Russia. The estimation is given of the national public education paradigm and its focus on the socialization of the individual student. It is pointed out that the limited activity of the modern school education only leads to difficulties in the process of socialization of the child.

Key words: personality, socialization, education, school, reform.

Интенсивное развитие глобализации и информатизация современного общества обусловили переосмысление целей и содержания образования, смену идеологии государственной образовательной политики России. Принципы, декларируемые в официальных документах, были направлены: на обеспечение равного доступа молодежи к качественному образованию в соответствии с их интересами, независимо от матери-

ального достатка семьи, места проживания, национальности и состояния здоровья; на увеличение финансирования и совершенствование системы управления. Однако в современных кризисных условиях наблюдаются существенные трудности в построении образовательной парадигмы.

Образование характеризуется системой социальных взаимоотношений субъектов общественной жизни, одни из которых играют роль заказчиков и потребителей образовательных услуг, другие же предоставляют такие услуги обществу. Будучи социальным институтом, образование способствует воспроизводству человеческого капитала, духовности, формированию активной жизненной позиции и, как следствие, влияет на социально-экономическое положение страны¹.

Помимо традиционной функции передачи знаний, что было характерно для доперестроечной России, в настоящее время на государственном уровне актуализируется усиление социальной направленности образования в борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей, социальным сиротством. Социальная и воспитательная составляющие школьного образования в настоящее время возрождаются, происходит обращение к опыту и практике советского образования. Школа в современных условиях рассматривается как в контексте формирования у ребенка социального здоровья (привитие общественно значимых норм и ценностей, социально одобряемого поведения), так и в контексте вклада



в формирование и сохранение физического здоровья детей и молодежи². Так, в настоящее время, по данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, из 13,4 миллиона детей школьного возраста 53% имеют ослабленное здоровье, две трети детей в возрасте 14 лет – хронические заболевания и только 10% выпускников школ можно отнести к категории здоровых³. Ослабление здоровья школьников вызвано не только факторами внешнего характера (неблагоприятной экологической обстановкой, врожденными и наследственными заболеваниями), но в значительной степени теми, которые поддаются контролю, среди них чрезмерные физические и психические нагрузки, употребление психоактивных веществ, образ жизни, угрожающий здоровому развитию.

Таким образом, современная система образования должна обозначить в качестве одной из первоочередных задач воспитание социально адаптированной личности, способной не только приспособиться к постоянно изменяющимся условиям жизни социума, но и эффективно использовать эти изменения в своих интересах. Сегодня обществу необходимы образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их последствия, способные к сотрудничеству, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Уже сейчас востребован и успешен человек мыслящий, творческий, созидающий и гуманный – свободная и самостоятельная личность, поэтому в последнее время особое внимание исследователей стало уделяться изучению проблем социального воспитания и социализации личности.

Существует множество определений процесса социализации, которые предложены в различных науках о человеке и обществе и позволяют делать акцент на различных аспектах данного процесса. Мы придерживаемся определения процесса социализации личности, которое предложил И. С. Кон. Он трактует социализацию личности как «совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве самостоятельного члена общества»⁴. Тем самым социализация означает процесс постоянного познания, закрепления и творческого освоения человеком правил и норм поведения, диктуемых обществом.

Некоторые исследователи под социализацией понимают процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит. Социализация как явление обеспечивает социальную адаптацию и интеграцию индивида, т. е. приспособление его к социально-

экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным группам, социальным организациям и социальным институтам как среде жизнедеятельности и включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, его «Я», обусловливаемое структурой каждой конкретной личности. В этой связи ценным является переход от традиционной, знаниевой модели образования к гуманистической, личностно-ориентированной парадигме⁵.

В нашей стране процесс социализации осложнен тем, что идет реформирование системы образования, изменяются программы обучения по базовым специальностям, формируются новые требования государственных стандартов, расширяется практика организации образования; вводятся многоуровневая подготовка кадров, новая система их аттестации, повышения квалификации, перепрофилирования – всё это самым непосредственным образом влияет на развитие личности. По мнению ряда ученых, система образования не единственный социальный институт, оказывающий влияние на социальное становление человека, но именно на этом институте в настоящее время лежит большая ответственность за процесс интеграции индивида в социальную систему, освоение им знаний, социальных норм и культурных ценностей. Образовательные учреждения, аккумулируя в себе кадровые, материальные, методические ресурсы, рассматриваются как центр социокультурного поля, фокусирующего позитивные социальные воздействия на учащегося. Таким образом, школа относится к числу микрофакторов социализации, к одному из значимых институтов воспитания⁶.

Новые социальные запросы определяют новые цели образования и ставят перед школой задачу: подготовить активного, творческого выпускника, готового к самостоятельной деятельности, активного гражданина своей страны. Но, к сожалению, исследования последних лет показали, что ограниченность деятельности современной школы лишь образовательной целью влечет негативное отношение школьников к данному институту социализации, не дающему возможности проявить свои таланты в неурочное время в стенах своей школы. По результатам исследований, для значительной части учащихся учебная деятельность побуждается и направляется принуждением как со стороны родителей, так и со стороны преподавателей. Естественно, что при таком положении дел и учащиеся, и педагоги принимают учебную деятельность или воспитательный процесс и все связанное с ними как принуждение. В этом случае можно говорить о школьниках как о «жертвах» социализации современной школы. К сожалению, в настоящее время педагогов интересует только успеваемость. В этих условиях коллективная деятельность не



может обрести присущих ей организационных форм и отношений. Вся организация жизни в отечественной школе все еще направлена на формирование у детей крайне жесткой однозначной социальной позиции, что связано, в первую очередь, с традиционными, консервативными установками многих школьных педагогов, цепко держащихся за старую систему ценностей. В основе содержания такой школы – закрытость, следование абстрактным нормам, ориентация на формирование «по образцу» – социальных отношений, поведения, социальных установок⁷.

Это подтверждают и многочисленные мониторинговые исследования, проводимые в общеобразовательных учреждениях Саратовской области, целью которых было изучение отношения учащихся и их родителей к образовательному процессу. Анализируя данные, можно сказать, что 93% учащихся 4-х классов и 90% их родителей показали высокий уровень удовлетворённости образовательным процессом⁸. Другими словами, у ученика 4-го класса ещё есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчивое хорошее настроение и успеваемость. Но к 9-10 классам ситуация меняется: уже только 77% учащихся девятых классов и 76% их родителей показали высокий уровень удовлетворённости образовательным процессом и только 66% учащихся десятых классов и 62% родителей вполне удовлетворены образовательным процессом. Это выражается в недовольстве школой в целом и обязательным ее посещением, нежелании выполнять дома учебные задания, некоторым снижением интереса к учебе и самому процессу обучения. И как следствие – современный выпускник школы чаще всего затрудняется самостоятельно действовать в нестандартной обстановке, выдвигать гипотезы, отстаивать свою точку зрения, свободно вести диалог, творить, критично относиться к предлагаемым извне ценностям, испытывает трудности при социализации и самореализации.

Как мы говорили ранее, современному обществу необходим человек, неординарно мыслящий, свободный, самостоятельный и творческий, а это требует обновления теоретических взглядов и практических действий по развитию личности ребёнка в образовательном процессе.

Исходя из целей модернизации образования, специалисты образовательных учреждений ищут такие способы и средства их решения, которые позволили бы создать условия для развития и саморазвития личности учащихся. На наш взгляд, основой образовательного процесса является акмеологический подход к организации школьного образования, ориентированный на достижение вершин в целостном развитии растущего человека. Его суть выражается в направленности на развитие способностей, возможностей, интересов,

здатков конкретного ребенка и тем самым – его лучшей социализированности.

Приоритетная роль в таком обучении принадлежит внедрению и распространению таких педагогических технологий, которые позволяют изменить сам ход познавательного процесса, а вместе с этим – и позицию при этом самого учащегося. Задача учителя – целенаправленно проектировать интеллектуальное, личностное, социально-коммуникативное развитие обучающегося через организацию его ведущей деятельности⁹.

Специалисты выбирают такие формы организации образования и технологии, которые стимулируют детей к активной деятельности, дают им возможность самореализации, воспитывают толерантность, конструктивность, ответственность, гражданственность, нравственность. Стремление к максимальному учету и удовлетворению потребностей и склонностей учащихся, интересов их родителей, особое внимание к созданию комфортных условий для воспитания и обучения детей, оптимизации деятельности педагогических работников обуславливают создание условий успешности всех участников образовательного процесса.

Перед общеобразовательной школой поставлена задача обучения и воспитания обучающихся, подготовки ребенка к успешной социализации, осознанному выбору профессии. При этом не следует забывать о необходимости сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Акмеологический подход к содержанию образования, технологиям обучения и воспитания учащихся, управлению школой позволяет перевести её из режима функционирования к развитию, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех его субъектов систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности – ведущим.

Необходимость акмеологического подхода в образовательном и управленческом процессах общеобразовательной школы очевидна, поскольку общество ожидает от школы, что ее выпускники будут коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха.

Интенсивно развивающаяся в последнее время во взаимодействии с теорией управления, педагогикой и психологией акмеология существенно меняет акценты в сфере профессиональной подготовки специалистов, создания и управления учебно-воспитательным процессом в школе. При акмеологическом подходе домини-



рует проблематика развития творческих способностей, личностных качеств, способствующих реализации индивидуальных качеств каждого ребенка. Поиск оптимальных, наиболее эффективных способов, способствующих социализации личности ребенка в условиях школьного образования, в последние годы расширяется, создаются новые психолого-педагогические технологии, актуализируются уже известные, поскольку все более явной оказывается невозможность традиционной образовательной системы соответствовать новым социокультурным условиям общества.

В заключение хотелось бы отметить, что каждый ребёнок талантлив, каждый ребёнок – это целый мир, необходимо только вовремя заметить и помочь ему раскрыть свой талант, исходя из его индивидуальности и личностных качеств. На наш взгляд, становление личности происходит тогда, когда уделяется должное внимание удовлетворению её физических, социальных, эмоциональных и когнитивных потребностей. Эта цель может реализоваться только на основе введения в учебно-воспитательный процесс школы новых методик обучения, воспитания и диагностики уровня индивидуального развития, создания условий для максимального раскрытия творческого потенциала, комфортных условий для развития личности всех участников образовательного процесса.

Примечания

- 1 См.: *Burova M., Grishanova O., Slepukhin A.* Social problems of school education reform in Russia / M. Burova, O. Grishanova, A. Slepukhin // 8th annual TISSA meeting in Tallinn. Tallinn, 2010. P. 103–108.
- 2 См.: *Гришанова О. С.* Здоровье детей и молодежи как приоритетное направление региональной социальной политики // Вестн. Поволжск. акад. гос. службы. 2010. № 1(22). С. 134–142.
- 3 Приводится по: *Левитская А. А.* О мерах по совершенствованию деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях // Здоровьесберегающее образование. 2009. № 1. С. 8–16.
- 4 *Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 2008. 256 с.
- 5 См.: *Кононова Т. М.* Социологическая концепция формирования личности XXI века // Изв. высш. учеб. заведений. Сер. Социология. Экономика. Политика. 2006. №3 (10) С. 12–14.
- 6 См.: *Бобылева О. А.* Социальная активность, как фактор в развитии социального потенциала личности старшеклассника // Рос. науч. журнал. 2008. № 4. С. 110–119.
- 7 См.: *Панасюк В. П.* Школа и качество : выбор будущего. СПб., 2003. 384 с.
- 8 См.: *Гришанова О. С.* Риски социальной стандартизации // Город : рискогенное пространство : сб. науч. ст. / под ред. Е. В. Листвиной. Саратов, 2012. С. 40.
- 9 См.: *Акмеология* / под ред. А. А. Деркача. М., 2006. 650 с.

УДК 316.6

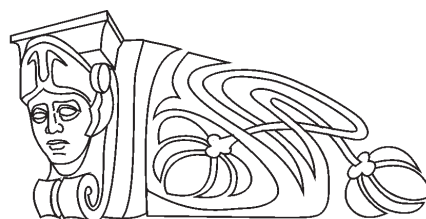
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БУДУЩЕМ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛогоВ

А. Р. Вагапова

Саратовский государственный университет
E-mail: Al_fiya@bk.ru

В статье рассматриваются взаимосвязь профессиональных предпочтений и представления о профессиональном будущем студентов-психологов. Показано, что представления о профессиональном будущем являются одним из факторов адаптационной готовности к профессиональной деятельности, от их качества зависят удовлетворенность профессиональными перспективами, интерес к учебе, готовность вкладывать силы в профессиональное становление.

Ключевые слова: адаптационная готовность, профессиональные предпочтения, представления о профессиональном будущем, профессиональное самоопределение.



Perceptions of Professional Future as a Factor of Adaptation Readiness to the Professional Activity among Psychology Students

A. R. Vagapova

The article is considered the interrelation of professional preferences and perceptions of professional future among psychology students. It is shown that perceptions of professional future is one of the factors of adaptation readiness to the professional activity, from their quality depends the satisfaction of professional prospects,



the interest to learn, the readiness to invest efforts in professional development.

Key words: adaptation readiness, professional preferences, perceptions of professional future, professional self-determination.

Необходимость изучения представления о профессиональном будущем заключается в том, что в современном обществе остро встает проблема, с одной стороны, оптимального решения противоречий между объективными потребностями общества в специалистах определенного профиля и уровнем образования, с другой – субъективных устремлений молодого поколения в самоопределении, выборе уровня образования, профессии и в будущем – устройства на работу. В то же время Е. Е. Бочарова отмечает, что самоопределение – это многоуровневый и противоречивый процесс осознания личностью своих потребностей и возможностей и соотношения их с имеющимися требованиями и социальными установками общества. С одной стороны, самоопределение личности социально детерминировано, с другой – оно выступает как самодетерминация и в ней выражается осознанное стремление занять определенную позицию¹.

К молодым специалистам в современных условиях предъявляется целый ряд требований: они должны иметь достаточно высокий уровень практической и теоретической подготовки, отличаться социальной зрелостью и быстро адаптироваться к постоянно меняющейся рабочей среде. Во время учебы в вузе люди открывают для себя новый мир – профессиональной деятельности, когда меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности и перестройка структуры личности. Формирование адаптационной готовности, которая выражает способность человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в изменяющихся условиях, происходит под влиянием разных институтов, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются семья, школа, вуз².

Интерес к проблеме представления о профессиональном будущем в современной науке проявляется у различных представителей отечественных и зарубежных психологических течений, что является свидетельством сложности и значимости данной проблемы. В нашей стране внимание уделяется исследованию роли и значения профессионального представления (В. Н. Гоголев, А. И. Донцов, Т. В. Кудрявцев и многие др.) подростков и студентов. Исследователи Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко определяют представления как специфическое образование сознания, которое отражает объективную действительность, и развитие когнитивных процессов. В ряде работ (Б. Д. Брагиной, В. В. Овсянниковой, Л. А. Сергеевой) обращалось

внимание на то, что профессиональные представления оказывают существенное влияние на профессиональное развитие.

В настоящее время проблема профессионального сознания и представления о профессиональном будущем не получила достаточно полного и ясного изложения в современной науке. Возможно, это связано со сложностью самого предмета исследования и с отсутствием однозначных интерпретаций тех или иных представлений о профессиональном будущем. Именно профессиональные представления являются важным компонентом развития профессионала. Адекватные представления о профессии являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом интересов, желаний, возможностей и способностей.

Согласно данным исследования О. В. Бойчук, выполненного под нашим руководством, профессиональные предпочтения и представления о профессиональном будущем студентов-психологов не всегда согласованы. Для решения исследовательских задач в работе использовался метод сбора эмпирических данных (анкета «Факторы, влияющие на выбор профессии», опросник «Ориентация» Д. И. Соломина, «Методика изучения мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной, модифицированный опросник «Личностная профессиональная перспектива» Н. С. Пряжниковой). Эмпирическую базу составили 51 студент четвертого и пятого курсов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» факультета «Педагогики начального и специального образования» Саратовского государственного университета.

Предпочтение как сознательный выбор может быть следствием моды на профессию, ее престижности в обществе, т.е. социально обусловленным. Наши данные свидетельствуют, что студенты в основном удовлетворены своими перспективами и большинство из них уверены в правильности своего выбора.

Студенты-психологи по-разному планируют своё профессиональное будущее, по результатам опроса нами были выявлены две группы:

- 1) предполагают в дальнейшем работать по своей профессии;
- 2) не собираются работать в сфере образования и хотят связать свою жизнь с другими сферами труда.

Для изучения представлений о профессиональном будущем студентов-психологов мы использовали метод контент-анализа высказываний по результатам проведенного модифицированного опросника «Личностная профессиональная перспектива», что позволило выявить особенности представлений в двух группах, отличающихся профессиональными предпочтениями. Респондентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся различных аспектов выбора профессии



и их профессионального будущего; в группах обнаружены значимые различия в представлениях о профессиональном будущем.

Результаты нашего опроса свидетельствуют, что представления включают такие характеристики, как отношение человека к профессии и отношение общества к ней. Структура профессиональных представлений включает ядерные и периферийные компоненты, а также компоненты, обладающие качественной центральностью. Так, к ядерным характеристикам студенты относят следующие: актуальность, перспективность, интерес, полезность обществу, профессия психолога, с их точки зрения, является одной из важнейших на сегодняшний день, востребованной в образовании и других сферах, дает возможность профессионального роста. Целостность картины представления о профессиональном будущем, которая включает в себя удовлетворенность перспективой профессионального развития студентов-психологов, свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя в качестве профессионала, т. е. к ядерным показателям профессиональных предпочтений относятся оценка своих профессиональных и учебных возможностей, удовлетворенность избранной профессией и своими результатами обучения и прогнозирование мотивационных возможностей.

Выбирая будущую профессию, студенты первой группы отмечают, что учитывали свои способности, склонности и требования к состоянию здоровья. Несмотря на то, что многие студенты прислушивались к мнению родителей при определении своих будущих профессиональных планов, они утверждают, что выбрали профессию самостоятельно. Определяющими факторами являются способности и склонности: 27 человек их учитывали при выборе профессии, и только два человека не учли. Всего 21 респондент обладали полной информацией о мире профессий. Среди испытуемых 29 студентов учли требования, касающиеся состояния здоровья, для профессии, которую они выбрали. Студенты данной группы 30 считают, что они успешно выбрали профессию и уверены в правильности своего выбора. Таким образом, способности, склонности, мнение родителей являются важными факторами, влияющими на профессиональное самоопределение студентов. Учитывая ответы студентов, можно сделать вывод, что большинство из них рассматривают свою профессию как средство самосовершенствования, накопления знаний, получения опыта и в основном указывают на желание в будущем работать с детьми.

Анализ ответов респондентов первой группы показывает, что в рейтинге профессиональных выборов демонстрируют стабильную значимость

такие специальности, как педагог, милиционер, медик, работник сферы обслуживания, предприниматель, военнослужащий. Предположительно, основная причина этого заключается в осознании студентами приоритетности социальных сфер жизни, а также в наличии материальных возможностей для реализации себя как специалиста с высшим образованием. Таким образом, на профессиональный выбор студентов, которые планируют работать по профессии педагог-психолог, оказали влияние такие факторы, как способности, склонности, для них важна высокая востребованность в профессиональной деятельности, и главное – возможность реализации себя как личности, самосовершенствование и развитие себя как профессионала.

К ядерным характеристикам структуры представления о профессии педагог-психолог студентов второй группы (не планируют работать по своей специальности) относятся следующие составляющие: профессия психолога на сегодняшний день неперспективна, неактуальна, малооплачиваема. Именно поэтому студенты данной группы планируют устроиться на другую работу с «хорошей заработной платой». Центральным ядром в данной структуре является невостребованность профессии в обществе, небольшое количество вакансий, периферия – жизнь «с копейки на копейку», когда хватает зарплаты лишь на то, чтобы удовлетворить только часть потребностей. Респонденты предпочли бы устроиться на работу в другие сферы экономики – торговлю, промышленность, для того чтобы продвигаться по карьерной лестнице, добиться хороших результатов, больших возможностей развития, достойной зарплаты, обеспечивать себя и свою семью. Главным, по их мнению, является заработная плата и возможность продвигаться по карьерной лестнице, как периферийный элемент они отмечают достойную жизнь, когда можно ни в чем себе не отказывать: развивать свой бизнес, ездить по стране, отдыхать за границей.

Во второй группе студентов были выявлены факторы, оказавшие влияние на выбор обучения по специальности педагог-психолог: одним из решающих, повлиявших на выбор профессии, являются способности – 16 студентов учитывали их при выборе профессии. Мы предполагаем, что способности к выбранной профессии у них есть и они могли бы работать в сфере образования, но по многим вышеуказанным причинам испытуемые не хотят работать по специальности и предпочитают другие сферы труда, поэтому студенты данной группы не уверены в правильности выбора своего профессионального будущего. Информация о мире профессий 13 респондентов, учет требований к здоровью и склонности оказались слабыми факторами, влияющими на выбор профессии.



Итак, на профессиональные предпочтения студентов, не планирующих работать в сфере образования, наибольшее воздействие оказали такие факторы, как мнение родителей и способности. Наши данные свидетельствуют, что студенты этой группы в основном не удовлетворены выбором профессии и предпочли бы другую сферу труда. Это отражает тенденцию «выхода» студентов из сферы педагогики, которая теряет для них первоначальную значимость. Особенно отчетливо проявляется такая тенденция в ответах респондентов о планах работать по другой специальности, что говорит об общих настроениях среди современной молодежи.

Ответы респондентов второй группы показывают, что рейтинг профессиональных выборов демонстрирует стабильную значимость таких специальностей, как экономист, работник сферы обслуживания, предприниматель, военнослужащий. Возможно, главная причина этого состоит в приоритетности уровня заработной платы, который выше в сфере экономики и промышленности, нежели в сфере педагогики, и наличии материальных возможностей для реализации своего профессионального выбора и развития в иных сферах, нежели педагогика.

Таким образом, опрос студентов показал, что студенты первой группы рассматривают свою профессию как средство самосовершенствования и самореализации. Устойчивым является их отношение к своей профессии, подразумевающей работу с детьми и помощь людям. Мы видим, что студенты данной группы более ориентированы на социальные сферы жизни. Респонденты, которые планируют работать по профессии педагог-психолог, приоритет отдают реализации себя как специалиста. Анализируя ответы испытуемых об удовлетворенности профессией, мы можем предположить, что у студентов к моменту профессионального выбора уже были сформированы жизненные ценности (помощь людям в трудную минуту, любовь к детям и т.д.), что помогло сделать правильный выбор. Это подтверждает готовность респондентов к взаимодействию с другими людьми, являющемуся важной составляющей работы психолога. Существующее желание работать в образовательной сфере позволяет предположить, что деятельность таких студентов направлена на усовершенствование своих профессиональных навыков и способствует развитию профессионализма и профессионального сознания.

Испытуемые второй группы ориентированы на сферы труда, связанные с экономикой. Наиболее значимым для них является возможность обеспечения высокого материального уровня жизни. Неудовлетворенность выбранной профессией, отсутствие, по их мнению, перспектив в сфере образования и желание развивать свой бизнес, свое дело, могут свидетельствовать о том, что,

возможно, студенты разочарованы в современном экономическом обеспечении педагога-психолога. Еще одной из вероятных причин является низкая субъективная позиция или её отсутствие, которая включает ряд свойств и способностей, является главным звеном социальной активности. Она представляет собой целенаправленные действия, позволяющие человеку добиться успеха, создать свою стратегию жизни, отражающуюся в последующем самоопределении³. Неудовлетворенность выбранной профессией может объясняться и субъективным неблагополучием, так как студенты не удовлетворены выбранной профессией, и это заставляет их искать себя в других сферах, т.е. при выборе будущей профессии студенты переложили ответственность на других людей или же на влияние каких-то внешних факторов, например, неполную информированность, СМИ и др. Ответы респондентов о том, что профессия педагог-психолог неперспективная, нежелание работать в сфере образования позволяют предположить, что существует ярко выраженное несоответствие между прошлыми представлениями о профессии и существующими реалиями. Это говорит о нежелании студентов искать пути обретения определенного престижа в рамках выбранной специальности, им выгоднее получить новую, дополнительную специальность, например, поступить в другой вуз для получения второй специальности, пройти различные курсы, связанные с коммерцией, устроиться на работу в частные фирмы и т.д.

Своевременное выявление своих профессиональных интересов во многом определяет профессиональную успешность, представления о своих профессиональных склонностях дают возможность правильно выбрать профессиональное будущее. Когда человеку нравится какой-либо вид деятельности, он занимается им в течение долгого времени, затрачивая большие усилия, поэтому соответствующие способности могут развиваться и совершенствоваться, но может быть и наоборот: если человек обладает выраженными способностями к какому-либо виду деятельности, то он лучше с ним справляется и испытывает большое удовольствие, когда занимается им, именно поэтому данный вид деятельности становится для него более привлекательным. Рассмотрим профессиональные интересы и склонности у студентов-психологов с разными профессиональными предпочтениями.

Студенты первой группы ориентированы на работу в сфере труда «человек – человек», а такие сферы, как «человек – техника», «человек – знак», «человек – художественный образ» и «человек – природа» не вызывают у них интереса. Испытуемые второй группы отдают предпочтения профессиям, которые относятся к таким сферам труда, как: «человек – техника», «человек – знаковая



система); интерес к сферам «человек – человек», «человек – художественный образ», «человек природы» развит у них слабо.

При статистической обработке полученных результатов для оценки достоверности различий между группами использовался критерий Фишера. Статистические гипотезы считаются подтвержденными при уровне значимости $p < 0,01$. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$. Если $p > 0,05$, значит этот коэффициент может считаться нулевым, т.е. недостоверным. Так, студенты второй группы ориентированы на работу в сфере «человек – техника» (6,48, $p < 0,01$ – Я хочу, 4,88, $p < 0,01$ – Я могу). Респонденты, не планирующие работать по специальности, предпочли бы тип профессии «человек – техника» профессии педагог-психолог, хотя бы устроиться в иные сферы труда, а не в сферу образования, в данном случае – в сферу труда, связанную с техникой, изобретением чего-то нового и т.д., кроме того, они предпочитают сферу «человек – знаковая система» (26,79, $p < 0,01$ – Я хочу, 2,42, $p < 0,01$ – Я могу). Студенты второй группы более ориентированы на тип профессий «человек – знаковая система», чем студенты первой группы, так как планируют устроиться в сферы коммерции и бюджета и считают, что в данной сфере заработная плата больше, чем в сфере «человек – человек».

Студенты, планирующие связать свою жизнь в дальнейшем с педагогикой, предпочитают профессию педагог-психолог, которая входит в сферу «человек – человек» (3,14, $p < 0,01$). Разница в выборе остальных сфер труда, представленных выше, между двумя группами незначительна.

Таким образом, на основе полученных данных мы можем сделать вывод, что студенты, планирующие работать по специальности, предпочитают сферу труда «человек – человек». Они хотят контактировать с людьми, помогать им в решении проблем, заниматься с детьми, работать в школе и т.д., а это и есть все составляющие работы в сфере «человек – человек».

Студенты, которые не собираются работать в сфере образования, предпочитают в большей степени работать в сферах «человек – техника», «человек – знаковая система», по их мнению, заработная плата в системе образования недостаточна для достойной жизни, поэтому они планируют работать в иных сферах труда, которые дают больше возможностей для развития и обеспечения семьи.

В ходе изучения предпочитаемых сфер труда и мотивов обучения в вузе студентов двух групп были выявлены следующие корреляционные связи. В группе студентов, планирующих работать по специальности, получены следующие результаты: мотивация профессиональной деятельности побуждает, регулирует активность и определяет задачи профессиональной деятельности. Так, для

студентов первой группы актуальны такие мотивы обучения в вузе, как приобретение знаний и овладение профессией ($r = 0,503$ и $r = 0,711$). Соответственно, работа с людьми требует многих знаний, без овладения азами любой профессии к работе очень трудно приступить и совершенствоваться в ней. Речь идет именно о профессиональных мотивах, благодаря им человек может планировать, организовывать свою деятельность. Мы можем предположить, что данные мотивы направлены на перспективу, т.е. способствуют самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию. В группе студентов, которые не планируют работать в сфере образования, было выявлено, что без определенных знаний, способностей и склонностей очень трудно работать в сфере «человек – техника» ($r = 0,565$). Это свидетельствует о том, что наши респонденты хотят приобрести знания в этой сфере и в дальнейшем работать в ней. Изменение мотивации предстоящей деятельности связано со слабой удовлетворенностью выбранной профессией, с неуверенностью в успешной реализации себя в профессии и сменой профессионального интереса. Поэтому студенты, которые не хотят в будущем работать педагогом-психологом, предпочитают работать в сфере «человек – техника», их мотивом в таком случае является приобретение знаний в данной области.

Предпочтения студентов, планирующих работать по профессии педагог-психолог, в настоящее время соответствуют реальности и той картине мира, которая у них была при поступлении, она не изменилась, и респонденты еще более ориентированы на работу по специальности. Представления испытуемых второй группы о профессии педагог-психолог изменились, так как они разочаровались в своем профессиональном выборе и планируют работать в иных сферах.

Таким образом, не вызывает сомнений важность дальнейшего изучения представления о профессиональном будущем студентов-психологов, так как адаптационная готовность студента вуза в новых условиях будет проявляться в успешной деятельности, значимой для данного индивидуума, в совокупности с положительным соотношением и удовлетворенностью профессиональным обучением.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а).

Примечания

- ¹ См.: Бочарова Е. Е. Особенности самоопределения юношества в зависимости от уровня субъективного



благополучия // Уч. зап. Педагогического ин-та Саратов. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. 2009. Т. 2. № 1(5). С. 33–40.

² См.: Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды //

Мир психологии. 2008. № 1. С. 95–96.

³ См.: Шамонов Р. М. Взаимосвязь «субъектных» свойств личности и склонности к зависти // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 4. С. 68–73.

УДК 316.6+159.923

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ С РАЗНЫМ ТВОРЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ

И. В. Малышев

Саратовский государственный университет Н.Г.Чернышевского
E-mail: iv.999@list.ru



В статье анализируются результаты эмпирического исследования характеристик социально-психологической адаптации студентов младших курсов с точки зрения их творческих возможностей. Установлены взаимосвязь между изучаемыми явлениями и различия адаптационных компонентов у студентов с разным творческим потенциалом.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, социализация личности, творческий потенциал.

Peculiarities of Social-Psychological Adaptation of Personality of Students of Low Courses with Different Creative Potential

I. V. Malyshev

In the paper the results of the empirical investigation of the characteristics of the social-psychological adaptation of students of the first courses from the point of view of their creative facilities are analyzed. The interconnection between the studied phenomena and the difference of the adaptation components of students with different creative potential is established.

Key words: social-psychological adaptation, the socialization of the personality, creative potential.

На современном этапе развития общества проблема социально-психологической адаптации личности занимает центральное место в большинстве исследований. Актуальна психологическая составляющая этой проблемы, заключающаяся в рассмотрении адаптации и социализации личности вчерашних выпускников школ и их взаимодействия с социумом в сложных условиях современной действительности. Изучение социально-психологической адаптации подразумевает разные аспекты, в частности, креативность и способности человека на высоком уровне, быстро и качественно разрешать сложные проблемы и задачи.

Как отмечает В. Г. Крысько, «главная цель адаптации личности не в ее унификации, пре-

вращении в послушного исполнителя чужой воли, а в самореализации, развитии способностей для успешного осуществления поставленных целей, превращении в самодостаточный социальный организм. В противном случае процесс социализации лишается гуманистического смысла и становится инструментом психологического насилия, направленного не на личностный рост и не на достижение единственной в своем роде индивидуальности, а на нивелировку «Я»¹.

А. Н. Сухов рассматривает адаптацию как составную часть социализации и как ее механизм: так, по результатам социально-психологическая адаптация бывает позитивной или негативной, а по механизму осуществления – добровольной или принудительной. Как считает автор, процесс социально-психологической адаптации распадается на несколько стадий: ознакомление, ролевую ориентацию и самоутверждение².

А. Л. Журавлев различает два типа социально-психологической адаптации – прогрессивную и регрессивную. В процессе первой достигается единство интересов, целей личности и общества. Регрессивная (формальная) адаптация, напротив, не отвечает ни интересам личности или самого общества, ни развитию социальной группы. Она основана на внешнем, формальном принятии человеком групповых норм и ценностей. Такую адаптацию часто обозначают как конформную, в этом случае личность лишает себя возможности проявить творческие способности, не может полностью самореализоваться, оправдать предъявленные ожидания, что приводит к новым проблемным ситуациям, для выхода из которых личности необходимо проявить все те же адаптивные способности. Таким образом, только прогрессивная адаптация может способствовать подлинной социализации³.



Проанализировав вышеизложенные точки зрения, можно сказать, что нельзя исключать влияние творческих возможностей личности на процесс ее социализации и адаптации, исходя из этого, целесообразно рассмотреть проблему творчества в аспекте социально-психологической адаптации личности. Творческий потенциал личности, выраженный в ее основных характеристиках, привлекает внимание многих современных исследователей и представляет научно-практический интерес для многих отраслей психологии. Такой потенциал определяется особенностями личности и психическим процессом творчества.

Термин «творчество» в психологическом словаре обозначен как «психический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение и замена детской игры»⁴. Результат этой деятельности включает создание новых по замыслу материальных и духовных ценностей. Творчество – многообразное понятие, так, Н. Роджерс пишет: «Творчество есть способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида»⁵.

В. Н. Дружинин связывает представление о творчестве с проблемой способностей человека и рассматривает понятие в диапазоне специфической активности или деятельности. Согласно его точке зрения, отличие творчества от различных форм адаптивного поведения заключается в принципе «несмотря ни на что», а творческий процесс является реальностью, спонтанно возникающей и завершающейся, т.е. творчество, как и разрушение, амотивно, спонтанно, бескорыстно и самодовлеющее и относится к целенаправленной деятельности. Как отмечает ученый, для творчества необходимы личные познавательные усилия, а чтобы творить, личности нужно усвоить образец активности человека творящего и затем, путем подражания, выйти на новый уровень овладения культурой, после чего следовать по самостоятельному пути⁶.

С. В. Максимова рассматривает творчество как единство составляющих – неадаптивной и адаптивной активности. Под первой подразумевается спонтанно возникающее поле видимых, но еще не реализованных возможностей (появление нового образа, идеи, проблемы). Адаптивная активность характеризуется реализацией творческого потенциала (достижение цели, воплощение идеи, выражение образа, создание творческого продукта)⁷. В своих работах И. В. Страхов отмечает, что «творчество представляет собою сознательный, целеустремленный, упорный труд». В процессе творческой деятельности формируются и совершенствуются способности человека, вырабатываются новые методы и приемы познавательной деятельности; сюда относится новое в способах работы и во всем процессе творческой

деятельности⁸. Феномен творчества предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся оригинальностью и новизной. Так, ещё В. М. Бехтерев (1924) писал, что для всякого творчества помимо соответственного обучения необходима та или иная степень одаренности, поэтому психология творчества неразрывно связана с другой психологической проблемой – способностями, одаренностью творческих личностей⁹.

Д. Б. Богоявленская в своей концепции вводит понятие креативной активности личности с соответствующим типом психической структуры. Творчество, с точки зрения автора концепции, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Так, креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности (художникам, музыкантам, изобретателям, летчикам-испытателям)¹⁰. Данная концепция отражает подход, в котором творческих способностей как таковых нет (интеллектуальная одаренность необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности). Существенную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Олох). К основным чертам творческой личности, с этой точки зрения, относятся когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях¹¹.

Другой подход заключается в том, что творческая способность или креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарев)¹². Существует концепция, в которой высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Исходя из этого, следует, что творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Данную точку зрения разделяет большинство специалистов в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.)¹³

Многие из ученых видят проблему человеческих способностей в самой творческой личности, т.е. не существует особых творческих способностей, а есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами. Ученые гуманистической направленности (Г. Олпорт и А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества заключается в мотивации личностного роста, который не подчиняется принципу удовольствия. С точки зрения Маслоу, это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации жизненных возможностей и своих способностей¹⁴.

Большинство ученых, уделяющих внимание, в первую очередь, личностным особенностям,



убеждены в том, что наличие всякой мотивации и личностной увлеченности является важным признаком творческой личности, к этому прибавляются и другие свойства, относящиеся к творческому потенциалу:

1) независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;

2) открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;

3) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;

4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте¹⁵.

Понятие креативности как универсальной познавательной творческой способности во многом связано с именем Дж. Гилфорда (1967) и его концепций. Мыслительную операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации он считал основой креативности как общей творческой способности. Гилфорд выделил шесть параметров креативности, в которые входят способности: 1) к обнаружению и постановке проблем; 2) к генерированию большого числа идей; 3) гибкость – возможность продуцировать разнообразные идеи; 4) оригинальность – умение отвечать на раздражители нестандартно; 5) усовершенствование объекта добавлением деталей; 6) решение проблемы – её анализ и синтез¹⁶.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству (Е. П. Ильин)¹⁷. Креативность (от лат. *creatio* – созидание) в психологии многие исследователи рассматривают в качестве способности человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. С точки зрения К. Роджерса (1994), креативность – это способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения¹⁸.

Таким образом, процесс творчества и творческий потенциал личности во многом характеризуют личность человека, поэтому можно предположить взаимосвязь данного явления с социально-психологической адаптацией личности. Особенный интерес представляет изучение творческого потенциала на раннем этапе социализации личности на примере студентов младших курсов – будущих молодых специалистов, от адаптированности и креативности которых зависят многие процессы в сложном современном обществе. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение характеристик социально-психологической адаптации личности студентов на раннем этапе социализации во взаимосвязи с их творческим потенциалом.

В эмпирическом исследовании для изучения особенностей социально-психологической адаптации личности использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. В качестве одного из основных методов, направленных на изучение творческого потенциала личности, был выбран опросник личностной креативности (Н. П. Фетикина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, 2005)¹⁹. Данная методика позволяет определить четыре особенности (фактора) творческой личности: склонность к риску, любознательность, сложность и воображение, а также общий (суммарный) показатель творческого потенциала. Следующая методика, которая применялась для изучения творческой личности, – это «Самооценка творческого потенциала личности»; третья методика – «Оценка уровня творческого потенциала личности». Последняя позволяет определить личностные качества либо частоту их проявления, которые характеризуют уровень развития творческого потенциала личности. В статистической обработке данных применены t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ (метод Пирсона). Выборку исследования составили студенты факультетов очного отделения Саратовского государственного университета (50 человек в возрасте 17–18 лет).

На первом этапе исследования изучались особенности социально-психологической адаптации личности студентов. Из результатов проведенной диагностики следует, что у более половины студентов выявлен высокий уровень адаптивности (70%), для 44% испытуемых характерен низкий уровень дезадаптивности, у 50% он средний. Другие интегральные показатели социально-психологической адаптации («принятие других», эмоциональный комфорт, доминантность, эскапизм и др.) находятся в пределах нормы и также в целом характеризуют высокую адаптивность студентов.

Далее исследовался творческий потенциал студентов. При изучении личностной креативности обнаружено (табл. 1), что у большинства испытуемых (67%) высокий уровень или выше среднего (среднее арифметическое значение суммарного показателя – 60). Средний уровень личностной креативности выявлен у 23% и низкий у 10% студентов. Анализ факторов личностной креативности свидетельствует о высоком уровне «склонности к риску» (среднее арифметическое значение – 16,8) у 60% студентов, у 34% он средний и у 6% – низкий. Высокое значение фактора «любопытность» выявлено у 67% испытуемых, среднее – у 23% и низкое – у 10%; среднее арифметическое значение фактора – 16,7. В то же время у большинства испытуемых (43%) показатели фактора «сложность» (среднее значение 14,8) находятся на среднем уровне, у 37% они высокие и у 20% низкие. Среднее значение фактора «во-



ображение» равно 11,2, что ниже нормативных показателей: средние значения фактора «воображение» характерны для 40% студентов; кроме

этого у 40% испытуемых выявлены низкие значения и только у 20% обнаружен высокий уровень «воображения».

Таблица 1

Показатели характеристик творческого потенциала личности студентов, средние арифметические значения

Характеристики творческого потенциала личности						
Склонность к риску	Любознательность	Сложность	Воображение	Общий балл креативности	Самооценка творческого потенциала	Уровень творческого потенциала
16,8	16,7	14,8	11,2	60	36	113

При изучении самооценки творческого потенциала личности у большинства студентов отмечается средний уровень (92%), у 8% – высокий, среднее арифметическое значение данного показателя – 40. Собственно, уровень творческого потенциала у 44% студентов находится на высоком уровне и у 56% – на среднем значении.

В целом, несмотря на средний уровень показателя самооценки творческого потенциала личности, творческий потенциал испытуемых достаточно высок. Это следует из результатов личностной креативности и его двух факторов.

Из результатов типологического анализа (табл. 2, 3) испытуемых с высоким и низким уровнем творческого потенциала следует, что креативность личности заметно влияет на характеристики социально-психологической адаптации личности студентов, повышает её. В то же время нельзя исключать, что эти характеристики играют важную роль в улучшении творческих возможностей испытуемых. Обнаружено, что у студентов с очень высоким и высоким показателями творческого потенциала уровень социально-психологической адаптации значительно выше, чем у студентов со средним

или низким уровнем, т.е. улучшается адаптация под влиянием творческих характеристик личности: так, выявлены статистически значимые различия по всем интегральным показателям социально-психологической адаптации кроме «внутреннего контроля». Особенно это заметно при рассмотрении адаптивности, дезадаптивности, неприятия себя, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля, доминирования и др. Творческая личность обладает значительными адаптационными возможностями, снижает риск дезадаптации, она «принимает» себя и других, чувствует себя более эмоционально комфортно, по сравнению с другими, склонна к доминированию, старается не избегать решения проблем и т.д. Помимо этого высокий уровень социально-психологической адаптации позитивно влияет на развитие таких факторов, как «любознательность», «сложность» и общий показатель креативности. Адаптированная личность с легкостью находит выход из сложных, проблемных ситуаций, постоянно ищет новые способы решения задач и лучше ориентирована на познание сложных явлений, проявляет настойчивость и самостоятельность.

Таблица 2

Показатели характеристик социально-психологической адаптации у групп испытуемых с низким и высоким уровнем творческого потенциала

Показатели	Адаптивность	Дезадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
t-критерий Стьюдента	-7,5	3,9	-2,3	4,5	-2,8	2,5	-2,5	3,2	-1,3	-3,2	-3,8	2,5	2,9
Степень значимости	0,00	0,0	0,03	0,00	0,00	0,02	0,02	0,00	0,2	0,00	0,00	0,00	0,00



Таблица 3

Показатели характеристик креативности у групп испытуемых с низким и высоким уровнем творческого потенциала

Показатели	Склонность к риску	Любознательность	Сложность	Воображение	Общий балл креативности	Самооценка творческого потенциала	Уровень творческого потенциала
t-критерий Стьюдента	– 1,9	– 3,0	– 4,8	– 0,6	– 3,0	– 3,8	– 3,0
Степень значимости	0,06	0,00	0,00	0,5	0,00	0,00	0,01

Нельзя не отметить и тот факт, что уровень социально-психологической адаптации испытуемых данной выборки мог быть значительно выше, если бы у студентов лучше было развито воображение, которое у представителей с разным уровнем личностной креативности остается низким. Это заметно сказывается и на общем показателе творческого потенциала. Возможно, что и отдельные факторы социально-психологической адаптации также способны повлиять на развитие воображения. Прослеживается зависимость между социально-психологической адаптацией и уровнем творческого потенциала у студентов. В соответствии с данным предположением был проведен корреляционный анализ изучаемых явлений: выявлены положительные корреляционные взаимосвязи между показателем социально-психологической адаптации «адаптивность» и факторами личностной креативности «любознательность» ($r = 0,368, p < 0,01$), «сложность» ($r = 0,380, p < 0,05$), суммарным показателем личностной креативности ($r = 0,413, p < 0,05$), самооценкой творческого потенциала личности ($r = 0,405, p < 0,05$) и его уровнем ($r = 0,536, p < 0,01$). Обнаружены положительные корреляции между показателем «доминирование» и фактором личностной креативности «склонность к риску» ($r = 0,361, p < 0,05$), общим показателем личностной креативности ($r = 0,396, p < 0,05$), самооценкой творческого потенциала ($r = 0,365, p < 0,05$). Также положительные взаимосвязи выявлены между показателями самооценки творческого потенциала и интегральным фактором адаптации личности «принятие себя» ($r = 0,406, p < 0,05$), «принятие других» ($r = 0,360, p < 0,05$), «эмоциональный комфорт» ($r = 0,342, p < 0,05$).

Анализируя выявленные взаимосвязи, необходимо отметить, что стремление к поиску нового, интерес к сложным явлениям, умение ставить высокие цели, проявлять независимость во взглядах оказывают положительное воздействие на большинство значимых характеристик социально-психологической адаптации, что, безусловно, активизирует адаптационный потенциал личности. Помимо этого выявлены и отрицательные взаимосвязи: например, факторы личностной креативности «склонность к риску», «любознательность»,

«сложность» и суммарный показатель, а также показатели самооценки творческого потенциала имеют отрицательные связи с интегральными характеристиками социально-психологической адаптации «дезадаптивность», «непринятие других», «эмоциональный дискомфорт», «внешний контроль». Фактор адаптации «ведомость» имеет отрицательную связь с показателем креативности «любознательность» ($r = -0,530, p < 0,01$), общим показателем креативности ($r = -0,409, p < 0,05$), с показателем творческого потенциала «сложность» ($r = -0,385, p < 0,05$) и самооценкой творческого потенциала ($r = -0,361, p < 0,05$).

Выявленные отрицательные корреляции также подтверждают высказанное ранее предположение о взаимосвязи творческого потенциала личности и ее социально-психологической адаптации. В данном случае высокий творческий потенциал личности, выраженный в факторах личностной креативности, снижает риск дезадаптации, исключает эмоциональный дискомфорт и связанные с этим эмоциональные переживания, позволяет быстро и эффективно разрешать возникающие проблемы, способствует улучшению взаимоотношений с окружающими, снижая барьеры в общении и т.д.

Таким образом, представленные результаты исследования указывают на взаимосвязь социально-психологической адаптации и уровня творческого потенциала личности. Это отражено в своеобразии выявленных корреляционных взаимосвязей между показателями адаптации и креативности личности, в статистически значимых различиях интегральных показателей социально-психологической адаптации у лиц с высоким и низким творческим потенциалом. Творческий потенциал личности, выраженный в факторах креативности – «склонность к риску», «любознательность», «сложность», «воображение», «суммарный показатель креативности», в самооценке творческого потенциала, собственно его уровня, существенно влияет на все показатели социально-психологической адаптации личности и тесно взаимосвязан с ними. Хороший уровень творческого потенциала личности, выявленный у студентов младших курсов, играет решающую роль в повышении адаптационных



возможностей личности, снижает риски дезадаптации и позволяет ей лучше справляться со стрессами. В свою очередь, высокий уровень социально-психологической адаптации личности создает реальные предпосылки для развития ее творческих возможностей.

Исследование выполнено в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- 1 Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник. Минск ; М., 2001. С. 628.
- 2 См.: Сухов А. Н., Бодалев А. А., Казанцев В. Н. [и др.]. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. С. 41.
- 3 См.: Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. О. Социальная психология : учеб. пособие. М., 2006. С. 100–101.
- 4 Психологический словарь / под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д, 2003. С. 484–485.
- 5 Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопр. психологии. 1990. № 1. С. 164–168.

- 6 См.: Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999. 368 с.
- 7 См.: Максимова С. В. Творчество : созидание или деструкция? М., 2006. 222 с.
- 8 См.: Страхов И. В. Психология творчества : лекция для студентов педагогических институтов. Саратов, 1968. 80 с.
- 9 См.: Дружинин В. Н. Указ. соч.
- 10 См.: Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983. 173 с.
- 11 См.: Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены // Общественные науки за рубежом : Реф. журн. Сер. Науковедение. 1968. № 4. С. 69–73.
- 12 См.: Дружинин В. Н. Указ. соч.
- 13 Там же.
- 14 См.: Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2000. 608 с.
- 15 См.: Олах А. Указ. соч.
- 16 См.: Дружинин В. Н. Указ. соч.
- 17 См.: Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009. 448 с.
- 18 См.: Роджерс К. К теории творчества : взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 74–79.
- 19 См.: Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Т. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. 490 с.

УДК 159.9.019

СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ АКМЕОЛОГИИ В РОССИИ: ПРЕДЫСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

С. Д. Пожарский

Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии
E-mail: sdpozharskij@rambler.ru

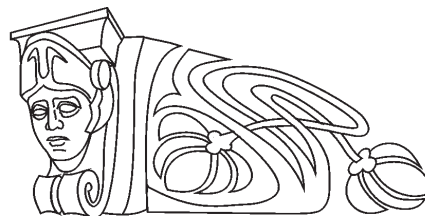
В статье раскрываются историко-философские, естественно-научные и психологические предпосылки становления акмеологии в России. Рассматриваются этапы развития акме человека, описываются универсальные принципы акмеологии.

Ключевые слова: акмеология, акме (констатация, кульминация, топ), принципы акмеологии (состояние, свойство, гармония).

The Formation of Methodological Bases of Acmeology in Russia: Pre-History and Modernity

S. D. Pozharsky

The article is disclosed to historical-philosophical, scientific and psychological preconditions of formation of acmeology in Russia. We



consider the stages of development of the Acme of man, describes the universal principles of acmeology.

Key words: acmeology, acme (fixation, climax, top), principles of acmeology (condition, essence of existence, property, harmony).

Акмеология – это уникальное явление в истории российской науки. Она сформировалась в процессе накопления научных знаний на стыке социальных и гуманитарных дисциплин и рассматривает закономерности развития человека на этапах достижения совершенства и зрелости.

Актуальность обращения к предыстории становления акмеологии в недрах российского естествознания особенно ярко проявилась в на-



стоящее время, когда некоторая часть российского научного сообщества стремится ориентироваться только на развитие западной науки, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Русские ученые подчеркивали, что «мировые завоевания русской науки, составляющие национальную гордость русского народа, а вместе с ним и всех народов <...> обнаружили всю огромную мощь русского ума и исторически сложившийся гуманистический, демократический и патриотический характер передовой русской науки...»¹

Историю развития российской акмеологии трудно раскрыть без обращения к анализу «развития русской классической материалистической философии и естествознания, особенно физиологии нервной деятельности...»² Связь акмеологии и физиологии объясняется тем, что акмеология сформировалась на базе психологии. Как отмечают Е. С. Кузьмин и В. А. Якунин, «ближайшей естественно-научной основой психологии является физиология и поэтому, прежде всего, от ее состояния зависели судьбы психологии...»³ В связи с этим понять логику становления акмеологии, выделения ее предмета, методов, прогнозирования дальнейших перспектив позволит анализ развития естественно-научных, в том числе и физиологических, идей в России.

Развитие акмеологии в России проходило по двум направлениям: первое составляют ученые, разрабатывавшие вершинный принцип развития науки на основе достижения конкретных результатов деятельности. В рамках второго направления изучались достижения и совершенствование человека на основе филогенеза и знаний о возрастной антропологии, физиологии и психологии. Нам представляется, что в истории психологии также рельефно прослеживаются и принципы акмеологичности, отражающие вершинные этапы развития науки о человеке.

Одним из первых исследователей истории русской психологии XVIII–XIX вв. был Б. Г. Ананьев. Он подчеркивал, что при изучении истории русской научной психологии становятся понятными и «раскрываются некоторые общие закономерности становления передовой русской науки, связанной своими методологическими основами с развитием русского философского материализма и блестящим расцветом русского естествознания...»⁴

XVIII–XIX в. были периодом, когда развитие конкретных научных направлений – антропологии, физиологии, психологии складывалось таким образом, что в их недрах могло произойти формирование собственного предмета акмеологии. В связи с этим очень важно рассматривать предысторию и историю развития русской акмеологии во взаимодействии с историей развития русской неврологии, психиатрии, антропологии. Как отмечают исследователи истории психологии, «реальный процесс экспериментального преобра-

зования психологии действительно зарождался в недрах естествознания и, прежде всего, в области физиологии. К середине XIX в. отдельные специальные области физиологии (нервно-мышечная, физиология органов, чувств, анатомия и физиология головного мозга и др.) благодаря внедрению в них методов физики, химии и других наук развились настолько, что вплотную подошли к экспериментальной разработке проблем, имеющих непосредственное отношение к психологии...»⁵

В вышесказанном важно подчеркнуть, что при формировании новых научных концепций приобретает особое значение их взаимосвязь с новейшими успехами естествознания: как известно, XIX век – век важнейших научных открытий в физике, химии, биологии. Вот почему «в истории психологии, как на западе, так и в России XIX веку принадлежит важнейшая роль в оформлении психологии как науки...»⁶

В данном исследовании в фокусе внимания находится акмеологичность, т.е. достижение конкретных вершин с позиций хроно-топологического подхода. Одним из первых, кто применил акмеологический метод достижения конкретных результатов в области естествознания, был Б. Г. Ананьев. В своей работе «Очерки русской психологии XVIII–XIX веков» он выделил пять десятилетий XIX в., важных для становления психологии:

первое десятилетие и три фундаментальных открытия (акме) – теория цветового зрения (Г. Юнг, 1807), «Физиология мозга» (Ф. Галль, 1810) и учение о цветах (И. Гете, 1810);

второе десятилетие и четыре фундаментальных открытия (акме) – различие чувствительных и двигательных нервов (Ч. Белль, 1811), выделение основания психологии (Ф. Менд-Биран, 1812), первая «Учебная книга по психологии» (И. Герbart, 1816), «Лекции по философии человеческого сознания» (Т. Броун, 1820);

третье десятилетие и четыре фундаментальных открытия (акме) – публикации об индивидуальных отклонениях в восприятии (Ф. Бессель, 1823), опыты по физиологии мозга (М. Флуранс, 1824), работы по изучению мускульного чувства (Э. Вебер, 1829), труд «Анализ явлений человеческого сознания» (Д. Милль, 1829);

четвертое десятилетие и пять фундаментальных открытий (акме) – открытие механизма рефлекса (М. Холл, 1832), работы по психологии Ф. Бенеке («Психологические зарисовки», 1825 и «Практическая психология», 1832), многотомное издание «Руководство по физиологии человека» (И. Мюллер, 1833), исследования о тактильной чувствительности (Э. Вебер, 1834), опыты по гипнозу (Д. Эллиотсон, 1838);

пятое десятилетие и одно фундаментальное открытие (акме) – работы по физиологии органов чувств (Э. Вебер, 1846)⁷.



Такая четкая форма представления исторического материала позволяет увидеть в целом логику становления научного знания, а также, анализируя переходные этапы, выявить такую точку, которая является переломной, за которой начинается принципиально новый этап в развитии науки.

Процесс формирования акмеологии в России характеризовался анализом акмеологичности развития именно человека. Одной из основных задач исследователей было стремление раскрыть высший принцип, которому подчинена жизнедеятельность человека. Выделившись в самостоятельную научную дисциплину в рамках психологии, акмеология в дальнейшем развитии прошла этапы формирования собственных категорий, понятийного аппарата, принципов.

Фундаментом развития отечественной психологии и акмеологии является блестящая школа русских философов, ученых естествоиспытателей, физиологов и психологов. Такие вершины развития данных научных направлений, как «философские концепции Ломоносова, Радищева, Герцена, Белинского, Чернышевского нельзя полностью раскрыть без анализа психологических воззрений, составляющих часть их гносеологических и этических теорий. Свообразие русского естественно-научного материализма, особенно в трудах Сеченова, ярко проявляется в решении психофизической проблемы и вопроса о психогенезе, русский материализм, таким образом, готовил теоретическую почву для развития научной психологии в России...»⁸

Необходимо отметить, что философские взгляды русских мыслителей также оказали воздействие на ученых-естествоиспытателей, как и научные достижения на взгляды философов; все это в совокупности определяло направление развития русской психологической мысли. «Философско-психологические взгляды русских материалистов XIX века – А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского оказали непосредственное влияние на передовых естествоиспытателей России – анатомов, физиологов, психиатров, которые оказались первыми соиздателями экспериментальной психологии в России. Философско-материалистические тенденции, на которых основывалась русская научная психология, позволят занять России передовые позиции в общемировом развитии психологии...»⁹

Все это в полной мере можно отнести и к развитию акмеологии, идейным вдохновителем которого был Б. Г. Ананьев. Он глубоко осознал гносеологический принцип вершинного развития человека, раскрывающийся в характеристиках его расцвета, пиков, совершенства, и, как было отмечено выше, практически применил суть данного принципа не только к развитию науки, но, прежде всего, к пониманию акме человека.

Акмеологическая теория развития человека как субъекта деятельности Б. Г. Ананьева получила дальнейшее развитие в трудах Н. В. Кузьминой. Она выделяет фундаментальный принцип, важный для характеристики и оценки деятельности, – продукт деятельности, который представляет собой материальное воплощение творческих устремлений человека, когда скрытые в нем ресурсы проявляются в конкретной материальной или духовной ценности. В связи со сказанным особое значение в концепции Н. В. Кузьминой принадлежит потенциалам. Рассматривая развитие человека как субъекта деятельности, его движение вверх, выделим три особенности, отмеченные Н. В. Кузьминой при достижении конкретного акме-результата: физические (природные), психологические и акмеологические потенциалы (или потенции)¹⁰.

Раскроем более подробно современное понимание акме через призму исторического поэтапного развития его содержания.

Первый этап. Акме рассматривается как *констатация, фиксация* предельного достижения развития, которое является, с одной стороны, наивысшим результатом, достигнутым в прошлом – вершиной прошлого, с другой стороны – базой для дальнейшего развития вверх, в будущее. Это первая констатирующая сущность такого многогранного понятия как вершина.

Акме может характеризовать:

- предельное развитие природы на определенном историческом этапе развития;
- предельное развитие человека как наивысшего биофизиологического существа;
- предельное развитие социума, сообществ, личности в социокультурном развитии.

Второй этап. Акме как кульминация характеризует процесс развития живой природы, состоящей из двух частей: флоры – растительного мира – и фауны – животного мира, частью которого является человек. В данном аспекте благодаря анализу вершинного развития в биологии и физиологии человека акме наполняется новым смыслом и воспринимается как цветение, расцвет человека, достигшего конкретного результата (физиологической и социальной зрелости).

Обобщая, можно сказать, что кульминация более широко показывает процесс совершенствования: как достижение вершины во времени, так и итог процесса совершенствования, когда появляется конкретный результат – продукт. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что понятие кульминации раскрывает тройственный характер совершенства: как конкретную вершину, как цветение – длительный процесс от достижения точки кульминации до его завершения (увядания), и, наконец, как результат, итоговый продукт (плод).

Применительно к человеку можно говорить о нескольких аспектах акме. С одной стороны, человек – акме-результат развития *животного* мира,



обладающий особым свойством – мышлением. Сущность человека как «общественного животного, наделенного разумом» (Аристотель), состоит в том, что человек есть идеологическое животное. Это значит, что он – такое животное, конечным мотивом поведения которого является некий идеал, а конечным результатом – реализация этого идеала. Отсюда следует, что, с другой стороны, для человека можно определить индивидуальное акме как реализацию идеала. Кульминационный момент его жизни будет связан с формированием идеала и воплощением его в действительность.

При раскрытии сущности кульминации в человеческой деятельности самым важным моментом является процесс производства как создание конкретного продукта деятельности, как плод усилий человека. И с этих позиций акме характеризует особенность развития человека и общества. В общем плане можно сказать, что творческая деятельность человека включает в себе:

осмысление уже достигнутого уровня развития знаний, продуктов материального и духовного творчества;

производство на этой основе нового знания, новых продуктов материального и духовного творчества;

потребление продуктов реализации этих знаний.

Если отсутствуют эти три компонента, то не может быть и движения вперед.

Третий этап: акме как *топ*. Топология в данном случае понимается как символ вершины, высшей степени, высшей ступени, максимального, предельного уровня конкретного результата деятельности.

Через понятие «топ» акме получает новую качественную характеристику констатирующего момента, движения от одной точки к другой, где символом движения является гора, а символом биологического развития – цветок, плод. Кроме того, акме приобретает с топологической точки зрения дополнительную характеристику – социальную зрелость индивидуума и социума в различные временные периоды и на различных территориях. Социальная зрелость – это высшая ступень социального развития, символом которой является конкретный результат деятельности человека и общества, прошедший испытание временем, признанный, утвержденный в истории.

Акме – это кульминационный этап в деятельности человека, который имеет определенную связь с какими-то знаковыми событиями его жизни, а также с особенностями исторической ситуации. Из этих положений следует важный вывод о том, что акме не только результат достижений собственных усилий человека: так как последний не изолирован от среды, от общественных условий развития, то его акме – это результат признания обществом.

С развитием общественного сознания понятие «топ» как вершина общественного признания, как оценка результата деятельности стало применяться для характеристики «самых самых». Примером тому могут служить популярные рейтинги самых красивых людей планеты, самых дорогих картин мира, самых престижных вузов мира и т.д. В научном аспекте топовыми могут считаться словари, энциклопедии, где собраны самые современные, признанные научным сообществом знания о том или ином предмете.

Общественное утверждение (топ) наступает в соответствии с критерием ценности, и его анализ осуществляется через своеобразный акме-фильтр выдающихся достижений прошлого, анализ и обобщение акме-вершин настоящего и прогнозирование дальнейших достижений. В этом заключена тройственная характеристика общественного признания. Отсутствие учета какой-либо стороны делает общественную оценку неполной. Без прошлого происходит нарушение преемственности в развитии, появляется опасность преувеличения значимости того, что кажется важным, популярным сегодня, но может оказаться «мыльным пузырем» лет через десять. Без настоящего отсутствует связь того или иного достижения с реальностью, с непосредственным бытием. Без будущего нет обозрения горизонта, отсутствует цель дальнейшего развития.

Рассмотрев содержание понятия акме на каждой ступени исторического развития, отметим то, что их объединяет, – соотношение явления и сущности. В настоящее время в научной парадигме сущность и явление рассматриваются как разные стороны одной и той же объективной реальности, поэтому двум аспектам материальных объектов присваивается объективный и рациональный характер, ибо проблему взаимоотношения явления и сущности нельзя решать чисто умозрительно (апеллируя только к истории философии): ее необходимо связать не только с историей философии, но и с историей конкретных наук – историей формирования фундаментальных научных теорий, где обсуждаемая проблема приобретает ясный и точный смысл и практическое значение.

В связи с этим, с точки зрения акмеологического знания, проблема соотношения явления и сущности рассматривается как акме, как кульминация, как конкретное состояние объекта. Под понятием «сущность» понимается состояние, которое характеризуется внутренним, общим, относительно устойчивым основанием, конкретной точкой наивысшего совершенства в пространстве и во времени. Но оно всегда существует вместе с явлением, составляя с ним неразрывное единство. В данном объекте исследования явление рассматривается как свойство, характеризующее состояние акме со всех сторон. Предмет акмеоло-



гии характеризуется тремя универсальными принципами, являющимися показателями определения предмета – состоянием, свойством и гармонией. Эти принципы позволяют раскрыть общие черты (свойства) устойчивого явления.

Состояние, а точнее, состояние сущности понимается как достижение наивысшего совершенства в любой области деятельности, как материализованный результат итоговой деятельности. Сущность рассматривается при этом как объективная реальность, природа которой проявляется в ее всеобщих атрибутах и единичных признаках, и нет ничего такого, что находилось за или под ними и не выражалось в них. Научное познание, направленное на изучение материального мира, руководствуется важной методологической установкой – переходить от описания изучаемого объекта к его объяснению. В данном исследовании изучаемым объектом является вершина – конкретная реальность бытия, которая проявляется в разнообразных явлениях, а явления способствуют объяснению сущности данного объекта. В ходе научного исследования объект должен быть расчленен на явление и сущность. Таким образом, сущность – это внутреннее общее, относительно устойчивое, познаваемое мышлением основание явлений.

Сущность как основание явлений не может существовать «сама по себе», до явления. Еще Аристотель отмечал, что явление и сущность всегда существуют вместе, но, составляя неразрывное единство, в то же время не совпадают друг с другом. При рассмотрении акме сущностью является конкретный результат деятельности, конкретное констатирующее положение. Например, если мы рассматриваем деятельность человека, то состояние имеет два аспекта – это утверждение (в каком-либо документе или труде) результатов деятельности человека и признание его заслуг. При этом важны: дата этого события; сообщество, которое признает заслуги; реальный результат – за что произошло признание.

Свойство понимается как процесс совершенствования, критерием соответствия которому является совпадение целого и частей, индивидуального и общезначимых социальных результатов. Если состояние как сущность бытия является материальной характеристикой, раскрывающей внутреннюю сторону объекта, то явление в форме различных свойств раскрывает внешнюю сторону объекта. Вследствие этого возникает задача дальнейшего анализа явления и сущности: на этом этапе анализа дальнейшее углубление в раскрытии явления заключается в использовании категорий качества и количества.

Свойство имеет двоякую обусловленность: внутренним содержанием объекта и спецификой тех объектов, с которыми он взаимодействует. Понимание качества как определенности объ-

екта, а последней – как его свойства соответствует обычному, часто употребляемому смыслу понятий качества. Но если сначала качество объекта представляется как совокупность его свойств, то при более глубоком рассмотрении обнаруживается, что объект, в данном случае вершина (акме), является системой, имеющей определенное содержание и форму, т.е. состоит из неких совокупностей элементов, организованных некой структурой. Об элементе (акме, кульминация, топ) можно говорить лишь в определенном отношении, так как в другом отношении элемент сам будет представлять собой систему, состоящую из элементов другого уровня. Понятие структуры означает способ связи элементов материального объекта, их отношения в рамках данного целого. Например, свойства вершинных личностей отражают такие их качества, которые они сформировали на базе природных задатков и в процессе созидательной деятельности в социуме. Это – те свойства, которые способствовали достижению профессиональных и социальных вершин, способствующих утверждению их идей.

Гармония (гармоничность) – это значимая целостность, взаимные соответствия предметов и явлений, связь, стройность, соразмерность частей, составляющих целостность, которая является динамическим результатом качественного различия противоположностей элементов (акме и кате). Гармония понимается нами как искусное сочетание выдающейся личностью в своей деятельности разносторонних интересов и видов деятельности. Причем это сочетание, интегрированное некоей общей идеей, способствовало достижению одной вершины за другой, преодолению трудностей и созданию целостных научных концепций. Образцом для гармонии в космосе и природе «является гармонический человек, который обладает духовной и физической силой и развивает свои способности»¹¹, реализуя их в форме наивысших достижений. Универсальность гармонии проявляется в «деятельности человека, при соотношении ее со смежными понятиями, такими как “мера”, “ритм”, “пропорция”, “симметрия»»¹².

Подводя итог данному исследованию, отметим, что акмеология в России приобрела статус самостоятельной науки во второй половине XX в. и ее становление происходило в русле общемирового процесса дифференциации новых научных направлений. К настоящему моменту сформированы предмет, категории и принципы акмеологии, внутри нее самой образовалось множество областей. Новый исторический уровень развития общества поставил перед акмеологией очередную задачу – анализа движения вперед к акме через прохождение кризиса, характеризующегося сломом прежнего состояния. В этой связи особую актуальность приобретает более глубокое иссле-



дование предыдущих этапов развития истории, в которой кристаллизовано все лучшее, вершинное, достигнутое, как в древности, так и за последние два века. Такой анализ позволяет выявить критерии для определения степени совершенства и преобразования современного человека как субъекта деятельности и основания для анализа среды, в которой он формируется.

Примечания

- ¹ Ананьев Б. Г. Очерки русской психологии XVIII и XIX веков. СПб., 1947. С. 7.
- ² Там же. С. 5.

- ³ Кузьмин Е. С., Якунин В. А. Развитие психологии внутри естествознания. Л., 1985. С. 4.
- ⁴ Ананьев Б. Г. Указ. соч. С. 5.
- ⁵ Кузьмин Е. С., Якунин В. А. Указ. соч. С. 56.
- ⁶ Ананьев Б. Г. Указ. соч. С. 19.
- ⁷ Там же. С. 20–24.
- ⁸ Там же. С. 8.
- ⁹ Кузьмин Е. С., Якунин В. А. Указ. соч. С. 99.
- ¹⁰ См.: Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб., 2002. 189 с.
- ¹¹ Ирмиер И., Йоне Р. Словарь античности / пер. с нем. В. И. Горбушина. М., 1989. С. 121.
- ¹² Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 2001. С. 111.

УДК 1:001; 001.8

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА

Б. С. Клементьев

Саратовский государственный университет
E-mail: klementyev@mail.ru



Статья посвящена рассмотрению философских аспектов феномена научного творчества; показано, что творческое познание является активным творческим процессом, в результате которого появляются принципиально новые системы знаний, навыков, методик.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческий потенциал, творческое познание.

Philosophical Aspects of Scientific Creativity

B. S. Klementyev

Article is devoted to consideration of philosophical aspects of a phenomenon of scientific creativity. It is shown, that the creative knowledge is active creative process as a result of which there are essentially new systems, knowledge, skills, techniques.

Key words: creative activity, creative potential, creative knowledge.

Затрагивая вопросы творческой деятельности, необходимо, в первую очередь, обратиться к сфере сознания и познавательных способностей человека, а также тесно связанными с ними вопросам новизны и интуитивных прозрений. Все это ведет нас в область антропологии и, как следствие, аксиологических и эстетических сфер человеческой деятельности. В связи с повышением интереса к сфере инновационной деятельности происходит трансформация и в процессе творчества, что налагает определенный отпечаток на формирование творческой личности.

Анализируя механизмы творческих процессов, можно познать личность как таковую, так как творческая деятельность является фундамен-

тальным проявлением личностного аспекта как во временном, так и вневременном пространствах человеческого бытия. Таким образом, творческая деятельность стимулирует всестороннее развитие личности. Можно прийти к выводу, что процесс познания всегда имеет в своем основании творческий потенциал. Научное открытие, в какой бы сфере оно ни совершалось, необходимо требует творчества и таланта; научная методология, несмотря на логичность и четкую последовательность, несет в себе черты творческого процесса, так как является весьма многогранной.

Процесс познания включает в себе наряду с рациональными операциями и нерациональные, когда в механизме познания реализуются не только дискурсивный, но и интуитивный аспекты. Интуицию можно отнести к одному из ключевых элементов творческого механизма познания. В истории философии существовали разные представления о понятии интуиции: в греческой философии Платон обозначал ее как возможность обладания внутренним зрением или совершенно особую способность ума, которая давала возможность смотрящему лицезреть мир вечных идей, находящихся вне структуры человеческого сознания. С точки зрения Рене Декарта, идеи заключаются в нашей душе, а интуиция позволяет отчетливо и ясно их усматривать. Л. Фейербах, напротив, считал интуицию не инструментом для усмотрения высших идей, а неотъемлемой частью чувственности человека. Творческий процесс интуитивного познания, особенно в сфере художественной и философской деятельности,



рассматривался Шеллингом как высшая форма человеческой деятельности, как место соприкосновения человеческой и абсолютной реальности¹.

Оппозиция интеллектуальной и интуитивной деятельности в сознании человека нашла свое отражение в работах А. Бергсона, прямо указывающего на интуицию как подлинно философский метод мышления, в процессе которого происходит наиболее полное слияние субъекта и объекта познания. Именно поэтому интуитивная деятельность, согласно Бергсону, является неотъемлемой характеристикой художественной модели познания, в отличие от дискурсивности научной сферы мышления, опирающейся исключительно на аналитические формы восприятия. Для феноменологии Э. Гуссерля свойственно рассмотрение интуиции как «сущностного видения», открывающего возможности для непосредственного созерцания общего².

В пространстве отечественной философской мысли также проявлялся огромный интерес к проблеме творчества и познания как такового. В своих работах Н. А. Бердяев рассматривает творческую деятельность человека как откровение и своеобразное синергичное с Богом продолжающееся творение. Именно благодаря подобному подходу проявляется принцип антроподиицеи, или оправдания человека творчеством и посредством него, так как творческая способность, по мысли философа, в человеке божественна. Именно в творческом преобразовании раскрывается возможность понимания смысла человеческого существования. Русские философы-интуитивисты весьма самобытно истолковывали соотношение дискурсивной и интуитивной, иррациональной и рациональной сторон познания. Пример такого соотношения можно найти у С. Л. Франка, рассматривавшего неразрывную связь рационального с иррациональным, где первое понималось им как отражение трансцендентного начала бытия. При этом «верховенство подлинного знания» лежит вне сферы дискурсивности и носит интуитивный характер, дающий возможность проникнуть в трансрациональность, указывая на необъяснимость и непостижимость бытия³.

Несмотря на последующие многочисленные исследования механизмов интуиции в истории мировой философской мысли, природа интуитивного познания остается неизведанной, так как содержит в себе нерациональное начало, а значит, не может быть систематизирована, и творческие процессы остаются недоступны структурированию и системному описанию. Современные исследования интуитивных прозрений с позиций психологизма выявили ряд определенных этапов в процессе интуитивного познания. На первом этапе в памяти происходит накопление и распределение бессознательных абстракций и образов, которые впоследствии посредством неосознанного комби-

нирования и переработки решают поставленные перед сознанием задачи, используя продукт полученных образов и абстракций⁴. Именно подобным путем в сознании формируется четкий образ задачи и возникает её внезапное решение. Зачастую подобные решения появляются в моменты переключения внимания с изучаемого вопроса на другие проблемы.

Следующим в механизме творческого познания выступает процесс объяснения. Именно он создает возможности для формирования междисциплинарных знаний и прогнозирования будущих ситуаций, так как данные процессы имеют общие основания. При этом необходимо отметить, что объяснение относится к фактам, событиям, процессам или закономерностям, существующим или имевшим место в прошлом (прецедент), тогда как прогнозирование базируется на данных объяснениях и предполагает на их основании дальнейшее развитие ситуации.

На основании процесса объяснения формируется процесс восприятия этого объяснения, т.е. понимание. В истории философской мысли ему всегда отводилась одна из ключевых ролей, что со временем привело к формированию особой науки о понимании – герменевтики. Развитием вопросов понимания занимались В. Дильтей, Х. Гадамер, Ф. Шлейермахер, П. Рикер, одним из наиболее важных стал вопрос понимания смысла. При этом смысл воспринимаемого трактовался как значение, вкладываемое автором в каждое используемое слово, понятие, предложение, текстовый отрывок. Данное понимание становится невозможным без восприятия целостного смысла, так как смысл и значение частей зависят от смысла и значения целого (понятие герменевтического круга). Необходимо учесть, что понимание является непрерывным процессом, а не единичным актом сознания.

Сложный и многогранный процесс познания и творчества, как уже было отмечено, не исчерпывается рационально-рассудочным познанием, так как в этом процессе играют важную роль не только теоретические источники, но и непосредственное практическое знание, зависящее от эмоционально-чувственного восприятия каждой конкретной личности. Процесс понимания имеет творческий характер, в его динамике происходит переход от интуитивного познания к рациональному мышлению, поэтому уместно говорить не только о получении уже имеющихся знаний, но и выработке нового знания на основе процесса восприятия полученного материала. Получаемые знания носят теоретический, или умозрительный характер, и возникает проблема соответствия умозрительных знаний и объективной реальности: именно соотношение теоретического и практического уровней знаний может рассматриваться как проблема истинности. Таким образом, в выяснении вопроса о



том, что такое истина, мы приходим к вопросу об отношении знания к внешнему миру.

Из внешнего мира человек воспринимает процессы взаимодействия природных и социальных объектов, фиксируя и трансформацию этих объектов благодаря человеческой деятельности. На основании обработки полученной информации происходит выработка знаний, которые применяются для преобразования природных и социальных ситуаций, т. е. происходит динамичная трансформация не только самих знаний, но и внешней реальности. Если ранее мы характеризовали истину как соотношение получаемого знания с реальностью, то из вышеприведенного довода можно сделать вывод, что сама по себе истина может носить изменчивый характер. Это связано с постоянным динамичным развитием объективного мира – изменением его отражения в получаемом знании и трансформации практических способов его познания, а также развитием методов его изучения. Происходит непрерывное изменение и самих знаний на основе получаемых практических данных, поэтому непрерывный процесс познания подобных изменений и является истинным. Таким образом, процессы мышления и познания всегда ведут нас к поиску незаурядных и ранее не существовавших методов, подходов и решений, что дает нам право рассматривать познание как активный творческий процесс постижения истины.

Если мы говорим о возможности познания истины, то должны упомянуть и о прогностических функциях философии, которые напрямую связаны со спецификой философского познания, ориентированного на рефлексию социокультурных оснований человеческого мировоззрения. Подобный анализ требует изучения и обобщения обширного материала по истории развития культуры. Весьма часто философскому сознанию приходится работать с понятиями и аспектами действительности, превосходящими по своей сложности объекты науки, примером может служить изучение феноменов духовной культуры. На основании этого можно говорить и о философском творчестве как таковом⁵. Оно напрямую связано с обобщением материалов различных культурных и исторических феноменов, имеющих тесные переплетения с наукой, но обусловленных внутренними задачами самой философии. Вполне закономерно, что наиболее важные и инновационные открытия, результаты высокого уровня творческой деятельности встречаются именно на смежных участках междисциплинарных знаний, где происходит своеобразная встреча наук. Это ведет к трансформации и синтезу научной методологии, к повышению уровня сложности и абстрактности научного знания. Например, философское сознание выявляет основные мировоззренческие смыслы, которые свойственны

культуре того или иного исторического периода, а затем превращает их в конкретные понятия и определения, систематизируя и изучая внутренние отношения и взаимосвязь элементов внутри системы⁶. В результате подобных теоретических исследований могут возникать новые категории и смыслы, при этом творческая обработка иногда бывает настолько продуктивна, что выявление какого-либо понятийного ядра, в конечном итоге, может не иметь прямых аналогий со структурами соответствующей эпохи.

Именно в возможности сочетания рациональных осмыслений существующих мировоззренческих структур и творческого проектирования новых способов восприятия человеком окружающего пространства, основанных на интуитивных прозрениях, раскрывается одна из основных функций философии – прогнозирование динамики социокультурного развития общества и трансформации в нем образа человека.

Таким образом, познание является активным творческим процессом, благодаря которому появляются принципиально новые системы знаний, навыков, методик. Творческое познание предполагает высокий уровень самостоятельности мышления, способного критически оценивать осмысливаемый материал, самокритичность как один из главных критериев объективности. Все это предполагает определенный уровень гибкости мышления, способного не только производить качественный анализ исследуемого материала, но формировать абсолютно новые категории и понятия. При этом конечной задачей теоретического познания является достижение всей полноты истины, творческий процесс при этом можно определить как новационную деятельность, порождающую нечто качественно новое. Истинное творчество в социокультурной среде, науке и политике определяется принципиальной новизной полученных результатов в масштабах их исторической значимости.

Примечания

- ¹ См.: Платон. Диалоги. М., 2011. 488 с. ; Декарт Р. Сочинения : в 2 т. : пер. с лат. и франц. М., 1989. Т. 1. 654 с. ; Фейербах Л. Сочинения : в 2 т. М., 1995. Т. 1. 513 с. ; Шеллинг Ф. И. Й. Философия искусства. М., 1966. 496 с.
- ² См.: Бергсон А. Творческая эволюция / пер. с фр. В. А. Флеровой. М., 1998. 199 с. ; Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. В. Анашвили [и др.]. М., 2005. 458 с.
- ³ См.: Бердяев Н. А. Смысл творчества (опыт оправдания человека) М., 1916. 358 с. ; Франк С. Л. Философия и религия // София. Проблемы духовной культуры и религиозной философии. Берлин, 1923. Т. 1. С. 5–20.
- ⁴ См.: Творчество и социальное познание / под ред. А. М. Коршунова, С. С. Гольдентрихта. М., 1982. 256 с.



⁵ См.: Цапков В. А. Научное творчество : философские аспекты // Вопр. философии и права. Кишинев, 1993. № 2. С. 15–20.

⁶ См.: Николко В. Н. Творчество как новационный процесс (философско-онтологический анализ). Симферополь, 1990. 190 с.

УДК 159.922

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ САМОСОЗНАНИЯ ВОЛЖАН НА РУБЕЖЕ XX–XXI СТОЛЕТИЙ

В. В. Шарапов

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
E-mail: sharapov61@mail.ru

В статье представлен научно-теоретический анализ структуры и развития этнического самосознания, своеобразия межэтнической и межкультурной коммуникации этносов Среднего Поволжья. Исследование этнических стереотипов (авто- и гетеростереотипов) этносов Среднего Поволжья позволяет составить полноценную картину межэтнических отношений в данном регионе России, объяснить психологическую природу особенностей самосознания волжан.

Ключевые слова: этническое самосознание, межэтническое и межкультурное взаимодействие, этническая идентификация, идентичность, толерантность, ментальные представления, этнический стереотип.

The Characteristic Features of Identity of the Volga Region's Native at the Turn of the XX–XXI Centuries

V. V. Sharapov

This article is devoted to the scientific and theoretical analysis of structure and development of the ethnic identity and the ethnic communication of the Middle Volga region's ethnos. Studying the ethnic stereotypes (auto- and hetero stereotypes) the author composes the full picture of interethnic communications in this region of Russia. The author also explains the psychological kind of Middle Volga people's identity.

Keywords: ethnic identity, interethnic and intercultural communication, ethnic identification, identity, tolerance, mental representations, ethnic stereotype.

На рубеже 90 – начала 2000-х гг. в Российской Федерации наряду с позитивным ростом этничности наблюдался бурный всплеск этноцентризма, этнической нетерпимости, межнациональной конфронтации. С распадом СССР на его территории сложились принципиально новые условия межнационального взаимодействия. Тенденции к объединению по национальному признаку, социально-экономические проблемы привели к обострению межнациональных противоречий. Территориальные споры, реинтерпретация исторических фактов, притязания этносов на право считаться коренными и на особый социальный статус – все это также порождает тенденции к



национальной нетерпимости и разобщенности, приводит к национальным конфликтам, миграции, появлению вынужденных переселенцев и беженцев, обостряет проблемы адаптации человека в инокультурной среде. В этих условиях изучение проблем становления национального самосознания, его особенностей, а также межкультурного взаимодействия наций, проживающих на территории бывшего Советского Союза, в частности в Российской Федерации, становится особенно актуальным. Наш научный интерес связан с многонациональным Поволжским регионом, особенно с его центральной частью – Средним Поволжьем, территорией этногенеза целого ряда наций. Исторически сложилось, что здесь на протяжении многих веков проживали и проживают представители различных наций и народов, взаимодействующих друг с другом.

Своевременность подобного исследования в научно-теоретическом отношении определяется, прежде всего, возрастанием роли психологического изучения этнического самосознания. Проблема этнического самосознания непосредственно связана с разработкой и изучением одной из фундаментальных тем психологической науки – сознания и самосознания, причем изучением не абстрактным, а эмпирически обогащенным. Главной задачей научных изысканий в данном направлении, на наш взгляд, является анализ специфики этнического самосознания и особенностей взаимодействия этносов одного из наиболее полиэтничных регионов Российской Федерации – Среднего Поволжья.

Этническое самосознание как интегральное образование детерминировано группой факторов:

I. *Этнотерриториальной дисперсией:*

1) пространственно-временной фактор:

а) вектор более высокого уровня этнического самосознания направлен от диффузности к компактности расселения этноса (оптимальный уровень этнического самосознания аккумулирует в себе высокую степень этнической идентификации и, как следствие этого, позитивную этническую идентичность);



б) степень полиэтничности/моноэтничности населения рассматриваемой территории; тип поселения (проявление оптимального уровня этнического самосознания характерно для наиболее полиэтничных регионов, более крупных населенных пунктов);

в) своеобразии пропорции в соотношении численного большинства / меньшинства этносов; уровни задействования мажоритарного и миноритарного языков (пропорциональное преобладание численного большинства над меньшинством обуславливает более широкую сферу применения мажоритарного языка – одного из основных критериев естественной, гармоничной ассимиляции этносов, с одной стороны, и их интеграции в более крупную этнокультурную и/или этногосударственную общность, подразумевающую наличие у данных этносов оптимального уровня этнического самосознания, с другой стороны);

г) временные параметры проживания этноса на той или иной территории (более продолжительное время освоения этносом того или иного региона определяет становление позитивной этнической идентичности, самосознания и толерантности; оптимального баланса в системе соотношений авто- и гетеростереотипов);

2) территориально-(национально)-административный фактор (устройство):

а) своеобразии межэтнического и межкультурного взаимодействия, количественное соотношение титульной нации и иных этносов. Влияние на специфику становления (проявления) этнического самосознания наций совпадения категорий «титульность» и «доминантность»;

б) характерные особенности межэтнической и межкультурной коммуникации титульной и доминантной наций, этнических меньшинств (в национальных субъектах Российской Федерации становление этнического самосознания наций определяется стратегией взаимодействия титульной нации с другими этносами, принятой как на формальном, так и неформальном уровнях);

II. *Этнопрофессиональной (культурной) и половозрастной дисперсией:*

1) социально-профессиональный (культурный) фактор:

а) соотношение в пределах этнических границ той или иной нации представителей высококвалифицированных и малоквалифицированных профессий, работников физического и умственного труда (чем менее квалифицирован труд, тем более высока вероятность проявления деформированной этнической идентичности, гипо- и гиперэтнической идентичности, низкого уровня этнического самосознания и толерантности. Если в процентном соотношении данная часть населения преобладает или доминирует, то можно утверждать, что в пределах этнических границ того или иного этноса имеются объектив-

ные потенциальные предпосылки формирования межэтнических противоречий, напряженности, а в перспективе – конфликтов. Если процентное соотношение иное, когда преобладает высококвалифицированный труд, то есть все основания предполагать, что становление этнической идентичности, самосознания и толерантности наций будет иметь оптимальный позитивный характер);

б) образовательный уровень представителей той или иной нации (чем выше уровень образования, тем в большей степени его обладатель склонен к проявлению высокого уровня этнического самосознания);

в) тактика и стратегия деятельности национально-культурных обществ, СМИ, учреждений сферы культуры, конкретных представителей творческих профессий (концептуальная направленность деятельности данных составляющих этнокультурной активности нации – этнический сепаратизм/изоляция или этническая коммуникация/интеграция определяют особенности этнического самосознания);

2) половозрастной фактор:

а) содержание этнических брачно-семейно-родовых взаимоотношений (чем гармоничнее данные взаимоотношения, чем прочнее институт семьи, тем существеннее объективные предпосылки становления позитивной этнической идентичности, высокого уровня этнического самосознания и толерантности, при этом женщины более позитивны, чем мужчины);

б) своеобразии детско-родительских отношений. От характера этнической направленности и степени взаимопонимания детей и родителей зависит процесс становления и проявления этнического самосознания подрастающего поколения. Молодежь более толерантна к представителям иных этносов, чем представители других возрастных групп, более позитивна в формировании этнических и ментальных представлений об окружающей действительности.

Становление и проявление этнической идентичности, этнического самосознания, толерантности и территориальной ментальности наций Среднего Поволжья определяется также уникальностью этногенеза населения данного региона, который начинался за пределами исследуемой территории. В результате все этносы, осваивавшие данный регион и взаимодействовавшие друг с другом, находились практически в одинаковом политическом, правовом и социально-экономическом положении, что заложило основу становления российской идентичности и самосознания.

Неизменной составляющей самосознания любого этноса является стереотип поведения. Исследование этнических стереотипов имеет большое значение для составления полноценной картины этнического самосознания и межэтнических отношений. Вскрытие механизмов функционирования



этнических стереотипов в значительной степени объясняет психологическую природу этнического самосознания. Этническое самосознание, в свою очередь, является исходной точкой в изучении этнопсихологических особенностей того или иного народа. С социально-психологической точки зрения этнический стереотип следует рассматривать как социальный продукт, детерминированный различными социальными процессами, внутригрупповой и межгрупповой активностью.

Ведущую роль в утверждении и трансформации этнических стереотипов играют экономические, политические и другие причины. К ним относится весь комплекс экономических, политических и культурных взаимоотношений стереотипизируемой и стереотипизирующей групп. Под воздействием этих и других причин этнические стереотипы могут трансформироваться в предрассудки и предубеждения.

Многие ученые отмечают исторически устойчивый характер содержания большинства

этнических стереотипов, в первую очередь, негативных, передающихся из поколения в поколение¹. Содержание этнического стереотипа составляют черты и свойства, приписываемые обладателями стереотипа своей и чужой группам. В результате выделяются два взаимосвязанных в самосознании вида этнических стереотипов: автостереотип (совокупность атрибутивных предсказаний о действительных и воображаемых специфических чертах собственной этнической группы) и гетеростереотип (совокупность атрибутивных признаков других этнических групп)². Исследуя национальные стереотипы Среднего Поволжья, мы предлагали респондентам ответить на вопросы, характеризующие национальное большинство (русских) и конкретную этническую группу (табл. 1).

Полученные данные указывают на вполне сбалансированную структуру авто- и гетеростереотипов во всех национальных группах, охваченных исследованием.

Таблица 1

Национальные стереотипы волжан, % к числу представителей данной национальности

	Чуваши		Мордва		Татары		Евреи		Украинцы	
	Г	А	Г	А	Г	А	Г	А	Г	А
Гостеприимные	84,8	74,7	82,8	80,8	78,8	95,0	77,2	68,3	90,0	89,4
Открытые, простые	74,7	72,7	72,7	66,7	75,8	59,7	60,4	36,4	79,0	74,5
Властолюбивые	19,4	10,2	15,3	24,5	23,7	32,3	15,0	20,6	14,0	28,0
Надежные, верные	52,1	51,5	53,5	61,6	50,5	59,4	37,0	56,4	63,6	62,8
Миротлюбивые	71,7	72,4	73,5	72,4	73,2	11,6	60,4	67,3	78,8	79,8
Лицемерные, хитрые	5,2	4,0	12,1	11,2	12,5	12,6	10,0	14,1	8,1	15,2
Свободолюбивые	67,3	58,6	64,6	66,3	61,9	78,4	45,0	54,1	69,4	78,3
Культурные	41,2	36,7	40,8	37,4	46,4	36,7	26,0	65,0	47,0	54,3
С чувством собственного достоинства	59,6	49,0	51,0	63,6	53,6	78,4	42,0	65,3	60,6	74,5
Заносчивые	14,1	10,2	20,2	12,1	18,6	20,6	11,0	12,1	11,0	15,1
«Забитые»	13,1	10,1	15,3	12,2	14,6	5,2	8,2	10,2	10,0	6,5
Готовые прийти на помощь	76,5	73,7	68,4	74,7	72,7	38,9	64,0	59,0	80,0	76,6
Терпеливые	77,8	70,7	73,5	80,8	86,9	30,6	75,0	69,3	89,0	77,7
Навязывающие свои обычаи	7,1	5,1	5,1	7,1	13,4	8,6	6,1	2,0	5,0	8,6

Примечания. А – автостереотипы; Г – гетеростереотипы.

Ни у одной из национальностей мы не обнаружили значительных различий между двумя типами стереотипов в негативных характеристиках, кроме украинцев: среди них распространено мнение, что «властолюбие» более свойственно украинцам, чем русским (28% против 14%). Что касается позитивных характеристик, то у чувашей,

например, не обнаружено никаких различий между авто- и гетеростереотипами. У представителей мордвы автостереотип преобладает над гетеростереотипом лишь по такому свойству характера, как чувство собственного достоинства (63,6–51,0%). Именно эта характеристика демонстрирует преобладание автостереотипов и у татар (78,4–53,6%),



евреев (65,3–42,0%), украинцев (74,5–60,6%).

У украинцев отмечен более высокий автостереотип по свойству «миролюбивые»; у татар – по таким свойствам, как «гостеприимные» (95,0–78,8%), «надежные», «верные» (59,4–50,5%), «свободолюбивые» (78,4–61,9%); у евреев оказался более высоким, чем средний, показатель различий по следующим качествам: «открытые, простые» (36,4–60,4%), «надежные» (56,4–37,0%), «культурные» (65,0–26,0%).

На основании проведенного научного эксперимента можно утверждать, что различные национальные группы исследуемого региона имеют специфический комплекс авто- и гетеростереотипов в этнической сфере. Наименее явной эта специфика выглядит у чувашей, в чьей среде разница между стереотипами относительно самих себя и относительно русских выражена слабо. В этом смысле особо следует отметить представителей татарской и еврейской общин: у них наиболее яркие различия в авто- и гетеростерео-

типах, наиболее четко выраженная национальная идентификация.

Немаловажный интерес представляют определение и сравнение степени этнического предпочтения в процессе межкультурного и межэтнического взаимодействия русского населения Поволжья с мигрантами и с представителями коренных этнических образований. В процессе исследования в качестве методического инструментария мы использовали модифицированную нами кумулятивную шкалу Э. Богардуса. В научный эксперимент были вовлечены 11 этносов (как коренных, так и мигрантов), которые наиболее широко представлены в регионе. В результате проведенного исследования обозначилась следующая этнопсихологическая картина: наиболее лояльное отношение респонденты продемонстрировали к людям коренных национальностей (татары, немцы, евреи, мордва, чувашаи): их представители получили наибольшее число положительных ответов: от 580 до 620 из 800 возможных (табл. 2).

Таблица 2

Уровень толерантности волжан

Национальность	Суммарная оценка		1 группа (молодежь)		2 группа (старшее поколение)	
	П	Н	П	Н	П	Н
Татары	620	20	340	0	280	20
Немцы	610	20	330	10	280	10
Евреи	610	30	300	10	310	20
Мордва	600	0	320	0	280	0
Чуваши	580	20	310	10	270	10
Армяне	550	30	310	0	240	30
Азербайджанцы	450	110	290	10	160	100
Узбеки	410	120	290	30	120	90
Чеченцы	380	150	230	60	150	90
Таджики	350	150	220	40	130	110
Цыгане	220	220	150	80	70	140

Примечание. При суммарной оценке в 1 группе – максимальное число положительных выборов – 800, негативных – 400; во 2 группе – максимальное число положительных выборов – 400, негативных – 200; П – позитивный выбор; Н – негативный выбор.

Из некоренных этносов к местному населению ближе всего армяне. Соотношение позитивных и негативных выборов у них оказалось примерно таким же, как у местного населения, несмотря на то, что их историческая родина находится далеко за пределами Поволжья. На наш взгляд, это связано с тем, что армяне относительно давно обосновались в регионе (первая волна миграции данного этноса приходится на начало XX столетия), а также с преобладанием в диаспоре людей высококвалифицированных профессий, интеллигенции. После известных событий в Карабахе, затем после разрушительного землетрясения в Армении в 1989 г. в Поволжье

на постоянное жительство переехало много армян так называемых «новых миграционных волн». Большинство из них благополучно адаптировалось, о чем свидетельствует вполне лояльное отношение к ним коренного населения. В настоящее время армянская община в Поволжье является одной из самых крупных среди диаспор этносов-мигрантов.

Другие этнические образования – азербайджанцы, узбеки, таджики, таджикские цыгане, чеченцы – по соотношению положительных и негативных выборов заметно отличаются от коренных национальностей и армян. Соотношение положительных и отрицательных оценок у них



приблизительно одинаковое: негативных ответов – от 110 до 150 из 400 возможных (см. табл. 2). С нашей точки зрения, данный факт объясняется тем, что с вышеперечисленными этносами респонденты связывают свои худшие опасения: рост преступности и инфекционные заболевания, угрозу личной безопасности, мошенничество и т. д. В этой связи отметим традиционно нетерпимое отношение волжан к цыганам, что подтверждается самым малым по сравнению с остальными этносами количеством положительных выборов и рекордно большим числом отрицательных. Только у представителей данного этнического образования оказалось равным чис-

ло негативных и позитивных ответов. У прочих национальностей позитивные выборы как минимум в два раза превышают число негативных (таджикские цыгане).

Рассмотрим степень этнической близости волжан молодого и старшего возрастов с людьми различных национальностей (рис. 1). Особенно заметна разница в отношении респондентов к коренным и некоренным этносами. Армяне и цыгане по результатам ответов оказались в противоположных группах. В плане толерантного восприятия армяне более близки к коренным этносам, цыгане – наиболее отдалены от всех некоренных этносов.

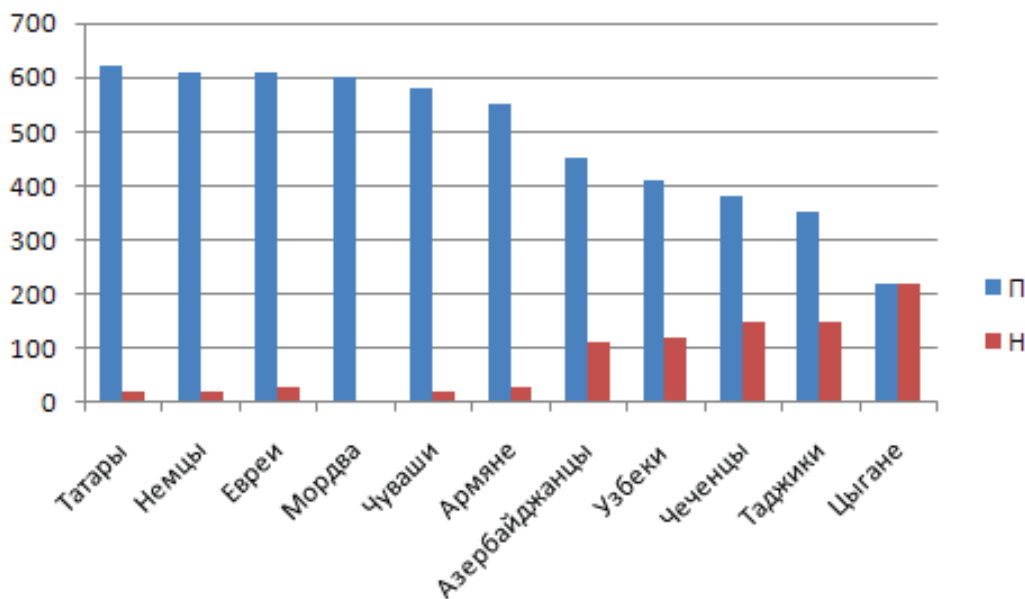


Рис. 1. Соотношение положительных и отрицательных оценок восприятия этносов волжанами: П – положительные оценки; Н – отрицательные оценки

Следует отметить, что респонденты молодого возраста оказались более терпимыми по отношению к другим национальностям (рис. 2). Оценка молодежью коренных этносов несколько выше, чем у респондентов старшего возраста (рис. 3), но остается достаточно близкой к оценке второй возрастной группы. А вот отношение к приезжим этносам и цыганам существенно различается. У старших по возрасту респондентов суммарные оценки некоренных национальностей не превышают +60, исключение составляют армяне (+210). У цыган суммарная оценка оказалась отрицательной (-70). Молодежь демонстрирует большую терпимость по отношению к приезжим этносам: суммарные оценки колеблются от +310 (у армян) до +70 (у цыган). Самая низкая оценка (у цыган) на 14 пунктов выше, чем у старших по возрасту респондентов-волжан.

Итак, результаты исследования показали, что взаимоотношения между коренными этносами

региона можно назвать стабильными, не внушающими опасений, имеющими большой запас толерантности, причины которой кроются в исторически сложившихся формах межэтнических и межкультурных взаимодействий, основанных на длительном бесконфликтном проживании данных наций. В массовом сознании населения большинства «малых» этносов Поволжья определяются как «свои», как русские (исключением являются цыгане). Негативные стереотипы восприятия цыганской национальности включают представления об асоциальном образе жизни цыган, их связи с криминалом, с «богатством, нажитым нечестным путем».

Как показали результаты исследования, фиксируется четкая граница между восприятием коренных этносов и мигрантов, включая вынужденных переселенцев, беженцев, экономических мигрантов (мигрантов из трудоизбыточных регионов). Восприятие мигрантов в массовом сознании

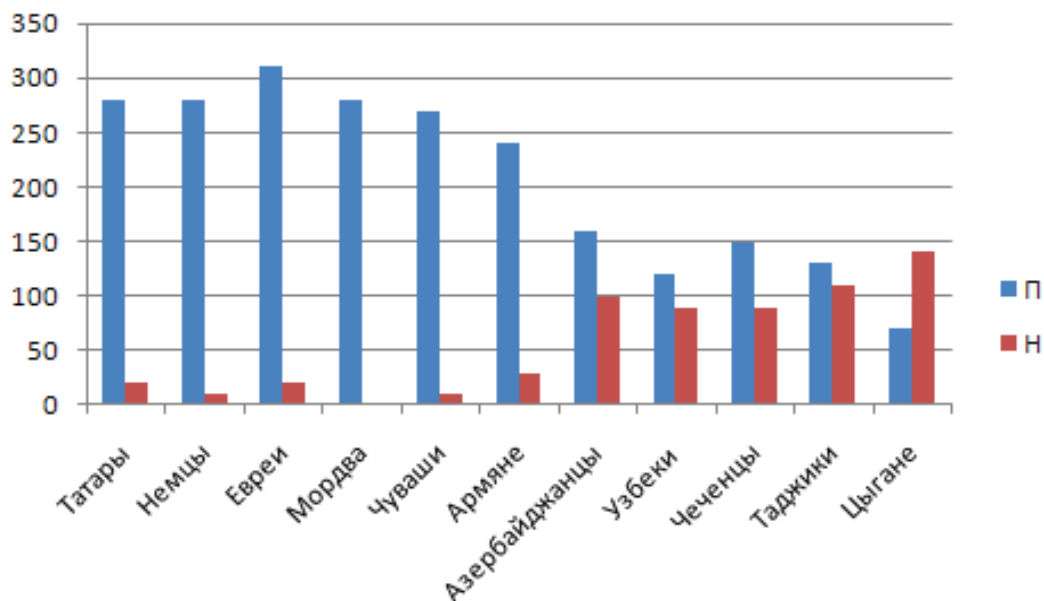


Рис. 2. Восприятие этносов молодежью: П – положительные оценки; Н – отрицательные оценки

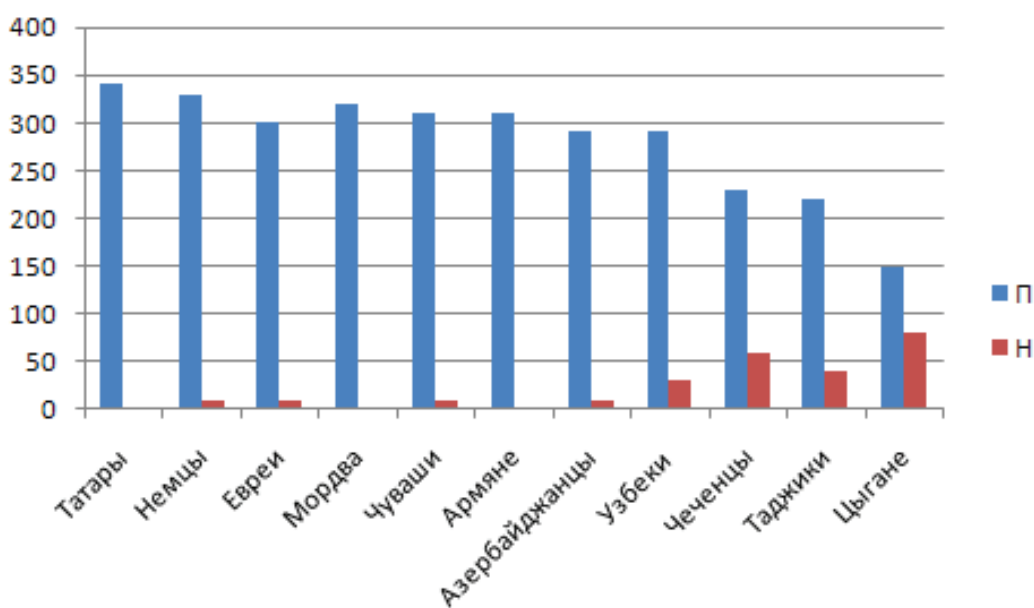


Рис. 3. Восприятие этносов старшим поколением: П – положительные оценки; Н – отрицательные оценки

атрибутируется различными страхами: опасностью подвергнуться нападению, оказаться ущемленным в тех или иных правах, оказаться в худшем материальном положении и т. д.

Подчеркнем: ситуация на рынке труда, сложившаяся в настоящее время в Поволжье, не является фактором, дестабилизирующим межнациональные отношения. Конкуренция за высококвалифицированные и престижные рабочие места расценивается местным населением как нормальное явление и не связывается в их сознании с ростом числа инонациональных мигрантов.

Заполнение приезжими низкоквалифицированных и низкооплачиваемых рабочих мест, малопривлекательных для местного населения, не вызывает негативных реакций. Вместе с тем отношение к деятельности предпринимателей-мигрантов неоднозначно. Молодежь региона в большинстве случаев расценивает ее как позитивное явление, оказывающее положительное влияние на экономику Поволжья. Люди старшего возраста более критичны в оценке деятельности приезжих предпринимателей. Коренные волжане, особенно из числа малообеспеченных, ощущают себя экономически



дискриминированными по сравнению с предпринимателями-мигрантами и нередко переносят свое негативное отношение на национальность в целом. Фрустрированное восприятие экономического неравенства, порождающее у местного населения чувство несправедливости, способствует формированию негативных этнических стереотипов восприятия мигрантов и при определенных обстоятельствах может стать источником напряженности и конфликтов в межэтнических отношениях.

Однако, подводя итог исследованию данного аспекта, считаем возможным констатировать, что в регионе отсутствует конфликтогенное поле, провоцирующее межэтнические противоречия и разногласия. В Поволжье в целом межнациональная ситуация не создает опасного уровня конфликтогенности среди людей различных наций, не стимулирует в их среде состояние фрустрации, социально-психологической агрессивности ни по отношению к титульной нации, ни по отношению к другим этносам. Именно поэтому можно наблюдать сбалансированное развитие двух противоположно направленных тенденций: ассимиляции и обособления этносов. На момент проведения нашего исследования (2007 г.) каждый четвертый из респондентов – представителей малых этносов – считает себя русским, в то же время каждый четвертый хотел бы жить среди людей своей национальности.

Таким образом, в Среднем Поволжье сохраняются психологические перспективы для межэтнической и межкультурной интеграции населения. В регионе отмечается существенное число граждан, толерантных к иной культуре, что определяет их готовность к межэтническому взаимодействию и сотрудничеству. У данной категории граждан не популярен экстремизм; для них характерно позитивное восприятие прошлого советского опыта межэтнических контактов, что является перспективной психологической составляющей урегулирования межэтнических и межкультурных противоречий современной России.

Примечания

- 1 См.: Водерникова Т. И. Культурно-этнографическая специфика Самарской Луки // Мир культуры. Человек, наука, искусство : тезисы докл. междунаро. науч. конф. (Самара, 21–24 мая 1996 г.). Самара, 1996. С. 32–35.
- 2 См.: Куропятник А. И. Мультикультурализм : идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ // Журн. социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 3, № 2. С. 53–67; Оффе К. Этнополитика в восточноевропейском переходном процессе // Политические исследования. 1996. № 2. С. 27–46; № 3. С. 86–93.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА РОДИТЕЛЬСТВА

Т. Ф. Рудзинская

Саратовский государственный университет
E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

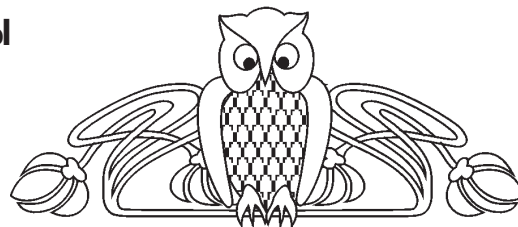
В статье рассматриваются социально-психологические характеристики составляющих феномена родительства: отцовства и материнства. Проводится анализ основных проблем отцовства и материнства в современном обществе; указываются социально-психологические причины кризиса родительства в современном обществе.

Ключевые слова: родительство, проблема материнства и отцовства, ценностно-нормативная трансформация родительства, кризис родительства.

Social and Psychological Aspects of the Phenomenon of Parenthood

T. F. Rudzinskaya

The article deals with socio-psychological characteristics of the components of the phenomenon of parenthood: fatherhood and



motherhood. The analysis of the major challenges of fatherhood and motherhood in contemporary society; indicate the social and psychological causes of the crisis of parenthood in contemporary society.

Key words: parenthood, issue of motherhood and fatherhood, value-normative transformation of parenthood, parenting crisis.

Понятие «родительство» объединяет вокруг себя исследователей разных научных областей: философии, психологии, социологии, педагогики, культурологии и многих других. Подобная консолидация научных интересов подчеркивает особую значимость данной проблемы для современного этапа развития человеческого общества. Родительство, по мнению М. О. Ермихиной, Т. А. Гурко, Р. В. Овчаровой¹, представляет собой



сложное образование, включающее отцовство и материнство, но при этом находится на более высоком, надличностном уровне определения. В феномене отцовства и материнства на первый план выходят качественные характеристики отдельной человеческой личности. Согласно Р. В. Овчаровой, «родительство – многогранный феномен, который можно рассматривать на двух уровнях: как сложное комплексное субъективно-личностное образование и как надиндивидуальное целое, которое, как правило, является совокупным, то есть включает двух человек – отца и мать»².

В современной социально-психологической литературе подробно рассматривается проблема материнства (исследования Р. В. Овчаровой, А. Р. Михеевой, Т. В. Скрицкой и др.)³ и менее подробно проблема отцовства (работы Е. В. Кричевской, И. С. Кона и др.)⁴ как отдельных явлений. В последнее десятилетие в работах Н. В. Богачевой, О. В. Гнезденевой, А. В. Гумницкой, С. Ю. Девярых, М. О. Ермихиной, Н. П. Мальтинниковой, Е. А. Нестерова, Р. В. Овчаровой, Е. Г. Смирновой и др. активно развивается целостный подход к изучению отцовства и материнства⁵. Сторонники целостного подхода отмечают индивидуальную, гендерную и социальную обусловленность феноменов отцовства и материнства. Гендерным эмоционально-поведенческим характеристикам отцовского и материнского отношения к ребенку посвящены исследования И. С. Кона, И. А. Ильина⁶.

О полоролевых различиях говорил еще Э. Фромм, подчеркивая безусловный характер материнской любви (абсолютное принятие ребенка) и, наоборот, условный характер отцовской любви (она может быть заслужена или временно утеряна)⁷. Р. В. Овчарова акцентирует внимание на индивидуально-психологических (особенности личности, ценности, взгляды и т.д.) и социальных (социокультурное развитие современного общества, социальный и жизненный опыт личности родителя, опыт родительской любви, приобретаемый человеком в процессе взаимодействия с собственными родителями) аспектах отцовства и материнства⁸. Социальную детерминированность родительства отмечают и другие исследователи (Т. В. Скрицкая, Е. В. Шамарина)⁹. Указывая на культурно-исторический характер феномена материнства, Э. Бадинтер считает, что отношение матери к ребенку находится в прямой зависимости от отношения самого общества к феномену материнства¹⁰. По мнению И. С. Кона, отцовство по сравнению с материнством является еще более социально обусловленным феноменом, поэтому специфический стиль отцовства зависит от множества социокультурных условий и существенно варьируется от культуры к культуре¹¹.

Теоретический анализ проблемы родительства приводит к следующему предварительному

выводу: отцовство и материнство как составляющие феномена родительства представляют собой различные способы реализации индивидуальных, гендерных и социокультурных родительских ролей. На настоящем этапе развития общества происходит видоизменение, если не сказать, деформация родительского пространства. Кризис семьи плавно перерос в кризис родительства. Имеется тенденция к ухудшению количественных («дефицит родительской любви») и качественных (трансформация социальных, гендерных и индивидуальных стереотипов матери и отца) характеристик детско-родительских взаимоотношений. Особую тревогу вызывают на фоне обозначенной тенденции низкий уровень психолого-педагогической культуры многих родителей, отсутствие интереса к воспитанию собственных детей. Размытость половых ролей, их смешение в современном обществе привело к снижению социальной значимости материнства и отцовства (Р. В. Овчарова, В. А. Рамих, И. С. Кон)¹³.

Т. А. Гурко отмечает, что необходимость сочетать профессиональные, супружеские и родительские роли заставляет современную женщину все чаще проявлять мужские качества, тем самым подрывая социальную функцию отцовства¹⁴. Данную позицию поддерживает А. Р. Михеева, подчеркивая, что образ жены «в осуществлении роли “кормильца” и “добытчика” снизил роль мужчины в семье, привело к ослаблению функции социального отцовства, ослаблению чувства ответственности за воспитание, социализацию своих потомков»¹⁵. В. Н. Дружинин полагает, что декларируемое государством равноправие обоих родителей по отношению к ребенку в действительности отчуждает отца от семьи¹⁶.

Более подробно гендерный аспект современного родительства изучается в работах К. Н. Белогай¹⁷, свидетельствующей о том, что женщины-респонденты считают, что в содержание их материнской роли входят: любовь, забота, ласка и тепло, а уже потом – воспитание, знания, навыки, образование и т.п. Что касается мужчин, то здесь вариантов получается гораздо больше: отцы полагают, что должны давать своим детям любовь, знания, нравственное воспитание, умение выжить, защиту (редкий ответ), дорогу в будущее, крепкий характер, деньги и уважение к себе. Исследователь объясняет подобную разноплановость представлений тем, что рамки отцовской роли в современном социуме очерчены слабее, чем материнской. Результаты исследования К. Н. Белогай на практике подтверждают положение, согласно которому гендерные роли матери и отца в современном социуме сближаются.

Согласно заключению С. Ю. Девярых, ценностно-нормативную трансформацию современного родительства обуславливают такие социальные факторы, как: общая либерализация и



демократизация общественной жизни, трансформация семьи от социального института с жестко заданными нормами бытования до малой психологической группы, изменения распределения власти в семье, изменения детско-родительских отношений и социально-экономические условия жизни¹⁸.

Необходимо отметить, что идеальная модель гармоничного родительства, существующая в научных (социологических, психологических, педагогических, культурологических) и бытовых (у обычных людей, не имеющих научных знаний в данной области) представлениях общества, – это полная семья с несколькими детьми¹⁹. И это несмотря на то обстоятельство, что реальным типом родительства в современной России становится неполная материнская семья, и все-таки в общественном сознании такие неполные послеразводные или изначально одинокие материнские семьи «воспринимаются как отклонение от нормы»²⁰. Последнее вселяет некоторую надежду на позитивное будущее российского родительства, несмотря на то, что, по мнению В. Н. Дружинина, реальная модель современной российской семьи выглядит достаточно мрачно: «ответственность за семью несет мать, она же доминирует в семье, и она же более близка с ребенком эмоционально. Мужчина “выброшен” за пределы семейных отношений. Для него существует единственный путь реализации себя как мужа и отца: бороться за мужские права и эмансипацию, как боролись и борются за свои права с мужчинами феминистки»²¹.

В результате теоретического исследования можно сделать следующие выводы: во-первых, понятие «родительство» является фундаментальной категорией социально-психологического знания, раскрывающей характеристики поведения человека в семье и обществе. В отечественной науке сформировался социально-психологический подход понимания феномена «родительство», базирующийся на изучении материнства и отцовства как интегральных психологических образований личности, включающих в себя специфические социальные родительские роли и нормативные предписания культуры. Во-вторых, будущее российского родительства представляется весьма сложным, так как традиционные модели становятся невостребованными, все чаще используются трансформированные индивидуалистические стратегии родительского поведения. Более того, в настоящее время в нашей стране ярко проявляет себя кризис родительства, который характеризуется неготовностью многих взрослых россиян к выполнению родительских обязанностей. Природа данного кризиса связана с политическими, экономическими и социальными преобразованиями последних лет, однако кризис родительства, в первую очередь, обусловлен низким значением

ценности семьи с детьми по сравнению с ценностью личного самоутверждения в сознании наших современников.

Таким образом, мы видим, что кризисные явления в области российского родительства связаны, в первую очередь, с кризисом современного отцовства и материнства, который, на наш взгляд, обретает свое начало в кризисе личности, характерном для нашей эпохи.

Примечания

- 1 См.: *Ермихина М. О.* Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 24 с. ; *Гурко Т. А.* Трансформация института родительства в постсоветской России : автореф. ... д-ра социол. наук. М., 2008. С. 18.
- 2 См.: *Овчарова Р. В.* Родительство как психологический феномен. М., 2006. С. 41.
- 3 См.: *Михеева А. Р.* Брак, семья, родительство : социологические и демографические аспекты : учеб. пособие. Новосибирск, 2001. 60 с. ; *Скрицкая Т. В.* Материнство как социально обусловленный феномен. URL: <http://hpsy.ru/public/x2472.htm> (дата обращения: 15.10.2012).
- 4 См.: *Кричевская Е. В.* Историко-культурные представления о роли отца в российской семейной традиции : автореф. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 24 с. ; *Кон И. С.* Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе // Советская этнография. 1987. № 6. С. 31–38.
- 5 См.: *Богачёва Н. В.* Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российской обществе : автореф. ... канд. социол. наук. Казань, 2005. 24 с. ; *Гнезденева О. В.* Модели родительства и факторы их формирования в современной России : социологический анализ : автореф. ... канд. социол. наук. М., 2007. 24 с. ; *Гумницкая А. В.* Психологическая культура в детско-родительских отношениях : автореф. ... канд психол. наук. СПб., 2006. 24 с. ; *Девярых С. Ю.* Особенности представлений о родителстве в юношеском возрасте (анализ гендерных различий) : автореф. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с. ; *Ермихина М. О.* Указ. соч. ; *Мальтинникова Н. П.* Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде (на примере казахской, татарской и русской семьи) : автореф. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 24 с. ; *Нестерова Е. А.* Формирование эффективного родительства через развитие личной зрелости родителей младших школьников : автореф. ... канд. психол. наук. Казань, 2005. 24 с. ; *Овчарова Р. В.* Указ. соч. С. 41 ; *Смирнова Е. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореф. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 24 с.
- 6 См.: *Кон И. С.* Указ. соч. С. 31–38 ; *Ильин И. А.* Путь духовного обновления. М., 1996. 223 с.
- 7 См.: *Фромм Э.* Искусство любить. СПб., 2001. 256 с.
- 8 См.: *Овчарова Р. В.* Указ. соч. С. 213.



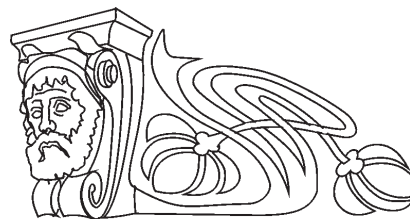
- ⁹ См.: *Скрицкая Т. В.* Указ. соч. ; *Шамарина Е. В.* Культурный смысл материнства в западноевропейской и отечественной философской мысли : автореф. ... канд. философ. наук. Барнаул, 2008. 24 с.
- ¹⁰ См.: *Бадинтер Э.* Мужская сущность / пер. с англ. И. О. Крупичевой, Е. Б. Шевченко. М., 1995. 196 с.
- ¹¹ См.: *Кон И. С.* Указ. соч. С. 41.
- ¹² См.: *Мошкова И. Н.* Укрепление семьи – общецерковная задача // В начале пути : сб. материалов. М., 2002. С. 49.
- ¹³ См.: *Овчарова Р. В.* Указ. соч. С. 41 ; *Рамих В. А.* Материнство как социокультурный феномен : дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 1997. С. 124 ; *Кон И. С.* Указ. соч.
- ¹⁴ См.: *Гурко Т. А.* Указ. соч. С. 22.
- ¹⁵ См.: *Михеева А. Р.* Указ. соч. С. 62.
- ¹⁶ См.: *Дружинин В. Н.* Психологические типы семьи в европейской культуре. М., 1995. С. 52.
- ¹⁷ См.: *Белогай К. Н.* Культурные модели материнства и отцовства как факторы формирования родительского отношения : материалы Первой науч.-практ. интернет-конференции «Психология и семья». URL: <http://papaland.ru/library/explorers/psychology/69.html> (дата обращения: 30.06.2012).
- ¹⁸ См.: *Девярых С. Ю.* Особенности представлений о родителстве в юношеском возрасте (анализ гендерных различий) : автореф. ... канд. психол. наук. М., 2006. С. 19.
- ¹⁹ См.: *Лопин Р. А.* Кризис современной российской семьи как фактор отказа от традиционной системы нравственных ценностей // *Семья – культура – образование в изменяющейся России.* Саратов, 2009. С. 45–47.
- ²⁰ См.: *Овчарова Р. В.* Указ. соч. С. 254.
- ²¹ См.: *Дружинин В. Н.* Психологические типы семьи в европейской культуре. М., 1995. С. 57–61.

УДК 159.9:796

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СПОРТА

М. С. Ткачева

Саратовский государственный университет
E-mail: tkachevam@mail.ru



В статье анализируются взгляды отечественных и зарубежных исследователей в области психологии спорта, касающиеся функционирования познавательных психических процессов спортсмена в зависимости от особенностей вида спорта. Подчеркивается единство восприятия, внимания и мышления в деятельности спортсмена.

Ключевые слова: спорт, познавательные психические процессы, восприятие, внимание, мышление.

Peculiarities of Functioning Cognitive Psychic's Processes in Sport's Different Kinds

M. S. Tkacheva

In the article there is analysis of Russian and foreign sports' psychology researchers' points of view about functioning of cognitive psychic's processes in dependence from features of sport's kind. The unity of perception, attention and thinking in athlete's activity is accented.

Key words: sport, cognitive psychic's processes, perception, attention, thinking.

Данная статья посвящена анализу познавательных психических процессов в спорте через призму теории помеховлияний. Психологическая теория спортивной деятельности как единства двух противоположных начал – помеховлияния и помехоустойчивости – разрабатывается сара-

товскими психологами с 1975 г. (В. И. Страхов, А. В. Милехин, М. С. Ткачева и др.). Существенное место в ней занимает рассмотрение внимания спортсмена к помеховлияниям различного происхождения (от действий соперников, партнеров по команде и тренера, зрителей, внешних условий соревнований, самого спортсмена), разной продолжительности и силы действия. Кроме того, внимание квалифицируется основателем данной теории спортивно-соревновательной деятельности В. И. Страховым как психологическая основа помехоустойчивости: центральным звеном последней является антиципирующая направленность внимания, способствующая предвидению возникновения помеховлияния, быстрый анализ его вероятных последствий и оперативность принятия решения о способах преодоления его негативного действия¹. Данные умения складываются у спортсмена, в первую очередь, на основе анализа разнообразных соревновательных ситуаций, в том числе собственного опыта, что предполагает необходимость развития у него и возвратной формы интеллектуального внимания. Таким образом, высокий уровень сформированности интеллектуального внимания является одним из профессионально важных качеств спортсмена.



Исследования познавательных процессов в спортивной деятельности проводили как отечественные, так и зарубежные ученые, в результате создана единая картина функционирования у спортсменов важнейших психических процессов – восприятия, внимания и мышления.

Видный отечественный исследователь в области психологии спорта А. В. Родионов пишет: «Из всех видов восприятия в спорте особенно важно восприятие пространственно-временных отношений, без чего немыслимы любой анализ движения, и сложные специализированные мышечно-двигательные восприятия. К ним относят “чувство мяча” <...>, “чувство дистанции” у боксера и фехтовальщика, “чувство ковра” у борца, “чувство железа” (т.е. клинка) у фехтовальщика»². Восприятие спортсменом пространственных и временных показателей своих и чужих соревновательных действий, помимо его индивидуальных психологических особенностей, важно для достижения результата в определенном виде спорта. К примеру, в циклических дисциплинах (бег, лыжные гонки, велосипедный спорт, гребля и т.п.) взаимосвязь между темпоральными характеристиками выполнения спортивных действий и занимаемым итоговым местом абсолютно однозначна, а расположение соперников относительно друг друга является, скорее, вторичным показателем. Представители этих спортивных специализаций отличаются развитым умением дифференцировать интервалы времени различной продолжительности.

В других видах спорта временные показатели имеют не столь первостепенное значение, но эти виды (командные игры, единоборства, «эстетические» дисциплины) характеризуются гораздо большим разнообразием возникающих во время соревнования ситуаций, что определяет восприятие спортсменом движений скорее через пространственные характеристики – расстояние, взаимное расположение объектов, – влияющие на время, которое необходимо затратить на выполнение определенного действия. Таким образом, перед нами встает вопрос о пропорциях представленности в восприятии спортсменов пространственных и временных характеристик спортивных действий в зависимости от специфики вида спорта.

Наличие упомянутых выше специализированных чувств А. В. Родионов увязывает с реакцией спортсмена на определенные ситуации и особенное внимание уделяет сложным реакциям, при которых «в одном случае спортсмен должен знать о возможности появления нескольких стимулов (вместе или порознь), и на любой из них у него имеется способ реагирования определенным действием <...> В другом случае на один или несколько стимулов, называемых положительными, должна быть реакция

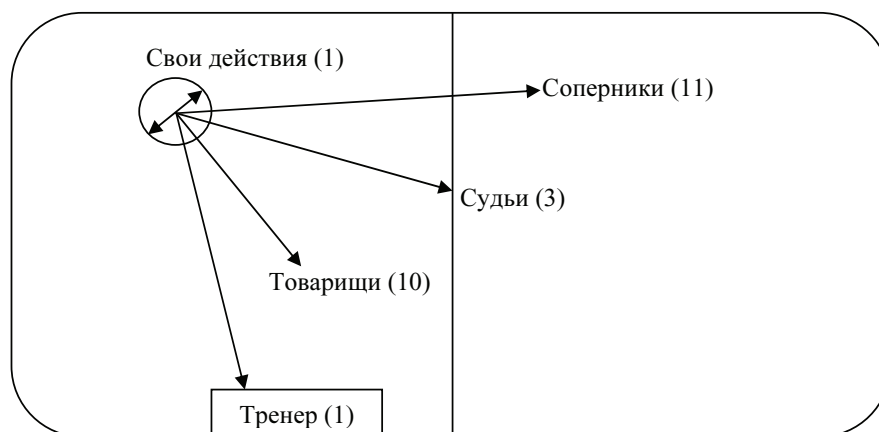
действием, а на другой или другие, называемые тормозными или отрицательными, реакции быть не должно»³. В качестве одной из важных сторон этого процесса выделяется необходимость не реагировать на ложные действия противника, хотя это «отсутствие реакции» весьма относительно: «даже в абсолютно статичном положении не прекращается реакция умственных процессов. Теоретически можно считать, что почти на любое ложное движение противника спортсмен реагирует, хотя старается и не показать этого. Но в большинстве случаев он стремится как можно меньше обращать внимание на финты, т.е. относит их к классу тех явлений, которые в инженерной психологии называют “шумами”»⁴. По сути, здесь идет речь о таком механизме восприятия, как выделение фигуры (истинного атакующего маневра соперника) и фона (ложных движений). Более того, мы полагаем, что подобную схему можно «наложить» и на проявления других помеховлияний (по В. И. Страхову). Например, присутствие и поведение зрителей на соревнованиях по-разному влияет на состояние и успешность выступлений каждого спортсмена, и целенаправленная выработка устойчивости к действию таких помех будет иметь следующий результат: спортсмен специально избирательно фиксирует в своем внимании те факты поведения зрителей, о позитивном влиянии которых на себя он знает по собственному опыту, а «шумами», «фоном» для него станет то, что в принципе, если обращать на это внимание, оказывается помеховлиянием. Еще более действенным такой подход, с нашей точки зрения, станет в случае с восприятием спортсменом поведения по отношению к нему тренера и товарищей по команде, поскольку оно существенно влияет на эффективность его деятельности, но во многих случаях бывает обусловлено не ею, а другими, подчас не имеющими отношения к тренировочной и соревновательной деятельности причинами.

Кроме общих закономерностей, в психолого-спортивной литературе широко представлен анализ различия свойств внимания в разных видах спорта. В частности, к его устойчивости, как пишет А.В. Родионов, в большинстве спортивных игр предъявляются не очень высокие требования, но «в боксе, борьбе <...> фехтовании время, в течение которого спортсмену практически нельзя ни на мгновение переключать внимание на другие объекты, достаточно велико. В этих видах спорта часто даже применяются специально отвлекающие тактические маневры, чтобы как-то воздействовать на устойчивость внимания противника»⁵. Таким образом, наибольшие требования к концентрации и устойчивости внимания предъявляют виды спорта, относящиеся к единоборствам: объект внимания в них фактически один – соперник и его движения.



Также А. В. Родионов выделяет виды спорта, в которых повышенные требования предъявляются к распределению внимания, причисляя к ним спортивные игры, причем не только командные, но и теннис. И действительно, в одиночном теннисном матче игрок должен одновременно удерживать в поле внимания минимум четыре объекта: передвижения соперника, полет мяча, собственную ракетку и границу площадки. В

командных же играх количество таких объектов возрастает многократно: к ним относятся собственные действия, действия товарищей по команде, соперников, судей, тренера. Например, для футболиста количество объектов, на каждом из которых он во время матча должен в различной степени сосредоточивать свое внимание и одновременно переключать его между ними, равняется, по меньшей мере, двадцати шести (рисунок).



Распределение внимания футболиста: в скобках – количество объектов

Такое разнообразие требований к свойствам внимания в различных видах спорта приводит к необходимости специальных мер по развитию этих свойств в рамках тренировочной деятельности. Применительно к одному из видов спорта – спортивной гимнастике – В. И. Страховым (1964) проведено исследование воспитывающего влияния тренера на внимание школьников-гимнастов. Он пишет: «Одним из основных психологических условий развития внимания школьников-гимнастов является их активная мыслительная деятельность <...> С целью побуждения активности учащихся в процессе спортивных занятий преподаватель обращается к гимнастам с предложением дать оценку только что выполненного упражнения»⁶. Описываемые вопросы-задания тренера гимнастам касаются как общей оценки выполненного упражнения («Правильно ли Н. выполнила задание?», «Понравилось ли вам новое упражнение?»), так и внимания к отдельным сторонам («Кто скажет, какие ошибки допустила Н.?») или элементам («А голову как надо держать?», «А руки?»). Таким образом, тренерские задания различны по глубине анализа упражнения и способствуют развитию различных видов и форм внимания.

Среди форм В. И. Страхов особо выделяет «специфическое проявление сосредоточения с установкой на познание», обозначаемое им термином «интеллектуальное внимание», развитие которого он считает одной из основных педагогических задач:

«Сосредоточение с установкой на познание, воспитанное до уровня стойкой привычки, значительно повысит эффективность тренировки. Первоначально интеллектуальное внимание стимулируется преподавателем, впоследствии же учащиеся начинают анализировать упражнения по собственной инициативе, обосновывая правильное их выполнение»⁷. Вначале такое внимание связано с анализом элементарных показателей качества выполнения задания, по мере же спортивного совершенствования учащиеся овладевают целенаправленным регулированием интеллектуального внимания: возрастает не только сложность анализа, но и его объем – все более пространному обсуждению подвергаются сложные для непосредственного восприятия частные показатели упражнений, такие как ритм, плавность и др.

Американский исследователь Р. М. Найдиффер приводит свою классификацию типов внимания в спортивной деятельности, основанную на двух критериях: объеме внимания (широком или узком) и его направленности (внешней или внутренней). Соответственно им выделяются четыре типа внимания, проявляющихся у спортсмена в различные моменты:

1) широкое с внутренней сосредоточенностью: под его контролем находится в основном внутренний мир атлета – ощущения, чувства, мысли; преобладание такого типа внимания, по мнению учёного, неблагоприятно, так как нарушается контроль над внешними объектами;



2) широкое с внешней сосредоточенностью: тип, благоприятный для спортсменов, которым необходимо принимать быстрые решения с учетом целого ряда внешних факторов, в первую очередь, представителей командных спортивных игр;

3) узкое с внешней сосредоточенностью: незаменимо в тех случаях, когда нужно реагировать всего на несколько объектов или движений, но принимать решения очень быстро, – во всех видах единоборств, в индивидуальных играх, особенно в теннисе;

4) узкое с внутренней сосредоточенностью: имеет большое значение в видах спорта циклического характера с преимущественным проявлением выносливости, где важно уметь точно оценивать свое физическое состояние и в соответствии с ним регулировать темп прохождения дистанции, – стайерский бег, лыжные гонки, биатлон.

У каждого из перечисленных типов внимания автор обнаруживает достоинства и недостатки для определенных спортивных специализаций и высказывает предположение, что у спортсмена высокого класса специфика его спортивной деятельности будет накладывать существенный отпечаток на развитие именно тех особенностей внимания, которые необходимы для достижения успеха в избранном виде спорта⁸. Однако в данной классификации остается неясным, относится ли экипировка спортсмена к объектам внешнего или внутреннего сосредоточения. Говоря о внутренней сосредоточенности, Р. М. Найдиффер в первом случае указывает на мысли и чувства спортсмена, во втором – на его физическое состояние, но ни разу не упоминает о качестве инвентаря, хотя данное обстоятельство оказывает существенное влияние как на моторную, так и на эмоциональную сферу спортсмена, в том числе и в указанных автором «видах спорта циклического характера с преимущественным проявлением выносливости». Приведем в качестве примера лыжные гонки: физическое состояние спортсмена во время преодоления дистанции не в последнюю очередь зависит от того, правильно ли подобрана лыжная мазь и, соответственно, сколько сил он затрачивает на каждый шаг, может ли в полной мере реализовать свою техническую подготовленность. В свою очередь, оценка спортсменом своих возможностей напрямую влияет на его психическое состояние – «мысли и чувства» по Р. М. Найдифферу. С другой стороны, среди приведенных им примеров видов спорта, где требуется в основном внешняя сосредоточенность, также присутствуют дисциплины, в которых качество экипировки играет не последнюю роль: хоккей, бейсбол, фехтование, теннис и другие. Поэтому вопрос о том, к какой из двух сфер внимания отнести инвентарь спортсмена, требует дополнительного изучения.

Мышление спортсмена изучалось в различных проявлениях. А. В. Родионов, рассуждая об

особенностях его разных видов в спорте, разводит и даже в какой-то мере противопоставляет мышление творческое и оперативное. Он пишет: «Творческое мышление в спорте проявляется тогда, когда спортсмен обдумывает тактику предстоящего поединка, создает новые тактические приемы, вырабатывает новую стратегию <...> Но когда спортсмен выходит на <...> площадку, творческое мышление уступает ведущую роль оперативному. Непосредственно в единоборстве спортсмен не столько творит, создает новое, сколько решает задачи с использованием всего арсенала ранее разученных тактических приемов <...> Выбор решения из имеющихся “под рукой” вариантов – сфера действия оперативного мышления»⁹. Столь жесткое разведение этих видов несколько обедняет картину мышления спортсмена во время выступления. Элемент творчества должен присутствовать и в выборе используемых приемов, в частности, в ситуациях, считающихся в принципе неподходящими для данного технико-тактического действия. Например, когда футболист, двигаясь с мячом в направлении ворот противника, вследствие борьбы с защитниками оказывается практически в самом углу поля, напрашивающимся вариантом продолжения атаки становится передача мяча партнеру, находящемуся в объективно более удобном для удара по воротам положении: ближе к центру штрафной площади, под менее острым углом к воротам. Но в матчах высокого уровня – высших дивизионах национальных чемпионатов и в международных встречах, где задействованы наиболее техничные футболисты, – можно наблюдать, как в такой ситуации игрок с мячом наносит «крученный» удар по мячу с таким расчетом, чтобы он в полете изменил траекторию и в итоге попал в створ ворот. Также бывают ситуации, когда футболист пытается «закрутить» мяч в ворота непосредственно с углового удара. Обычно такого варианта развития атаки ожидают в последнюю очередь, поскольку для его удачного исполнения необходима весьма серьезная техническая подготовка, и при отсутствии соответствующей установки вратарю команды соперника бывает сложно отразить такой мяч.

Также А. В. Родионов отмечает еще две особенности мышления в спорте: оно в основном наглядно-действенное и его процесс жестко ограничен во времени¹⁰. Говоря о формировании оперативного мышления, исследователь фактически объединяет его с вниманием, что сближает его точку зрения с подходом В. И. Страхова: «Центральным звеном мыслительного процесса в игре является активный выбор, поиск информации. Важно <...> какая именно информация воспринимается. Будет обнаружена та, которая дает верную картину тактической обстановки, выбрать правильный ход опытному спортсмену не так уж трудно <...> Хороший тренер, понимая



это, бездну времени тратит на то, чтобы научить своего подопечного искать нужную информацию в поединке. «Смотри в оба, будь внимателен!» – вот распространенное напутствие перед стартом»¹¹. Это наглядно показывает, что восприятие, внимание и мышление в спорте функционируют в неразрывном единстве, и выделение одного из этих компонентов для изолированного рассмотрения производится, скорее, условно.

Таким образом, одним из главных условий повышения уровня подготовленности и достижения успехов в соревнованиях является сохранение спортсменом интеллектуального сосредоточения в напряженных ситуациях соревновательной борьбы; при этом познавательные психические процессы развиваются и функционируют в единстве, но важно также осознавать закономерности действия каждого из них в отдельности.

Примечания

- ¹ См.: *Страхов В. И.* Спортивная самоидентификация. Саратов, 2008. 160 с.
- ² *Родионов А. В.* Психология спортивного поединка. М., 1968. С. 12.
- ³ Там же. С. 17.
- ⁴ Там же. С. 22.
- ⁵ Там же. С. 37.
- ⁶ *Страхов В. И.* Воспитание внимания школьников-гимнастов. Саратов, 1964. С. 7.
- ⁷ Там же. С. 24.
- ⁸ См.: *Найдиффер Р. М.* Психология соревнующегося спортсмена. М., 1979. С. 39–41.
- ⁹ См.: *Родионов А. В.* Указ. соч. С. 47–48.
- ¹⁰ Там же. С. 48–49.
- ¹¹ Там же. С. 96.

УДК 159.922; 159.9.07

ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА «РИСУНОК УСПЕШНОЙ ЖЕНЩИНЫ И УСПЕШНОГО МУЖЧИНЫ» В ДИАГНОСТИКЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО ОБРАЗА «УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ»



О. Г. Лопухова, Э. И. Беглова

Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: olopuhova@rambler.ru

В статье представлены результаты валидации проективной методики «Рисунок успешной женщины и успешного мужчины», предназначенной для диагностики гендерных особенностей субъективного образа «успешной личности».

Ключевые слова: образ «успешной личности», гендерные различия, проективная диагностика.

**«The Image of Successful Woman and Successful Man»
Projective Technique with in Diagnosis on Gender
Characteristics of «Successful Person» Subjective Image**

О. G. Lopukhova, E. I. Beglova

The results of validation of «The image of successful woman and successful man» projective technique, which is designed for diagnosis on gender characteristics of «successful person» subjective image, are introduced in the article.

Key words: image of «successful person», gender differences, projective technique.

Субъективный образ «успешной личности» представляет собой устойчивую подструктуру Я-концепции, вариант образа идеального Я. Он включает когнитивный компонент – осознаваемые и декларируемые представления о типичных

особенностях успешного человека, и эмоционально-оценочный – отношение к образу успешной личности, не всегда осознанные ассоциации с ним, как позитивного, так и негативного характера. В современном обществе обостряется интерес к вопросам содержания представлений об успешности личности и отношения к образу успеха, их функциональной роли в адаптации человека к новым стандартам жизни. При этом можно выделить противоречивые тенденции в позициях отечественных и зарубежных исследователей: с одной стороны, указывается, что содержание представлений об успехе, восприятие себя как «успешной» или «неуспешной» личности оказывают регулирующее и направляющее действие в личностном самоопределении, восприятии своей жизненной ситуации¹. С другой стороны, стремление к образу успешности в Я-концепции личности соотносится с феноменами нарциссизма и соответствующего ему перфекционизма, которые рассматриваются как «социокультурная патология» идентичности, приводящая к распространенности в современном обществе различных вариантов «распада самости» и деструктивности². С третьей стороны, в



психосемантических исследованиях обращается внимание на неоднозначное отношение в российской культуре к образу «успешного человека», который воспринимается как достойный уважения, но при этом не вызывающий симпатии³. Кроме того, отношение к успешности несет гендерно дифференцированную семантическую нагрузку. В общественном сознании успешность либо ассоциирована с мужской позицией в обществе, либо содержание успешности различается для мужчин и женщин⁴. Однако остается неисследованным, как указанные изменения отражаются на субъективном уровне, в содержании Я-концепции, и как личность адаптируется к подобным изменениям. Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что вопросы успешности, отношения к собственному успеху и успешным людям в целом являются важнейшими с точки зрения общей проблемы развития личности и ее адаптированности. Они требуют всестороннего исследования, которое нуждается в надежном и валидном диагностическом инструментарии.

Для определения содержания гендерных особенностей субъективного образа «успешной личности» нами была разработана экспрессивная проективная методика «Рисунок успешной женщины и успешного мужчины», основанная на концептуальных положениях классической методики «Рисунок человека», исходящей из того, что в рисунках людей проявляются существенные особенности их личности⁵, наша методика представляет ее модифицированный вариант. Ее применение, как и большинства рисуночных тестов личностных особенностей, основано на принципе проекции как вынесении вовне своих переживаний, представлений, стремлений, когда, рисуя тот или иной объект, человек невольно, а иногда и сознательно передает свое отношение к нему. Для диагностического использования рисунков такого рода очень важно, что они отражают, в первую очередь, не сознательные установки человека, а его бессознательные импульсы и переживания. Особенностью данной методики выступает то, что цель ее применения состоит в выявлении гендерных особенностей субъективного содержания образа «успешного человека» как на когнитивном, так и на эмоционально-оценочном уровне и степени проецирования на него Я-образа.

Испытуемому при тестировании предлагаются два листа бумаги и следующая инструкция: «Нарисуйте успешную женщину – всю, целиком. Постарайтесь нарисовать как можно лучше – так, как вы умеете. По завершении рисунка нарисуйте на другом листе мужчину, тоже успешного».

Интерпретация рисунков строится на следующих основаниях: 1) подразумевается, что, рисуя образ «успешной женщины» и «успешного мужчины», испытуемый невольно, а иногда и сознательно передает свое отношение к нему.

Вряд ли он забудет нарисовать то, что кажется ему наиболее важным и значимым; а тому, что он считает второстепенным, будет уделено гораздо меньше внимания («Рисунок – это всегда какое-то сообщение, зашифрованное в образах»⁶); 2) заключение не основывается на отдельных признаках рисунка, взятых изолированно, вне их связи друг с другом, поскольку интерпретация может быть относительно надежной лишь в том случае, если она базируется не на одном отдельном признаке, а поддержана, по меньшей мере, двумя-тремя.

Гендерные особенности субъективного образа «успешной личности» по рисунку определяются через сравнение того, как переданы особенности мужской и женской успешности на когнитивном и эмоционально-оценочном уровнях. Особенности когнитивного компонента определялись наличием и характером атрибутов успешности в рисунках мужского и женского образов, их сходством и различием. Если атрибуты успешности выступали отражением когнитивной сферы, то уровень психомоторного тонуса (усиленный или слабый нажим, штриховка, прерывистые линии и т.д.), проекция на образ в рисунке агрессивности, тревожности, депрессивного состояния, представленная через размеры, расположение на листе, а также «фиксация» на одном атрибуте успешности, его гипертрофирование являлись отражением эмоционально-оценочного компонента субъективного образа «успешной личности». Гендерные особенности эмоционально-оценочного компонента субъективного образа «успешной личности» представлены в проекции позитивного или негативного отношения на рисунки «успешного мужчины» и «успешной женщины» через их расположение на листе, проработку деталей, размеры и характер линий.

Валидизация разработанного инструментария проводилась в ходе верификации гипотезы о том, что гендерные особенности содержания образа «успешной личности», в частности, дифференцированное отношение женщин к мужской и женской успешности при отрицании или негативном восприятии его «женского» варианта могут быть связаны с проявлениями их психической неадаптированности, выражающейся в эмоционально-личностных нарушениях. Исследование было реализовано на выборке в 265 человек. В выборку вошли женщины с разным социальным положением: замужние и незамужние, «старшего» (35–55 лет) и «молодого» (20–35 лет) поколений. По трудоустроенности это были студентки старших курсов, женщины, состоящие на учете по трудоустройству в государственном бюджетном учреждении «Центр занятости населения Ново-Савиновского района» г. Казани, в агентствах по трудоустройству, а также работающие женщины.



Для определения проявлений психической адаптированности испытуемых применялся блок методического инструментария, включающего опросники Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» и «Типы личности»⁷, позволяющие установить наличие и выраженность тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности, уровня нейротизма личности и методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах»⁸ для выявления внутриличностного конфликта. Полученные данные показали, что психическая адаптированность у женщин представлена значимо чаще (69%), чем психическая неадаптированность (31%), а также что ситуация вынужденной нетрудоустроенности женщин далеко не во всех случаях связана с проявлениями их психической неадаптированности.

Сопоставление результатов диагностики по разработанной нами проективной методике на выборках женщин, разделенных по разным субъективным и объективным критериям адаптированности, выявило ожидаемые гендерные особенности когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов их образа «успешной личности», что подтверждает валидность разработанной методики.

Особенности когнитивного компонента в восприятии образа «успешной личности» у женщин с разными показателями психической адаптированности и социальной позиции проявлялись в следующем: в рисунках психически адаптированных работающих женщин как «старшего», так и «молодого» поколений ценностные приоритеты успешности материального, профессионального и семейного характера отображаются в равной степени в образах «успешной женщины» и «успешного мужчины». Изображение материальных атрибутов расположено равномерно вокруг образов мужчины и женщины, которые нарисованы стоящими рядом. Отсутствие гендерных различий в атрибутах «успешной женщины» и «успешного мужчины» говорит о том, что для испытуемых жизненные возможности и шансы, предоставленные мужчинам и женщинам в социуме и в профессиональной сфере, воспринимаются равными. Небольшие гендерные различия проявлялись в том, что «успешного мужчину» изображали, как правило, с наличием материальных (машины, дома, денег, кошелек) и профессиональных (деловой обстановки, письменного стола, таблички с надписью занимаемой должности, делового костюма, портфеля, телефона и блокнота) атрибутов успешности. В 46% изображений «успешной женщины» помимо атрибутов успешности материального и профессионального характера присутствовали также атрибуты семейного благополучия (дети, дом). В рисунках трудоустроенных женщин и студенток актуальнее тема семейного характера, у

нетрудоустроенных женщин более акцентирована тема материального и профессионального благополучия как показателя успешности.

Женщины «молодого» поколения в 14% случаев передавали женский образ с атрибутами материального, семейного, профессионального характера, а образ «успешного мужчины» – без атрибутов, указывающих на его успешность. Студентки с высоким уровнем психической адаптированности образ «успешной женщины» дополняли обилием разнообразных деталей (особенно украшений), особое внимание уделялось прическе, отделке на платье как внешним признакам успешности.

Для психически неадаптированных женщин «старшего» поколения было характерно изображение фигуры «успешной женщины» без атрибутов, подтверждающих успешность данного образа (в 29% случаев), при этом образ «успешного мужчины» передавался с наличием атрибутов материального и профессионального характера. В 12% случаев «успешную женщину» изобразили в обслуживающей социальной роли (продавца, уборщицы, секретаря, домохозяйки). Образ успешного мужчины при этом передавался высоким статусным положением, в управляющей роли (директор, служащий банка, предприниматель), с атрибутами успешности профессионального, материального и семейного характера. Рисунки, где образ «успешной женщины» передавался с атрибутами семейного и материального характера, а мужской образ без данных атрибутов успешности, встретились в 24% случаев. Насыщенное атрибутами изображение «успешного мужчины» и отсутствие адекватных атрибутов успешности в передаче образа «успешной женщины» свидетельствует о гендерной дифференциации в представлениях об успешной личности. Такое отождествление «успешной личности» только с мужским образом, характерное для вынужденно нетрудоустроенных и при этом психически неадаптированных женщин, возможно, и явилось причиной неспособности как психологически, так и социально адаптироваться к создавшейся в их жизни проблемной ситуации нетрудоустроенности.

В целом в выборке психически адаптированных женщин рисунки характеризовались отсутствием выраженных гендерных различий в атрибутах «успешной женщины» и «успешного мужчины». Расчеты показали, что при психической неадаптированности у женщин в содержании представлений об «успешной личности» значимо чаще проявляется гендерная дифференциация, а при психической адаптированности – ее отсутствие ($\chi^2 = 179,6$; $p = 0,99$).

Содержание эмоционально-оценочного компонента в образе успешной личности обнаружилось еще более яркие различия между группами



женщин, разделенных по признаку психической адаптированности. Рисунки психически адаптированных женщин характеризовались четкими линиями, ровным и умеренным нажимом. Некоторые нюансы в рисунках женщин заключались в следующем: безработные женщины «молодого» поколения в 56% случаев изобразили и «успешного мужчину», и «успешную женщину» по центру листа, с ровным, умеренным по силе нажимом, что отражает спокойное и позитивное отношение к данным образам. Редко встречались рисунки (14% случаев), свидетельствующие о гендерной дифференциации в восприятии образа «успешной личности», где образ «успешной женщины» располагался по центру листа, а образ «успешного мужчины» был выделен жирным контуром, прерывистыми линиями, еле видимой линией, без атрибутов, указывающих на его успешность. У студенток в 82% случаев изображения «успешной женщины» и «успешного мужчины» имели правильные пропорции по отношению к листу и другим объектам. Рисунки не были ни слишком большими, ни слишком маленькими, с четкими и твердыми линиями. Фигуры – основательные, прочные, пропорциональные и изображены в открытой позе. Большинство рисунков трудоустроенных женщин «старшего» поколения (78%) отличала положительная эмоциональная окраска всего изображения, в частности, переданная посредством изображения солнца в качестве атрибута успешности. Редко встречались рисунки (18%), где образ «успешного мужчины» был передан без атрибутов успешности в уменьшенном размере, еле видимой линией. 34% студенток и 35% работающих женщин «молодого» поколения изобразили «успешную женщину» и «успешного мужчину» совместно, как любящую семейную пару, нарушая при этом инструкцию. Испытуемые в таких рисунках старались передать эмоциональный компонент отношений, позитивные семейные взаимоотношения между успешными людьми разного пола. Можно выделить два варианта таких рисунков: наиболее распространенный (24% случаев), когда образ «успешного мужчины» по характеру изображения совпадает с образом «успешной женщины», передается сходное, положительное к ним отношение. Второй вариант (11% случаев): образ «успешной женщины» расположен в верхней части листа, а мужская фигура в нижней части листа, что может указывать на некоторую экспансивность, склонность к тщеславию испытуемых, видимо, ассоциирующих себя с образом «успешной женщины», и принижении возможностей «мужской успешности».

У психически неадаптированных безработных женщин «старшего» поколения в 53% случаев изображение «успешной женщины» было представлено в основном в мрачных тонах, с применением плотной штриховки, выделялась по

контур усиленным нажимом или прерывистыми линиями. Особенностью другого варианта изображения являлась передача образа женщины еле видимой линией и без атрибутов, подтверждающих успешность, что может свидетельствовать о проекции субдепрессивного состояния на рисунок «женщины». При анализе проекций тревожности на образ «успешной женщины» можно обратить внимание на то, что в рисунках безработных женщин прослеживалась тенденция изображения фигуры «успешной женщины» маленького размера, помещенной внизу, в левой стороне, в углу листа, с применением штриховки, без атрибутов, подтверждающих успешность данного образа.

Для некоторых женщин этой группы были характерны рисунки, где детали изображаемых предметов (драгоценности, голова, руки, обувь, отражение в зеркале) заштрихованы с особо сильным нажимом. Заштрихованные области указывают на аспект в жизни испытуемого, который несет конфликт или тревогу. Такой характер изображения может свидетельствовать о том, что рисующий в данный момент озабочен этой проблемой, он думает над ней и пытается ее разрешить.

В рисунках психически неадаптированных безработных женщин «молодого» поколения в 30% случаев на образ «успешной женщины» спроецировано состояние грусти и одиночества (угловатость изображения, руки вытянутые вдоль туловища, уменьшенный размер, расположение рисунка в углу, нижней части листа), а образ «успешного» мужчины при этом изображен по центру или в верхней части листа, с атрибутами успешности материального и семейного характера. Проекция тревожности, депрессивных тенденций в изображении «успешной женщины» проявлялись и множественными линиями, многочисленными стираниями и исправлениями в ее изображении. Следует отметить, что у незамужних женщин «молодого» поколения прослеживалась тенденция изображения семейных ценностей в углу бумаги с применением сильной штриховки, что отражает тревогу по поводу отсутствия семьи как одной из составляющих образа успешности либо из-за невозможности уделять достаточное время своей семье в настоящий момент.

В рисунках работающих женщин «старшего» поколения встречались эскизные линии в изображении «успешной женщины»: сначала приблизительно в одном и том же направлении проводилось несколько линий со слабым нажимом по контуру изображения «успешной женщины», потом одна из них, показавшаяся наиболее удачной, усиливалась жирной линией. Этот признак характерен для ситуативно обусловленного повышения уровня тревоги, т.е. волнения, беспокойства, которые были присущи самим испытуемым, по результатам субъективной диагностики.



В рисунках с совместным изображением «успешного мужчины» и «успешной женщины» у женщин с психической неадаптированностью особенностью являлось помещение мужской фигуры по центру листа, а женской фигуры – внизу или в углу листа, что может свидетельствовать о более высоком мужском статусе. В 12% рисунков наблюдались увеличенные и заштрихованные области, гипертрофированные детали рисунка (изображение руки на весь лист, с обручальным кольцом, образы детей, опоры под ногами и т.д.) с применением усиленного нажима и штриховки. Такой характер изображения может свидетельствовать о том, что рисующий в данный момент озабочен соответствующей проблемой, он думает над ней, пытается ее разрешить.

Показатели психической адаптированности и гендерно дифференцированного отношения к образу «успешной личности» на эмоционально-оценочном уровне распределяются неравномерно ($\chi^2 = 243,9$, $p = 0,999$), что указывает на их взаимосвязь, и связь эта довольно сильная (коэффициент Чупрова $T^2 = 0,95$), т.е. вне зависимости от социального положения женщин показатели психической адаптированности и гендерно дифференцированное отношение к мужскому и женскому успеху достоверно и довольно сильно связаны между собой.

Представленные результаты исследования, на наш взгляд, показывают, что предложенный проективный метод диагностики гендерных особенностей когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов субъективного образа «успешной личности» позволяет достаточно глубоко выявлять их содержание, которое значимо в процессах социальной и психической адаптации личности. Содержание субъективного образа успешной личности может иметь разную степень гендерной дифференцированности, как в когнитивном, так и в эмоционально-оценочном компонентах. Сочетание различных представлений о «мужской» и «женской» успешности и отношений к этим образам, установленное в процессе апробации методики, дает возможность выделить три типа содержания субъективного образа «успешной личности» у женщин: отсутствие гендерной дифференциации при положительном отношении к

образу «успешной личности», наличие гендерной дифференциации при положительном отношении к «мужской» и «женской» успешности, наличие гендерной дифференциации при положительном отношении к «мужской» успешности и отрицательном отношении к «женской» успешности.

Примечания

- 1 См.: *Абульханова-Славская К. А.* Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : Избранные психологические труды. М. ; Воронеж, 1999. 224 с.
- 2 См.: *Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. М. ; СПб., 1999. 300 с. ; *Кернберг О.* Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / пер. с англ. А. Ф. Ускова. М., 2001. 368 с. ; *Кохут Х.* Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений личности. М., 2003. 368 с. ; *Хорни К.* Невроз и личностный рост : борьба за самореализацию / под ред. М. М. Решетникова. СПб., 2000. 314 с.
- 3 См.: *Шмелев А. Г.* Психосемантика и психодиагностика личности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 222 с. ; *Улыбина Е. В.* Обыденное сознание структура и функции. Ставрополь, 1998. 209 с. ; *Чурикова А. Е.* Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 1. С. 62–74.
- 4 См.: *Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В.* Ролевой конфликт работающей женщины // Вопр. психологии. 1989. № 5. С. 80–88 ; *Люсин В. Н.* Особенности архетипов женского/девичьего успеха в русской сказке. URL: http://www.metal-profi.ru/library/osobost_arhetipov.htm (дата обращения: 9.03.2011) ; *Турецкая Г. В.* Страх успеха : психологическое исследование феномена // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 1. С. 37–46.
- 5 См.: *Маховер К.* Проективный рисунок человека. М., 2003. 157 с. ; *Венгер А. Л.* Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство. М., 2003. 160 с.
- 6 См.: *Маховер К.* Указ.соч. 2003. С. 90.
- 7 См.: *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Самара, 2001. 672 с.
- 8 См.: *Фанталова Е. Б.* Методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» // Журн. практ. психолога 1996. № 2. С. 32–37.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 37 013 77

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА

И. Ю. Шустова

Ульяновский государственный университет
E-mail: innashustova@yandex.ru

Педагогическое со-действие это ориентация педагога на активность самого школьника в процессе самоопределения. Педагогическая практика в пространстве субъектности школьника задается пространствами особых человеческих отношений, со-бытийной общности, совместной целе- и ценностно определенной деятельности, рефлексивного сознания. Представлены два направления деятельности педагога: педагогическая поддержка и содействие через создание воспитательного пространства как со-бытия в атмосфере взаимопонимания, сотворчества и взаимоуважения.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, рефлексия, самоопределение, содействие, субъектность.

Pedagogical Co-action Subjectivity of a Pupil

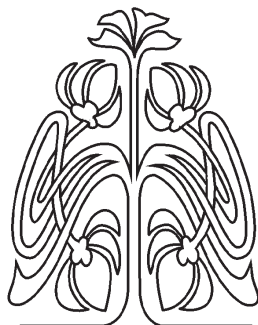
I. Yu. Shustova

The pedagogical co-action is the teacher's orientation to the activity of a pupil in the process of self-determination. The pedagogical practice within the youth subjectivity is pupil by the space of peculiar human relations, co-existent community, joint aim-and value-determined activity and reflexive consciousness. The two directions of teachers' activity are presented: the pedagogical support and co-action by means of creating upbringing environment as an event within the atmosphere of mutual understanding and respect.

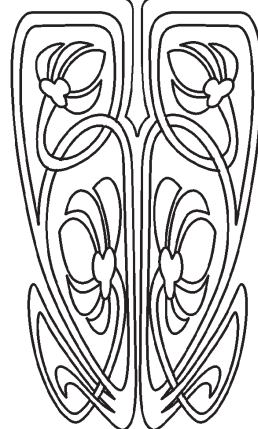
Key words: pedagogical support, reflection, self-determination, co-action, subjectivity.

Специфика жизни человека XXI в. в России характеризуется усложнением стоящих перед ним целей, динамичностью ситуаций, в которых ему приходится ориентироваться и принимать решения, возрастающими возможностями влиять на ход социального развития. Очевидно, одной из задач образования в стране является поддержка и развитие в школьниках основных человеческих качеств, позволяющих им сохранять человеческое достоинство, внутренние нравственные ориентиры, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего субъектом культуры и исторического действия, субъектом собственной жизни. Субъектная позиция в жизни не складывается одномоментно, являясь во многом результатом высокого уровня интеллектуального развития человека, она формируется на протяжении всей его жизни.

Особую значимость приобретает вопрос о ресурсах педагогической теории и практики, позволяющих рассматривать направления и средства педагогического содействия субъектности школьника. Это должна быть педагогическая практика в пространстве субъектности ребёнка (способности проявлять и осознавать свои субъектные свойства в деятельности и отношениях), которая задается пространствами особых человеческих отношений, со-бытийной общности, совместной целе- и ценностно определенной деятельности, рефлексивного сознания. Актуальным представляется утверждение Д. В. Григо-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





рвева, что в настоящее время в воспитательной деятельности педагога «акцент переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы “между” взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка»¹.

Контекст педагогической деятельности в рамках субъектного подхода должен находиться в рамках со-действия, это – ориентация педагога на активность самого школьника в процессе самоопределения и самореализации, на его способность осознавать свои действия, меру своей инициативы и ответственности. Со-действие – совместные (педагога и ребенка, педагога и группы детей) акты действия, создающие педагогическую ситуацию развития личности и индивидуальности ребёнка, это усиление и дополнение самостоятельного действия человека (ребенка, подростка, юноши). Чаще всего оно представлено как содействие самоопределению, как создание ситуации открытого и неоднозначного выбора для школьника. Такой выбор требует осознания им прежнего субъективного опыта, своих ценностей и смыслов, поиска значимых для себя направлений и способов самореализации и самоорганизации.

Содействие может осуществляться в рамках работы с классом, с группой детей, в индивидуальной работе с отдельным ребёнком. Особым направлением содействия субъектности школьника может быть создание условий, которые позволяли бы им осознавать, проявлять и поддерживать свои качества субъекта. Таким моделируемым условием представляется содействие в со-бытийной общности педагогов и детей, со-бытийной детско-взрослой общности.

Со-бытийная общность, по В. И. Слободчикову, характеризуется принятием людьми друг друга, общей целевой направленностью, общими ценностями и смыслами². Исходной нормой общности является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Эта возможно только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания между членами общности. Общность создается совместными усилиями ее участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими, делая ее подлинно со-бытийной общностью.

Со-бытийная общность в отличие от коллектива, класса и прочих официальных сообществ является неформальным объединением. Она размыта по составу участников, ее возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех деятельностью, с открытым личностно значимым общением между педагогом (другими взрослыми) и школьниками. Такие деятельность и общение стимулируют открытое проявление каждым своей позиции, своего отношения к происходящему, что, в свою очередь, влечет за собой

формирование общего ценностно-смыслового пространства. Такое пространство проявляется в личностно значимом характере деятельности (индивидуальной и коллективной) и общения, в наполнении взаимодействия индивидуальными смыслами, в межпозиционном взаимодействии (прояснении и осознании каждым собственных ценностей и смыслов, своей позиции в общем взаимодействии). Именно такая со-бытийная детско-взрослая общность является неотъемлемой составляющей субъектности человека, той необходимой ситуацией развития, в которой проявляются и формируются субъектные качества педагога и ребенка.

Внутри со-бытийной общности существуют два основных процесса, которые создают динамику, напряжение, внутреннюю противоречивость со-бытия: обособление (преобразование связей в отношении, отделение своего Я от общности, проявление своей позиции – это путь индивидуализации) и отождествление (восстановление и порождение новых связей, приобщение через общность к формам культуры, процесс социализации). Обособление и отождествление создают живое, постоянно действующее противоречие со-бытия, проявляют субъектность человека, направляют смену форм субъектности, способствуют становлению субъектности как главной способности человека – сделать собственную жизнедеятельность предметом практического преобразования.

Со-бытийная общность – категория не постоянная, она для человека «мерцательна». Члены общности ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство «Мы», «как семья». В то же время в со-бытийной общности человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, пребывание в ней часто может приводить к феноменам «прозрения» и «открытия» нового знания, индивидуального смысла, нового опыта самореализации, такие «открытия» стимулируют человека пересмотреть свою реальность, свое бытие. Со-бытийная общность после разрушения ее в пространстве и времени надолго остается в субъективном мире как «ситуация-образец».

Субъектность проявляется и развивается в человеке через его способность к внутренней рефлексии и самоанализу. С. Л. Рубинштейн отмечает, что в определенных ситуациях, характеризующихся нарушением привычных автоматизмов и жизненных стереотипов, сознание выводит человека из привычной повседневности, «выступает как разрыв <...> выход из полной поглощенности непосредственными процессами жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее для суждения о ней», что свидетельствует о способности человека к «внутренней рефлексии»³. В. И. Слободчиков дает следующее опре-



деление: «Рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования»⁴. Это определение рефлексии наиболее близко определению процесса самоанализа. Рефлексия – процесс, а самоанализ – механизм, направляющий данный процесс, вооружающий его средствами анализа и синтеза, способами смотра «на себя». Рефлексия и самоанализ позволяют человеку по-новому увидеть себя, свою жизнь, обеспечивают осознанный выбор в конкретной ситуации, направляют процесс жизненного самоопределения, формируют субъектные качества человека.

Субъектность – это способность человека проявлять качества субъекта, такие как инициативность, ответственность, способность к творческому, не репродуктивному действию, самостоятельность. Субъектность – это еще не субъект, но человек, обладающий отдельными способностями субъекта. Подлинный субъект – тот, кто способен к самостоятельной осознанной деятельности, результат которой субъектом признается в качестве авторского. Это может иметь следующую форму в сознании человека: «Автор – Я, мною произведено во имя моих смыслов (ценностей), благодаря моей деятельности».

Рефлексия имеет двухплоскостной характер: 1) онтологическую плоскость видения и понимания; 2) организационно-деятельностную – организации индивидуального и коллективного действия⁵. Именно в такой реальности должно проходить взаимодействие педагога и школьников в формате педагогического содействия. Акты рефлексии при этом позволяют выделять для каждого субъекта взаимодействия то новое и общее, что является коллективно или индивидуально значимым (обладает индивидуальным смыслом). Рефлексивный акт – своеобразный мост: между действием (опытом) и осознанием этого опыта, между действом в настоящем и осознанием своего прошлого опыта, его значимости для себя в настоящем; между действом и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы через действие (целеполаганием и целеопределением), проектированием своих будущих действий.

Рефлексивный акт позволяет вывести педагога и детей из погруженности в процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), поставить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Таким образом, только рефлексивные акты позволяют каждому увидеть и осуществить свою субъектность.

Субъектность школьника трактуется в педагогике О. С. Газманом и Н. Н. Михайловой как свободоспособность⁶. Человек рассматривается как экзистенциальное существо в его свободоспособности по отношению к себе и к миру: «способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанные жизненные предназначения, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор <...> свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование»⁷.

В субъектном подходе предметом воспитания становится развитие воспитанника как субъекта целостной деятельности; воспитание через содействие его активности вовне, через самореализацию в предметной творческой деятельности и в деятельности общения, стимулирование его направленности на внутренние процессы – самопознания, самооценки, саморегуляции и самоорганизации, актуализацию для него процессов рефлексии и самоанализа. Следовательно, содержанием воспитательного процесса в субъектном подходе становится содействие осознанным действиям воспитанника вовне и усиление его внутренней деятельности посредством совместной работы, стимулирующей деятельность его самоанализа и рефлексии.

Реалии образовательной практики в пространстве содействия – это, прежде всего, признание и уважение педагогом самостоятельности и активности школьника, его способности осознать смысл своей деятельности и ставить для себя конкретные цели. Содействие – это усиление и дополнение самостоятельных действий ребенка, лежащих в зоне его непосредственных стремлений и возможностей и в зоне его ближайшего развития. Содействие может осуществляться через создание ситуации открытого и неоднозначного выбора для школьника, проблематизацию его прошлого опыта, как стимулирование и поддержка самостоятельного выбора ребенка в ситуации проблемы.

Психолого-педагогическое содействие может осуществляться только в открытом совместном действии и общении (педагога и воспитанника, педагога и группы воспитанников) и является компонентом внешнего взаимодействия. Оно создает такие внешние условия, которые смогут способствовать становлению условий внутренних, психологических, затронут внутреннюю активность воспитанника в осознании своего «Я», в поиске направлений и средств жизненного самоопределения и саморазвития.

Можно представить два направления педагогического содействия, влияющих на становление и развитие субъектности воспитанника:



1) педагогическая поддержка в тактике содействия в индивидуальном взаимодействии со школьником как усиление и дополнение самостоятельной активности школьника, содействие осознанной самореализации и самоорганизации его в проблемной ситуации;

2) содействие благодаря созданию воспитательного пространства как со-бытия, проявление со-бытийной детско-взрослой общности, при использовании технологий интенсивного межпозиционного взаимодействия в атмосфере творчества и взаимоуважения.

Первое направление находится в пространстве индивидуального взаимодействия, второе возможно как организация коллективной деятельности воспитанников, осуществляется в детско-взрослой общности. И первое и второе опираются в содержании воспитательного процесса на обучение воспитанника и совместную с ним выработку способов рефлексии и самоанализа.

При индивидуальной работе со школьником содействие осуществляется в тактике педагогической поддержки – «содействие», предложенной Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфиным⁸. Она определяется авторами как расширение горизонтов деятельности ребенка посредством его способности к рефлексии, содействия не только реальному, но и возможному в школьнике. Педагогическая поддержка как содействие – это индивидуальное взаимодействие педагога с ребенком в проблемной ситуации, при трудностях, которые он не в состоянии сам преодолеть, которые мешают его самореализации и развитию. Педагог помогает ему расширить горизонт видения своей проблемы, показывает направления моделирования ситуации в зависимости от занимаемой им позиции, его определяющих мотивов и желаний. В целом педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через самоанализ происходит осознание жизненной ситуации для себя школьником как решение особой внутренней задачи; школьник порождает себя как субъекта деятельности в данной ситуации. Если воспитанник совершает осмысленный выбор, он переводит ситуацию из рядовой (бытовой и привычной) в образовательную для себя, так как открывает новое в себе и в мире. Проблема из социальной, внешней переходит во внутренний план ребёнка, становится предпосылкой для целенаправленного изменения им самого себя, стимулирует его субъектность, образует в нем новое знание и новый опыт.

Педагог содействует воспитаннику в преобразовании проблемной ситуации в «потенциальную» для его самоопределения и саморазвития (помогая ребенку подняться над своей проблемой, обучая его способам самоанализа, развивая у него готовность и способность к самоанализу), направляет

становление его субъектных качеств. В новом способе видения ситуации и отношения к ней проявляются субъектные качества школьника, он не только находится в определенном отношении к внешнему миру, но и сам определяет это отношение, в чем и проявляется его субъектность.

Второе направление содействия субъектности (как было отмечено выше) возможно через организацию со-бытийного воспитательного пространства, со-бытийной детско-взрослой общности. Ребенок в воспитательном пространстве рассматривается как субъект и творец пространства своего бытия, а общее пространство – как событие, место встречи, точка пересечения бытия, субъектности детей и взрослых (Б. З. Вульф, Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, Н. Л. Селиванова).

Воспитательное пространство при субъектном подходе к воспитанию понимается как целесообразно организованное, значимое и открытое для субъектного проявления взаимодействие педагогов и воспитанников, носящее характер со-действия и проявляющееся для всех его участников как со-бытие. Обязательными взаимосвязанными элементами такого пространства являются: *диалог* (знаний, мыслей, чувств, состояний, действий, Я–Я); индивидуальная и коллективная *рефлексия* (осознание каждым ценности совместного со-бытия, общая рефлексивная деятельность, которая создает ценностно-смысловое пространство для самоопределения и коллективного определения значимых позиций, целей, действий); *со-действие* (взаимодействие педагога и воспитанников, при котором позиция педагога – усиление и поддержка активности школьников во всех ее проявлениях, создание и обеспечение ситуации самостоятельного выбора для воспитанника); *педагогическая поддержка* (индивидуальное взаимодействие педагога и воспитанника в рамках общего взаимодействия и после него).

В воспитательном пространстве педагогу важно создать для воспитанника ситуации необходимого открытого выбора в общем со-бытии: группы и партнера, позиции, роли (организатор – участник; наблюдатель – аналитик, лидер – помощник и т.д.), значимого взрослого (к которому можно обратиться за помощью и поддержкой при затруднении); направлений и видов творческой деятельности вовне, направлений самопознания и пр. Именно ситуация выбора позволит каждому выйти на свой уровень активности, направит поиск индивидуальных смыслов, способов самореализации и самоорганизации, следовательно, через ситуацию выбора мы содействуем проявлению субъектных качеств воспитанника.

В заключение отметим: направлениями педагогического со-действия в рамках субъектного подхода к воспитанию школьника являются:



стимулирование обращенности школьника к осознанному обособлению и отождествлению себя в со-бытийной общности с другими людьми, в их единстве и взаимообусловленности – для становления своих субъектных качеств;

организация внешних условий (ситуации выбора), способствующих проявлению внутренней активности школьников, их рефлексии и самоанализа, осознанию и осмыслению своего отношения к себе и к миру;

со-действие самостоятельности и активности школьников во всех направлениях и видах деятельности, в которых они участвует;

организация воспитательного пространства как со-бытия педагогов и воспитанников, со-бытийной детско-взрослой общности;

педагогическая поддержка школьнику в проблемной ситуации, перевод её в задачу, требующую самостоятельной деятельности, посредством совместной с ним рефлексии.

Главным критерием эффективности педагогического со-действия в субъектном подходе представляется способность воспитанника самостоятельно вырабатывать собственные жизненные критерии и руководствоваться ими в самоопределении и саморазвитии, введение в их жизнь осознанных рефлексивных способностей.

Примечания

- 1 См.: Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства : событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. ст. Пермь, 2001. С. 77–88.
- 2 См.: Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан, 2005. 272 с.
- 3 См.: Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. / отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1976. 416 с.
- 4 См.: Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. в форме науч. докл. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с.
- 5 См.: Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–103.
- 6 См.: Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.
- 7 См.: Михайлова Н. Н. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 51–57.
- 8 См.: Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. М., 2001. 208 с.

УДК 378.1

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

М. В. Дюжакова

Воронежский государственный педагогический университет
E-mail: d.sveta@rambler.ru

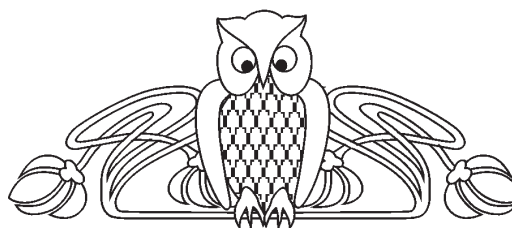
В статье рассматриваются ключевые проблемы российского высшего образования в связи с переходом на многоуровневую систему (бакалавриат–магистратура); дается сравнительный анализ подходов к организации обучения в высшей школе в российской и англо-саксонской системе; обозначены некоторые новые подходы к организации учебного процесса в вузе с учетом особенностей современного этапа в развитии образования России.

Ключевые слова: высшее образование, многоуровневая подготовка, бакалавриат, магистратура, модель образования.

Actual Problems of Development of Higher Education in Russia at Present Situation

M. V. Dyuzhakova

The article is considered actual problems of development of higher education in Russia in connection with transition to multi-level education



(bachelor, master). The author presents comparative analysis of different approaches to higher school organization in Russia and Anglo-Saxon countries. Some new approaches to organization the curriculum at higher education institutions due to present situation are given.

Key words: higher education, multi-level education, bachelor, master, educational model.

Переход с традиционной моноуровневой системы на многоуровневую, введение степени бакалавра, магистра, компетентностный подход к обучению, появление тьюторов, тестирования, мониторинга знаний свидетельствуют, что российское образование в очередной раз перенимает, заимствует иностранный опыт. Для того чтобы осмыслить сложившуюся ситуацию, целесообразно обратиться к сравнительной педагогике, которая помогает увидеть особенности развития



образования в разных странах и специфику организации процесса обучения в них, с тем чтобы осмыслить современные проблемы отечественного образования.

Как известно, исторически развитие европейского образования протекало в двух противоположных направлениях: как преимущественно теоретическое – германское образование, или «воспитание ума» и практическое – англо-американское образование, или «обучение посредством делания».

Англосаксонская образованность традиционно отличалась эмпиричностью и реализовывала себя в комплексе естественно-научных и технических дисциплин, она выступала как преимущественно практическое усвоение навыков и умений. Цели и задачи такого образования определяются необходимостью решения прикладных задач.

В основе англо-американской модели образования лежит *концепция прагматизма*. Представители данного направления (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Опыт – главный критерий оценки истины. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные современной цивилизации, поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в разные виды деятельности. В центре процесса обучения – субъективно-прагматические запросы учащихся, для удовлетворения которых им предоставляют полную свободу в выборе учебных предметов.

Германская ученость имеет своей философской основой рационализм и метафизику, которые реализуются в комплексе гуманитарных дисциплин и являются преимущественно теоретическим образованием. Немецкая система базировалась на *концепции дидактического энциклопедизма*. Сторонники данного направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний. С точки зрения «энциклопедистов», содержание и глубина понимания определенного события, явления или процесса прямо пропорциональны количеству изученного учебного материала. Цели и задачи образования определяются необходимостью присвоения учащимися определенного объема знаний и являются общими для них.

Даже подобного краткого сравнения достаточно для того, чтобы увидеть принципиальную разницу подходов в немецкой и англосаксонской моделях образования.

Как известно, исторически российское образование, в основе которого была австрийская

модель Я. де Мириево, в большей степени основывалось на германской модели. Немецкая ученость проявилась в тяготении российского образования к систематичности, теоретичности, аналитическому характеру знаний, в повышенном внимании к общегуманитарной подготовке специалистов, глубокому энциклопедизму, интеллектуальности, монологу, текстовому изложению материала. Поэтому изменения, происходящие в современном образовании России, можно считать кардинальными: сегодня не просто внедряются инновации, мы являемся свидетелями смены модели образования в России, перехода с германской модели на принципиально иную – англосаксонскую.

Тенденции англосаксонского подхода к образованию обернулись распространением в России прикладного характера обучения, программированного обучения, использованием тестовых методик в оценке академических результатов, ориентацией на компетентностный подход, предоставлением большей свободы выбора обучающимся, идей вариативности и индивидуализации.

Подписание Россией в сентябре 2003 г. Болонской декларации ускорило переход нашей системы на англосаксонскую образовательную модель. Одним из основных требований Болонского процесса является переход на многоуровневую систему обучения, что не только подразумевает изменения структуры обучения (бакалавриат – магистратура), но и в большей степени касается реформирования содержания, методов преподавания и системы оценки качества подготовки специалистов.

Первая проблема, возникающая при внедрении многоуровневой системы обучения, – отличие в структуре подготовки выпускников вузов в России и англоязычных стран, чья модель была взята за основу при реформировании российского образования. До сих пор в российских нормативных документах не определен статус бакалавра и магистра. В англо-американской модели подготовка учителя происходит не по предметам преподавания, как это исторически сложилось в России (учитель истории, математики, русского языка и литературы и т.д.). Здесь учителей готовят по ступеням образования: бакалавр – учитель начальной и средней школы, и он традиционно преподаёт несколько предметов (английский язык, математику, социальные науки, естествознание и, возможно, другие предметы), магистр имеет право преподавать один, реже – два смежных предмета в старших классах (два иностранных языка, биологию – химию, литературу и элективные курсы соответствующего содержания). В российской системе нет опыта подготовки учителя по нескольким предметам, и введение учебных планов бакалавриата не изменило сложившейся ситуации. Проблема будет только усложняться по мере того, как выпускники-бакалавры будут приходить в



школу. Как уже было сказано, многоуровневая система – это не только иные ступени образования, это принципиально отличный взгляд на цели, содержание, методы и оценку качества обучения.

Вторая проблема, на которой хотелось бы остановиться, – это иной подход к содержанию обучения. Как следует из прагматического подхода американского образования, приоритет отдается практическим навыкам и умениям; знание рассматривается как средство решения прикладной задачи, отсюда – вариативность обучения, элективные курсы, соответствующие учебные пособия, не содержащие большого количества информации, а состоящие в основном из заданий, для выполнения которых необходимо изучить определенную информацию. И совершенно естественно, что подобному нелинейному, дробному построению учебного материала соответствуют тестовые задания, а предложенным заданиям – компетенции.

Сегодня учебный процесс не обеспечен достаточным количеством учебников и учебных пособий нового формата. Для российского образования проблема кроется еще и в несоответствии монологического изложения учебного материала (объяснение учителя, текст параграфа учебника и т.д.), подразумевающего анализ, выводы, обобщения, тестовым методикам, предполагающим дробный, основанный на фактах учебный материал. Кроме того, далеко не все преподаватели готовы к практико-ориентированному преподаванию.

Другим неотъемлемым компонентом процесса обучения является технология обучения, которая представляет часть практико-ориентированного характера обучения англосаксонской модели. *Третья проблема* касается методов и технологий обучения. В англо-американском образовании разработано и используется множество технологий: технология развития критического мышления через чтение и письмо; метод проектов; обучение посредством решения профессиональных задач; метод учебного исследования. В педагогическом образовании получили широкое распространение микропреподавание, педагогическое моделирование, видеоуроки, дистанционное обучение, использование мультимедийных средств, компьютеров и Интернета.

Особое значение отводится микропреподаванию. Примером могут служить: просмотр учебного фильма, который дает возможность наблюдать практическое использование конкретного умения; подготовка 3–5-минутного фрагмента урока для демонстрации этого умения; проведение урока со студентами и запись его на электронный носитель; обсуждение и анализ записанного урока с другими студентами под руководством преподавателя. Еще одной эффективной формой работы со студентами является педагогическое моделирование, представляющее собой поиск решения конкретных

ситуаций, возникающих в школе, их групповой и индивидуальный анализ, разыгрывание типовых ситуаций, все это помогает развитию профессиональной компетенции обучаемых.

Проблема этой стороны заимствования заключается в том, что большинство российских педагогов не владеют достаточно современными технологиями, чтобы активно их использовать в учебном процессе. Основными формами до сих пор остаются лекции и семинарские занятия с традиционными репродуктивными методами обучения.

Четвертая проблема связана с оценкой качества академических успехов учащихся. Переход на англосаксонскую модель подразумевает принципиально иную систему оценки качества академических успехов. Прежде всего, итоговые экзамены никогда не проверяют те, кто обучает. Примером могут служить итоговые экзамены (в письменной форме) студентов выпускного 4-го курса бакалавриата, который принимают администраторы, т.е. преподаватели, магистранты другого факультета, совершенно не связанные с экзаменуемой группой. В их функцию входит четкая организация экзамена: начало и окончание экзамена по времени, распределение студентов по аудитории и предоставляемый или не предоставляемый справочный материал. В российском образовании в большинстве случаев принимают экзамены у студентов (учащихся) те же преподаватели, которые их обучают.

Другая особенность заключается в содержании контрольных заданий. В англо-американской системе проверка качества знаний студентов осуществляется не через запоминание и репродуктивное воспроизведение теоретического материала, а через способность решать конкретные производственные задачи, подразумевающие творческое, нестандартное мышление и умение находить и применять необходимое знание для решения задачи, самостоятельно принимать решение. Для нас проблема заключается в том, что преподаватели недостаточно подготовлены к разработке новых типов заданий, направленных на проверку не только владения теоретическими знаниями, но и компетентностями в той или иной области.

Переход российского образования на англосаксонскую модель имеет еще и объективную цивилизационную причину. На смену индустриальной эпохе прошла эпоха информационная. Информационное общество есть, прежде всего, общество, основанное на знании (knowledge-based society) или обучающееся общество (learning society), для которого характерно расширенное производство и распространение знания. Вопрос о характере и роли знания в социальных процессах становится ключевым для понимания информационной эпохи. Работа с информацией осуществляется активно уже как



минимум три столетия – с эпохи Просвещения. Однако если в предыдущие эпохи информация была редким и дорогим ресурсом, то основным смыслом работы с ней было накопление. Потому и образование было устроено таким образом, что любая информация ценна, и образование тем лучше, чем больше информации усвоено. Но сегодня информация из личного ресурса превратилась в ресурс общественный, который характеризуется следующими особенностями: 1) информацию не надо запоминать; 2) произошло удешевление ресурса; 3) увеличилась доступность информации.

Следовательно, период первоначального накопления закончился, начался период организационной работы с информацией.

Именно в силу названных причин образование завтрашнего дня должно обеспечивать студентов не только информацией, но и способами работы с ней. Наступил предел насыщения человека информацией, поэтому первая задача заключается в выделении некоей, наиболее существенной ее части, которая и должна лежать в основе знаний, получаемых в процессе обучения. Подобный минимум знаний определяется как достаточный, представляющий собой одну из категорий образования.

Второе неперемное условие заключается в соответствующим образом построенном процессе передачи знаний. Научить на всю жизнь, как стало ясно, невозможно: за пять лет обучения в вузе полученная студентами информация устареет. Помимо знаний необходимо дать умение приобретать новые знания, научить учиться, наращивая собственный творческий потенциал в течение всей жизни.

Современные требования меняют подходы к самому процессу обучения. Важнейшим направлением образовательной деятельности становится оптимизация учебного процесса, которая позволила бы, сокращая количество аудиторных занятий, организовать самостоятельную работу студентов таким образом, чтобы ее основой стали саморазвитие и самосовершенствование личности. При такой постановке вопроса первостепенное значение приобретает широкое применение современных образовательных технологий в учебном процессе. В качестве технологий, обеспечивающих эффективную подготовку педагогических кадров, выступают, наряду с информационными технологиями, новые гуманитарные.

Иными становятся и подходы к оценке качества знаний студентов, требующие разработки

четких критериев. Все большее развитие получает оценка уровня подготовки выпускника с позиций сформированности его профессиональных компетенций, т.е. способностей определять, на какое теоретическое знание целесообразно опираться при решении данной задачи (задания, ситуации); умение использовать свои знания, умения и навыки для решения практических задач, адекватных реальным жизненным ситуациям.

Использование системы зачетных единиц предполагает полную методическую обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми материалами в печатной и электронной формах. Поэтому возникает необходимость разработки нового формата учебного методического обеспечения, включающего в себя кроме программы дисциплины, технологическую карту, в которой определены все виды самостоятельных работ студентов и их оценка в баллах. Обеспечение студентов учебно-методическими комплексами (УМК) по изучаемым дисциплинам способствует научной организации деятельности как студентов, так и преподавателей. УМК предполагает наличие четко разработанных тем (или модулей) и этапов изучения дисциплины с заданиями к каждому из них и формами контроля уровня усвоения изучаемого материала. В УМК могут быть заложены уровни сложности по каждому из изучаемых разделов (тем) и четкая система оценки по каждому уровню сложности.

Реализация новых подходов к организации учебного процесса невозможна без принципиально иной позиции педагога. Функция преподавателя как источника информации трансформируется в роль наставника, интегрирующего студента в процесс обучения, помогающего молодому человеку организовать свою самостоятельную работу. Одной из наиболее важных задач педагога становится умение создавать (формулировать) определенные задания (задачи), для решения которых учащиеся должны изучить, проанализировать соответствующую информацию; задания, способствующие формированию необходимых для данной категории обучающихся компетенций.

Необходимость перемен в образовании очевидна. Проблемы, с которыми сталкивается современная высшая школа, заставляют осмыслить настоящее и разрабатывать новые подходы к обучению, несомненно, сохраняя все лучшее, что накоплено в отечественном образовании. Как сказал М. Монтень, «Хотя чужое знание может нас кое-чему научить, мудр бываешь лишь собственной мудростью».



УДК 37.017.922

СЕЙТЕ РАЗУМНОЕ, ДОБРОЕ, ВЕЧНОЕ

А. В. Шувалов

Институт психологии РАН,
Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово»
E-mail: virtus@front.ru

В работе предпринята попытка сравнительного анализа и сопоставления технократической, гуманистической и антропологической моделей образования. Рассматривается представление о педагогической деятельности как об антропо-практике – практике «вочеловечивания человека» – и в связи с этим обосновывается необходимость приобщения детей к традиционной духовной культуре.

Ключевые слова: базовые образовательные модели, личностное развитие, «духовное Я» человека, субъективная реальность, со-бытийная общность, самотрансценденция, антропо-практика.

Sow Reasonable, Kind, Eternal

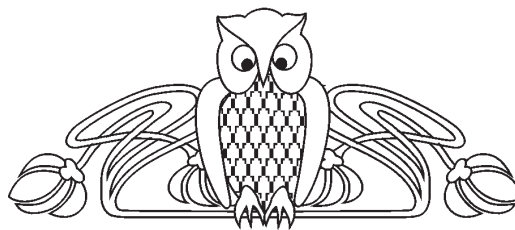
A. V. Shuvalov

In this paper was made an attempt of comparative analysis of the technocratic, humanistic and anthropological educational models. Pedagogical work presented as an anthropological practice, what confirms the necessity of familiarizing children to the traditional spiritual culture.

Keywords: base educational models, personal development, «spiritual self» of the person, subjective reality, co-existence community, self-transcendence, anthropological practice.

Московская сетевая экспериментальная площадка по теме «Антропологическая модель психологического здоровья и условия ее реализации в образовательных учреждениях» объединила педагогические коллективы сфер дошкольного и дополнительного образования детей. Уже на начальном этапе работы выяснилось, что и педагогам, и специалистам образовательных учреждений для квалифицированного решения экспериментальных задач явно не хватает полноты и конкретности общепедагогических представлений. В связи с этим родилась идея создания в помощь коллегам своего рода *общепедагогической матрицы*, которая может служить ориентиром в работе над содержанием и организацией образовательной практики. При этом она должна отвечать принципиальным требованиям доступности, компактности и универсальности (т.е. быть одинаково приемлемой для любой сферы и ступени системы общественного образования).

В историческом опыте человечества сложились вполне определенные мировоззренческие ориентации и связанные с ними педагогические убеждения. Применительно к современному отечественному образованию можно выделить три типа центрации педагогической мысли: технокра-



тический, гуманистический и антропологический. Они существенно различаются своими исходными положениями и могут быть описаны как базовые образовательные модели. Каждая из них является источником устойчивых эталонных оснований, в соответствии с которыми образование строит свою повседневную практику. Вместе они оказывают ощутимое влияние на архитектуру всей системы образования, формируют ее облик и стратегический ресурс. Рассмотрим их подробнее.

Технократическая модель является передовой версией классической «знаниево-просветительской» парадигмы образования. Она преимущественно полагается на силу человеческого разума и веру в научно-технический прогресс, оперирует принципом научной обоснованности и достоверности излагаемых знаний, рассматривает технику и технологию в качестве основных факторов всестороннего развития и регулирования жизни.

В основу этой модели положен компетентностный подход, который представляет собой попытку перехода от схоластичного преподавания разрозненных дисциплин к созданию условий для их комплексного освоения учениками. Акцент в обучении переносится с репродуктивной деятельности (по заданному шаблону) на продуктивную, которая помимо стандартного набора знаний, умений и навыков предполагает способность их деятельного применения в разнообразных проблемных ситуациях. В практику обучения внедряются элементы исследовательской и проектной деятельности. Особое значение придается формированию межпредметных знаний и общеучебных навыков и умений (так называемых «ключевых компетентностей») в качестве основ развития ребенка как *субъекта деятельности*.

В рамках технократической модели цель образования – *помочь подрастающему человеку сориентироваться в сложных условиях окружающего мира и научиться продуктивно взаимодействовать с ним*. Образовательная практика сосредоточена на формировании у учащихся «функционального Я». Ориентирами данного подхода можно считать профессионализацию и последующую *адаптацию* человека к наличным условиям жизни. Для обозначения полагаемого эталона образования можно использовать латинское словосочетание «*Homo faber*» – *мастеро-*



витый человек, освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги.

Гуманистическая модель утверждает приоритет развития *индивидуальности* над обучением. Эффективность образования уже не оценивается количеством и качеством усвоенного материала, а рассматривается в связи с происходящими в учениках позитивными изменениями, которые описываются такими понятиями как идентичность¹, Я-концепция², автономия³. При этом знания, умения и навыки (компетенции) воспринимаются не только как цель обучения, но и как средства развития и творческой реализации учащихся.

Гуманистическая педагогика проповедует отношение к каждому конкретному ребенку как к самоценности – носителю уникальной индивидуальной сущности. В практической части она тяготеет к так называемому «свободному воспитанию» и «недирективному обучению», настраивает на эгалитарный⁴ тип отношений в образовательной общности и на партнерский стиль взаимодействия старших и младших. Задача педагога состоит в том, чтобы, не стесняя развитие детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем.

Гуманистическая модель ориентирует образование на вариативность учебных программ и реализацию индивидуальных образовательных траекторий. Педагогический процесс богат импровизациями: здесь не может быть однозначной и непререкаемой истины, она всегда субъективна и множественна. В обучении особое значение придается моменту самоопределения и сопутствующему опыту переживаний: от первичной осведомленности до формирования своей точки зрения, от прояснения природы вещей до определения субъективно значимых ценностей, от непосредственного эмоционального отклика до созидания смысла собственных действий. Таким образом, в процессе учебной деятельности познание преобразуется в самопознание, постепенно вынашиваются и оформляются устремления самих учащихся. Как сказал Г. Гессе, они получают возможность наряду с внешней судьбой обрести «судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную».

С позиций гуманистической концепции цель образования – *помочь человеку встретиться с собой (обрести себя), определиться в своих главных устремлениях и отличиться в их реализации*. Приоритетом образовательной практики является взращивание и культивирование у ребенка его «*индивидуального Я*». Кульминацией данного подхода принято считать *самоактуализацию* человека. Для обозначения эталонного результата образования

точнее всего подходит латинское определение «*Homo liber*» – *свободный (самобытный) человек*, идущий по жизни своим путем и преуспевающий в этом.

В основу **антропологической модели** образования положена идея возможности и необходимости обретения человеком полноты собственной реальности, которая отнюдь не сводится к суверенитету и гегемонии «индивидуального Я». Человек здесь предстает в различных обликах, раскрывающих сущностные стороны и уровни *субъективной реальности*⁵: бытие в качестве **субъекта** (функциональное и обыденное), **индивидуальности** (единичное и уникальное) и **личности** (целостное и над-обыденное). Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире, поэтому восхождение на уровень личностного бытия может приносить страдание, однако оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Антропологическая модель ориентирует педагогическую деятельность на исконные духовные традиции, которые составляют культурно-историческую идентичность народов и сообщают людям их истинно человеческое измерение. Эвристическая ценность модели состоит в фиксации антиномии человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преобразена) в его духовном возрастании. По сути, реализация антропологического подхода означает введение образовательной практики в духовный контекст.

Секулярное мировоззрение относится к теме духовного настороженно, как к религиозной архайке, считая её едва ли не мракобесием. Между тем реальность духовного настойчиво и последовательно предъявляет себя людям во всех культурах и во все времена. Сам термин «духовность» подразумевает важное для педагогики прикладное содержание: духовность есть сущностное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в *родовой укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром либо со злом (ибо бывает разная духовность).

Признание духовности в каждом человеке можно обозначить как живое начало, к которому можно обращаться. В рамках духовно-ориентированной педагогики и психологии оно поименовано как «духовное Я»⁶. К его проявлениям относят позитивную свободу и чувство правды, творческую интуицию и восприятие прекрасного, веру и верность, надежду и терпение, любовь и милосердие. Ключевым свидетельством существования «духовного Я» является голос совести, знакомый каждому душевно здоровому человеку.



В его призывах приоткрывается сокровенная тайна⁷ души человека, которая делает его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным. В нем же заключена сила личности, устремляющая человека к доброму и верному даже перед лицом угроз и испытаний (В. Франкл называл это качество личности «упрямством духа»).

Голос совести можно развивать в себе, как и любую другую способность, и тогда он становится для человека личным внутренним наставником. Если же голос совести заглушается рассудочным самооправданием, господством страстей, дурных привычек и порочных наклонностей, человек склоняется на путь духовного вырождения и утрачивает свое человеческое достоинство.

На протяжении длительного периода дошкольного и школьного детства пространством вынашивания и актуализации у ребенка человеческих качеств и способностей является *со-бытийная общность*, условиями развития – *диалогическое общение, сопереживание и сотрудничество в деятельности* (игровой, учебной, организационной, практической), механизмом развития – *внешняя рефлексия*, средствами нравственного воспитания – *личный пример и добрый совет (совесть)* старших. По сути, на начальных этапах онтогенеза именно детско-взрослая со-бытийная общность является субъектом (точнее, полисубъектом) жизнедеятельности ребенка и объектом (точнее, источником, ситуацией) развития его личности.

Образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества. Соответственно, наиваж-

нейшим приоритетом системы образования является педагогическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла. Здесь важно каждому своевременно осознать, что общество существует не потому, что каждый из нас существует; общество существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас. Человек по своей духовной сути есть бытие для других. Личностное развитие неотделимо от позитивной социализации, которая предполагает воспитание у детей способности давать экологическую и нравственную оценку своим действиям и поступкам.

В русле антропологической модели цель образования – *помочь ребенку встать именно на человеческий путь развития и устоять на нем*. Практика образования восходит к задачам духовно-нравственного воспитания и пробуждения «духовного Я» человека. Вектором и нормой развития здесь являются *универсализация бытия и самотрансценденция* человека: выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей, соучастником в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится *Бого-человечество*. Для обозначения эталона образования воспользуемся латинскими словами «*Novus homo*» – *новый (обновленный) человек*, откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине, базовые образовательные модели детально представлены (таблица).

Базовые модели образования

Общие тематические параметры	Модели образования		
	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Философско-мировоззренческая доминанта	Рационалистическая	Персоналистическая	Духовно-этическая
Объект педагогической деятельности	Ребенок как субъект деятельности	Ребенок как индивидуальность и как суверенный объект жизнедеятельности	Детско-взрослая со-бытийная общность как полисубъект жизнедеятельности ребенка и как пространство (источник) развития его субъективности
Педагогическая сверхзадача	Развитие ребенка как субъекта деятельности, формирование компетентностей, отвечающих конъюнктуре (требованиям и тенденциям) современного социокультурного контекста	Развитие ребенка как индивидуальности, поддержка в самоидентификации и построение собственного «Я», культивирование чувства внутренней свободы, способности раскрыть свое призвание и реализоваться в жизни	Развитие ребенка как личности, поддержка в сущностном познании и пробуждении «духовного Я» человека, сопровождение к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла



Продолжение таблицы

Общие тематические параметры	Модели образования		
	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Центрация	Предметоцентризм (школоцентризм)	Детоцентризм (персоноцентризм)	Традиционализм ⁸ , (геоцентризм)
Направленность	Активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	Самосовершенствование ⁹ и творческая самореализация	Универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия
Основные модельные характеристики	Составляющие ключевые компетентности субъекта деятельности: <i>знания, умения, навыки</i>	Атрибуты индивидуальности: <i>идентичность, Я-концепция, автономия</i>	Сущностные силы человека: <i>субъектность, рефлексивность, совестливость</i>
Ключевые задачи педагогической деятельности	Формирование «функционального Я» введение в культуру человеческого образа жизни, приобщение к ремеслам, воспитание функциональной грамотности и толерантности к неопределенности проблемных ситуаций	Актуализация «индивидуального Я», воспитание собственного отношения к действительности, способности размышлять, говорить, действовать. принимать решения и совершать поступки от первого лица	Пробуждение «духовного Я», введение в пространство экзистенциальных (смысложизненных) проблем, позитивная социализация, воспитание способности давать экологическую и нравственную оценки своим действиям и поступкам
Ядро профессиональной идентичности педагога	Педагогическая компетентность	Педагогическая самобытность	Личностная зрелость
Условия реализации образовательной модели	<i>Формальная общность:</i> грамотная организация и методика обучения, обеспечивающие комплексное освоение ребенком способов интеллектуальной, организационной и практической деятельности	<i>Партнерская общность:</i> педагогический такт, доброжелательное отношение и доверие со стороны старших, поощрение познавательных, творческих, практических интересов и инициатив, обеспечивающие проявление склонностей ребенка и реализацию индивидуальной образовательной траектории	<i>Со-бытийная общность:</i> устойчивая духовная связь как основа преемственности поколений, приобщение к святыням, воспитание в духе отеческой культуры, личный пример и добрый совет (совесть) старших, обеспечивающие вращение ребенка в мир традиционных духовных ценностей
Норма развития	<i>Самообладание</i> («быть в себе»): воля к жизни и способность полагаться на собственные силы, реалистичность целей и разумное планирование жизни, верность избранному делу	<i>Самобытность</i> («быть самим собой»): вера в свое предназначение, выбор и прокладывание жизненного пути, дающего ощущение внутренней согласованности и подлинности индивидуального бытия, стремление к обретению смысла своей жизни и верность своему призванию	<i>Самоодоление</i> («быть выше себя»): чувство солидарности и ответственности перед людьми, сознательное, добровольное принятие моральных обязательств и следование им, служение и верность своему долгу
Общий результат развития	Самостоятельность и продуктивность в деятельности	Самобытность и жизнотворчество	Нравственное достоинство и деятельное стремление к добру (добродетель)



Окончание таблицы

Общие тематические параметры	Модели образования		
	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Эталон образования	« <i>Homo faber</i> » – мастеровитый человек, освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги	« <i>Homo liber</i> » – свободный (самобытный) человек, идущий по жизни своим путем и преуспевающий на этом пути	« <i>Homo novus</i> » – новый (обновленный) человек, откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преобразенный в деятельном стремлении к Добру и Истине
Дефициты	Недостаточность «функционального Я», педагогическая запущенность, примитивность адаптационных механизмов, ограниченность поведенческого репертуара и мыследеятельностных стратегий	Недостаточность «индивидуального Я» (диффузная идентичность), ограниченность мотивационно-смысловой сферы (поверхностность, приземленность), со-зависимость, выученная беспомощность	Вытеснение или отрицание «духовного Я», отчуждение нравственных чувств, моральная незрелость (опустошенность) или моральная распушенность (ценностная дезориентированность), своенравие, следование в делах и поступках принципу «ничего святого»
Деформации	Гипертрофия «функционального Я», развращение умом и умением, формальный, сугубо технический подход к решению сложных проблем человеческой жизни («экстремизм простых решений»)	Гипертрофия «индивидуального Я», развращение сомнением («комплекс полноценности»), иллюзия самодостаточности, односторонность мотивационно-смысловой сферы (эгоцентризм), самодеянность и самозамкнутость ¹⁰ , гордыня	Образование «псевдодуховного Я», метафизическая интоксикация, одержимость сверхценными идеями и фанатизм, иллюзия духовного совершенствования и самообольщение (духовная прелесть)
«Симфония» образования	Единство базовых образовательных моделей, основанное на принципе иерархии (соподчинения и взаимодополнения)		

Технократическая, гуманистическая и антропологическая модели воспроизводят устойчивые, выдержавшие испытание временем и укоренившиеся в профессиональном педагогическом сознании «эталон», которые затрагивают основы и фундаментальные проблемы развития и существования человека. По отдельности они охватывают различные измерения и аспекты процесса образования, совместно – высвечивают сложность и многогранность образовательной практики, позволяют сформировать целостное представление о педагогическом профессионализме. Осмысленный выбор целевых приоритетов, определение выше- и нижележащего, соотношение вариативного и инвариантного имеют принципиальное значение и оказывают влияние на результаты работы педагогов, специалистов и образовательных учреждений.

Соседствующие педагогические концепции в своей теоретической и практической части различаются так же, как, например, классическая механика отличается от квантовой или чрезвычайно надежный и по сей день эксплуатируемый аэроплан АН-2 от современных самолетов типа МИГ-

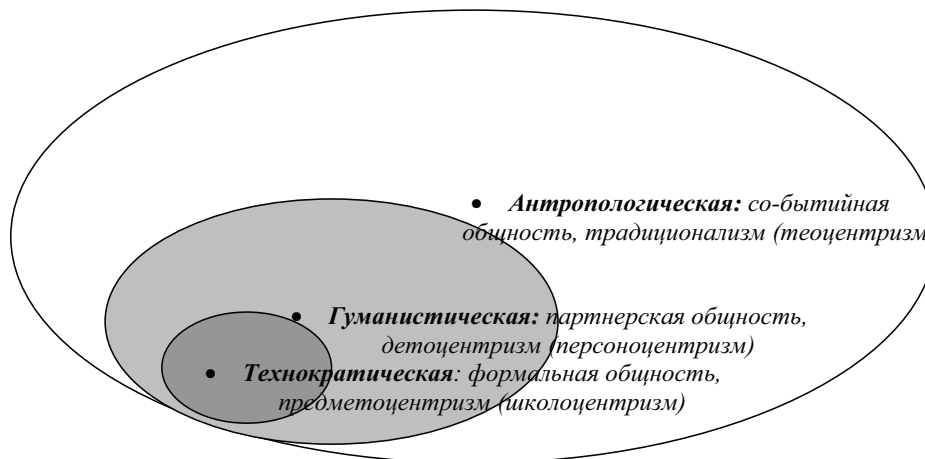
29 или СУ-27 (см. таблицу). Бессмысленно их сравнивать с точки зрения лучше/хуже, учитывая, что физика И. Ньютона и физика А. Эйнштейна оперируют принципиально различными картинками материального мира, а «кукурузник», с одной стороны, и «стрижи» или «витязи» – с другой, наделены качественно разными техническими характеристиками и пилотажными возможностями. Так же и в отношениях базовых образовательных моделей: они – разномасштабны, но определенным образом связаны и взаимодействуют между собой (рисунок).

Предпочтение технократической ориентации в образовании рождает в воображении аналогию с «оружейной лавкой». Ее миссия предельно прагматична – оснастить учащихся самыми передовыми знаниями и средствами и выпустить в мир для завоевания своего места под солнцем. Чтобы «оптимизировать» процесс обучения, уже на его начальных этапах вводятся процедуры селекции и деление на группы по способностям (точнее – по формальным признакам успеваемости)¹². «На выходе» получаем страсти «воротничков»¹³ и вульгарное деление людей на «винеров» (социальных



лидеров, выигравших схватку за жизнь) и «лузеров» (социальных аутсайдеров, неудачников)¹⁴. Технократизм подходит к человеку с мерками обыденности, отвергая метафизический план его развития. Усеченный человек знает *уровень жизни*, но не ведает *полноты жизни*. Уровень жизни

– уровень материального потребления; полнота жизни – наполненность ее смыслом, но это удел неповторимо-личностного бытия, которому нет места в рамках данной модели. Может быть, поэтому технократы предпочитают «простые решения»¹⁵ в отношении сложных проблем жизни.



Соотношение базовых образовательных моделей: формы и типы центрации педагогической деятельности

Гуманистическая ориентация несколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые системные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную – благородную – высоту развития индивидуальности и самоактуализации человека. И все же и здесь есть момент, который вызывает сомнение. Гуманистическая педагогика реализует установки персоноцентрического мировоззрения, для которого «индивидуальное Я» есть единственная и конечная ценность. Эта линия с неизбежностью ведет к индивидуализму и, в конечном итоге, к одиночеству человека, замыканию в своем самосовершенствовании ради него же. Как метко заметил философ К. Н. Леонтьев, индивидуализм, ставший доминантой развития, губит индивидуальность людей и своеобразие наций. Ограничившись этой стезей, образование рискует уподобиться «фабрике звезд». А «посевы» детоцентризма и толерантности, не подкрепленные духовно-нравственным воспитанием, могут дать сомнительные «всходы» эгоцентризма и самозамкнутости. Учитывая, что гипертрофия «индивидуального Я», для которого «Другие» – только фон, очень напоминает манеру поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной¹⁶.

Антропологическая модель привносит идею полноты образования и эвристичное представление о педагогической деятельности как об антропо-практике – практике развития базовых,

родовых способностей человека. При этом определение основной миссии образования – развитие ребенка как личности – не исключает, а включает в себя другие функции образования, приводя их на основе принципа иерархии (соподчинения) к состоянию согласия и взаимодополнения. Этот настрой системы образования мы и называем «*симфонией*». В первом приближении он может быть очерчен в виде трех уровней образовательных процессов, на которых осуществляется и результируется развитие.

На первом уровне ребенок, интеллектуально познавая и практически осваивая разнообразные предметы, развивается как самостоятельный субъект, приспособляющийся к сложным условиям природного и культурного пространств. Здесь отношения взрослого и ребенка строятся по типу *формальной общности*, в которой параметры совместной деятельности заранее заданы, статусы (учитель и ученик) и функции (учить и учиться) предписаны. Качество образования обеспечивается хорошей организацией и методикой ведения учебного процесса.

Но приобретаемые знания и умения (компетенции) в подлинном смысле облагораживают ребенка лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его индивидуальности: помогают ему формировать собственное видение и понимание действительности, оттачивать свой почерк и свой стиль в деятельности, учиться принимать решения и совершать поступки «от первого лица», становиться и быть самим собой.



Залогом решения образовательных задач второго уровня является «человеческий фактор» – личное обаяние и педагогический такт взрослых, которые обнаруживают себя в чутком и бережном отношении к проявлениям нарождающейся детской самобытности, умении заинтересовать, воодушевить ребенка, предоставить соразмерные его возрастным возможностям степень свободы и пространство самоопределения. Задача педагога (специалиста) состоит в том, чтобы, не стесняя развития детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем. Здесь образовательная практика перестраивается на эгалитарный стиль отношений, складывается *партнерская общность* взрослого и ребенка.

Но и индивидуализация – не самоцель для образования. Она, в свою очередь, должна становиться предпосылкой личностного развития и нравственного воспитания ребенка. Этот план развития определяют две вехи, в подготовке и обеспечении которых система образования играет великую роль: это встреча с самим собой и обращение к тому, Кто (Что) превосходит и восполняет тебя, пробуждает стремление не только *быть собой с другими*, но и *быть выше себя*, т.е. *быть для других*.

Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее – достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор побуждает к поиску высших (спасительных) ориентиров, укрепляющих и направляющих человека. «Личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет того горнего мира, к которому она должна восходить», – настаивал Н. А. Бердяев¹⁷. В контексте истории и культуры – это духовная традиция как форма обретения своей родовой сущности и в ней – всей возможной полноты своего существования как человека; в религиозном миропонимании – это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела. Здесь «человеческое бытие становится самим собой лишь превращаясь в со-бытие, когда свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому. Во всеполноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное»¹⁸. Неслучайно педагоги-новаторы придавали особое значение религиозному воспитанию детей. «Правила поведения для юношества» Я. А. Коменского начинались с наставления юноше, чтобы где бы он ни был, помнил о том, что находится в присутствии Бога и ангелов – и, может быть, людей. И первой

его мыслью как проснется, пусть будет мысль о Боге. К. Д. Ушинский говорил, что религиозное образование должно с ранних лет ложиться на душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог.

Подлинным пространством личностного развития и нравственного воспитания ребенка является *со-бытийная общность*: духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь является опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.

Размышляя о роли и возможностях образовательных учреждений в личностном развитии детей, будет уместно вспомнить старую шутку о двух дверях: на одной написано «Добро и Истина», на другой «Лекция о Добре и Истине»; возле второй двери выстраивается очередь, возле первой – никого. Открыть первую дверь – значит принять муки выбора, риски действий и поступков, тяготы ответственности перед собой и другими (ближними и дальними, прошлыми и будущими поколениями) и через эти испытания учиться определяться в отношении достойного и недостойного бытия, прорываться через внешние соблазны и собственный эгоцентризм к Добру и Истине, духовно возрастать. Здесь задача взрослых – лишний раз задуматься о том, что является наиболее действенным средством воспитания, и не ошибиться дверью в поиске оснований педагогической деятельности, и не забывать, что на этом пути все мы независимо от возраста и социального положения остаемся учениками и отнюдь не застрахованы от промахов и заблуждений.

Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: личное благосостояние и собственные удовольствия; семейные и кровные узы; общественные законы; совесть и чувство присутствия Живого Бога. Четвертый импульс – это первая линия обороны, если человек не удерживает бастионы совести, он отступает на вторую линию – пытается защититься общественными законами; не удержав вторую, отступает на третью, и так – до последней. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, деградация и гибель, ибо и последнюю линию обороны теряет человек, приходя в состояние одиночества, уныния, потери смысла жизни, тупого безразличия и полного отчаяния.

На наших глазах за последние годы стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Кардинально меняется содержание внутренней жизни современного человека, балансирующего на грани «последней линии обо-



роны». Одним из безусловных вызовов нашего времени является *необходимость прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы культивирования человеческого в человеке*. Эта задача прямо связана с преодолением отчужденности, дезориентированности или опустошенности отдельной человеческой жизни.

У общества нет иного пути исторического развития: либо воспроизводство основ гражданской и нравственной солидарности людей, либо сползание к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни социальных лидеров, ни аутсайдеров. Величайший психолог XX в В. Франкл так прокомментировал проблему: «Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству. Дела плохи. Но они станут еще хуже, если мы не будем делать все, что в наших силах, чтобы улучшить их»¹⁹.

В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые становятся и формируются в образовании. Современное педагогическое сообщество как никогда ранее стоит на перепутье: либо пребывать в позиции наблюдателя и комментатора (а по сути, «заложника») насущных проблем социальной и культурной жизни, либо искать и претворять формы осмысленного и деятельного ответа на вызовы XXI в.

При обращении к той или иной образовательной модели чрезвычайно важен «взгляд вглубь» – вплоть до ценностных оснований. Ни содержание, ни способы работы педагогов и специалистов системы образования, по сути, не являются идеологически нейтральными: за ними всегда (чаще всего имплицитно) стоят те или иные ценности и идеалы. Недооценка роли ценностного плана может приводить к «скрытым результатам» работы, которые не только не планируются, но и, возможно, вступают в противоречие с намерениями педагога. Поэтому и требуется мировоззренческое усилие, направленное: на выработку системы взглядов, принципов и убеждений, определяющих персональную профессиональную позицию, на осмысление современных социокультурных тенденций и оценку их влияния на здоровье и развитие детей; на определение ценностных приоритетов и постановку профессиональной сверхзадачи. Здесь стержневым является вопрос «Ради чего?» – как точка отсчета, альфа и омега профессиональной деятельности, как индикатор личностной зрелости педагога, ибо на этот вопрос отвечать словами, не становящимися делами, грешно: «Пусть твое “Да” будет “Да” <...> а что сверх этого, то от лукавого» (Мф. 5: 37).

Примечания

- 1 Переживание человеком определенности, подлинности и постоянства своего «Я»; вдохновляющее и придающее жизненные силы чувство тождественности самому себе: «Это и есть настоящий Я!».
- 2 Субъективный «образ Я», сопряженный с самооценкой; выступает как установка по отношению к самому себе и как основа взаимодействия с другими людьми.
- 3 Самополагание в отношении жизненных планов и задач, готовность и способность действовать на основе постоянного самоопределения.
- 4 От фр. *egalite* – равенство.
- 5 Субъективная реальность (субъективность, самость) – форма существования и способ организации человеческой реальности, суть – самостоятельность духовной жизни.
- 6 См.: *Флоренская Т. А.* Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. М., 2009. 480 с.
- 7 Согласно Священному писанию Бог создал человека по Своему образу, дал ему бессмертную душу и призвал к богоподобию.
- 8 Фундаментальным ценностям исконной российско-православной культуры соответствует принцип «Христосцентризма» – ориентации на запредельную высоту христианских идеалов. Установленная таким образом вертикаль бытия спасительна для человека, учитывая, сколь сильно «сносит» к низшему течению обывденной жизни. Вместе с этим любому россиянину независимо от его мировоззрения и вероисповедания важно вовремя узнать и осмыслить тот факт, что выражения *Отче наш*, *Яхве шолом* и *Аллах акбар* обращены к Одному и Тому же Богу, Вседержителю, Творцу вселенной. Ибо только с позиции этого знания и понимания возможен уважительный и созидательный диалог людей и культур.
- 9 Представители гуманистического подхода используют в этой связи термин «личностный рост», под которым чаще всего понимается развитие таких качеств, как принятие себя, конгруэнтность переживаний и поведения, толерантное отношение к окружающим людям.
- 10 Отчужденность от других людей, пренебрежение ближними.
- 11 Состояние, характеризующееся стремлением разрешать отвлеченные проблемы глобального характера в отрыве от реальной жизни, может носить болезненный характер.
- 12 Известно, что А. Эйнштейн посредственно учился в школе и даже был исключен из нее за неуспеваемость. «Мои учителя уверяли меня, что я не сделаю в жизни ничего путного», – вспоминал он.
- 13 «Воротнички» – белые, серые, синие – термины, применяемые для обозначения отдельных категорий лиц наемного труда, применительно к их профессиональной принадлежности: белые воротнички – управленцы, инженерно-технический персонал, служащие; серые воротнички – работники сферы обслуживания; синие воротнички – квалифицированные рабочие.
- 14 Следуя этой примитивной логике в ряды «лузеров» нужно записать И. С. Баха, В. ван Гога, Ф. М. До-



стоевского, К. Э. Циолковского – людей, преодолевших обыденность своего исторического времени, но не сумевших преодолеть бедность и нужду, потому что их гений и вклад в культуру были признаны и оценены обществом по достоинству уже после их кончины.

- ¹⁵ Вот лишь некоторые примеры «экстремизма простых решений», ежедневно затрагивающие интересы многих людей: в системе здравоохранения – это практика лечения болезней «по схеме», без необходимого внимания к особенностям организма, психики и личности пациента; в общественном транспорте – это эксплуатация в условиях мегаполиса на наземных маршрутах автоматической системы контроля проезда (АСКП); в

системе образования – введение процедуры единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вместе их объединяет общий принцип обезличивания и пренебрежения человеком в угоду бюрократической и/или экономической целесообразности.

- ¹⁶ См.: Резаткина Г. В. Профанный гуманизм // Школьный психолог. 2009. № 6. С. 6–7.
¹⁷ Бердяев Н. А. Царство Духа и Царство Кесаря. М., 1995. С. 21.
¹⁸ Хамитов Н. В. Философия человека : от метафизики к метаантропологии. Киев, 2002. С. 140.
¹⁹ Цит. по: Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998. С. 667.

УДК 378.016:91

ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

В. Л. Бенин, Е. А. Гончар

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: benin@lenta.ru



В статье рассматривается система специальных профессиональных компетенций будущих учителей географии как результат интеграции культурологического и компетентностного подходов к их образованию. Для реализации интеграции данных подходов в образовательной практике рекомендуется технология контекстного обучения.

Ключевые слова: культурологический подход, компетентностный подход, географическая культура, специальные профессиональные компетенции будущих учителей географии, контекстное обучение.

Integration of Culturological and Competent Approach in the Educational Processes of Future Geography Teachers

V. L. Benin, E. A. Gonchar

This article studies the system of special professional competences of future geography teachers as a result of integration of culturological and competent approaches during the process of education. The technology of contextual education is recommended to implement integration of the given approaches during educational processes.

Keywords: culturological approach, competent approach, geographic culture, special professional competences of future geography teachers, contextual education.

Сегодня в образовательной сфере происходит одновременное внедрение двух противоположных парадигм – гуманистической и технократической. С одной стороны, система российского образования нацелена на формирование личности, способной к саморазвитию, самоактуализации, самоопределению и творчеству. Одним

из наиболее востребованных и апробированных практикой направлением гуманистической парадигмы является культурологический подход. С позиций культурологического подхода профессиональная культура специалиста представляет собой интегративное качество личности, предполагающее не только владение необходимыми для выполнения профессиональной деятельности профессиональными знаниями, умениями и навыками и профессиональной компетентностью, но и интериоризацию культурных норм и ценностей соответствующей профессиональной сферы, а также креативность как способность и готовность к творчеству в профессиональной деятельности¹.

Применительно к системе высшего профессионально-педагогического образования культурологический подход представляется нам совокупностью теоретических положений и педагогических мер, реализация которых направлена на достижение цели формирования личности учителя как субъекта профессионально-педагогической культуры. Основываясь на идеях аксиологической, деятельностной и личностно-творческой теорий культуры, Г. И. Гайсина определяет профессионально-педагогическую культуру (на личностном уровне) как определенный уровень овладения профессионально-педагогическими ценностями, личностно-ориентированными образовательными технологиями и приемами творческой самореализации².



С другой стороны, компетентностный подход, заявленный в качестве инновационного и стимулируемый к внедрению, прежде всего, государством, относится к технократической парадигме, так как он нацеливает педагогов на формирование у обучающихся определенного набора практико-ориентированных компетенций. В профессиональном образовании под ним подразумевается переход на федеральные государственные образовательные стандарты с целевой ориентацией на формирование ключевых, базовых и специальных профессиональных компетенций.

Следует отметить, что напряженность этих противоречий в вузовской подготовке будущих учителей географии усиливается тем, что в школьной образовательной практике на уровне содержания и образовательных технологий уже внедряется культурологический подход, а в подготовке учителей по-прежнему преобладает традиционный подход к преподаванию дисциплин, в последнее время дополненный (чаще формально) компетентностным подходом. В разрешении противоречий рассматриваемых парадигм особое место занимает культурологический подход, который содержательно их конкретизирует и придает им культуроцентрическую направленность. Также важно определиться с теорией и технологией обучения, в рамках которой заключенный в каждом из этих двух направлений педагогический смысл может быть содержательно интегрирован.

В данной работе предпринимается попытка проектирования системы профессиональных компетенций будущих учителей географии с опорой на культурологический подход, в основе которого лежит понятие «географическая культура». При этом мы исходим из представления о том, что культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, а потому существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности. Усложнение и дифференциация этой деятельности ведут за собой развитие и дифференциацию культуры, выделение в ней новых самостоятельных элементов и подсистем³.

Анализ литературы показал, что в настоящее время не существует единого подхода к этому виду культуры. Можно выделить две стороны феномена географической культуры: условно назовем их «научно-методологической» и «ценностно-деятельностной».

По разделяемому многими географами мнению В. П. Максаковского, географическая культура включает в себя следующие компоненты: 1) географическую картину мира, 2) географическое мышление, 3) методы географии, 4) язык географии. Сам В. П. Максаковский выделяет профессиональную географическую культуру, носителями которой являются специалисты-гео-

графы, и массовую географическую культуру в качестве ее «облегченного» варианта⁴.

К сожалению, по мнению Ю. Г. Симонова, с которым мы солидарны, между массовой и научной географической культурами существует разрыв, так как общество в основном сталкивается с описательной географией и не имеет представления о языке и методах современной географии⁵. В. М. Котляков высказал мысль о том, что географическая культура, в отличие от географической науки, интернациональной по существу, представляет собой часть культуры того или иного народа или нации. Она включает культуру взаимодействия с природой, культуру межнациональных отношений, этнокультуру, региональную культуру труда и тесно связана с характером местной природы, с историко-географической обстановкой, с многовековыми традициями народа⁶. Здесь, на наш взгляд, также можно выделить «профессионалов», причем не только ученых, но и иных людей, не оторванных современной цивилизацией от природы и народных традиций природопользования, а также не утративших своих национальных корней и понимающих, уважающих культуру «чужих» наций. Уровни развития рассмотренных нами двух стороны географической культуры характеризуют как общество в целом, так и развитие личности.

Географическая – как культура особого типа представляет собой совокупность географического мышления, мировоззрения, ценностных представлений о географической картине мира, нацеленных на организацию жизнедеятельности человека в окружающей реальности посредством гармоничного взаимодействия с географической средой, включающей природу, население и его социально-экономическую деятельность (по О. С. Михайловскому)⁷. По мнению В. А. Горбанева, географическая культура – это определенный уровень развития личности, обеспечивающий географическое мышление и возможность принятия решений в сфере современных проблем взаимодействия природных и социальных компонентов на различных территориальных уровнях⁸.

Таким образом, эти две стороны географической культуры интегрируются, усиливая друг друга. Если профессиональным уровнем географической культуры специалисты овладевают в процессе профессиональной подготовки, то формирование массовой географической культуры – это главная задача школы.

Географически грамотный человек понимает взаимосвязь и взаимоотношения между территорией и ее природой, людьми и их хозяйственной деятельностью на данной территории. Усиление культурологического направления в содержании школьной географии способствует развитию личности (особенно такого ее качества, как географическое мышление), усвоению географической картины мира, овладению методами познания,



языком географической науки. Знания из области географии должны быть сплетены воедино, чтобы каждый школьник овладел умением всестороннего пространственного видения мира. Только человек, обладающий географической культурой, способен понимать величие и красоту природы как источника духовной силы и нравственности. В настоящее время понимание сущности географической культуры расширяется; признается ее значение для общечеловеческой культуры как средства постижения ее ценностей, возможности познать мир, себя, найти свое место в мире, оставаясь в гармонии с собой, природой и всеми живущими на Земле⁹.

Таким образом, с этих позиций географическая культура – это результат педагогического воздействия, совокупность объективных и субъективных характеристик, основу которых составляет ценностное отношение к географической окружающей среде. Географическую культуру понимают как способ преобразования географической среды и себя – как творца географических ценностей. Географическая культура понимается как интегративное, динамичное, структурно-уровневое образование, представленное совокупностью теоретико-методологического, мотивационно-ценностного и деятельностно-творческого компонентов и определяющее характер взаимодействия субъекта с географической средой (по С. А. Кравченко)¹⁰. На наш взгляд, географическая культура в этом аспекте интегрирует в себе обе рассмотренные выше стороны и переплетается с профессионально-педагогической культурой. Различие между профессиональной и массовой географическими культурами выражаются не только в глубине раскрытия их структурных компонентов, но и в наличии специфических общекультурных задач, стоящих перед средним географическим образованием.

Будущий учитель географии во время своего обучения в педвузе должен стать носителем профессиональной географической культуры. Эта «научно-методологическая» сторона традиционно формируется в процессе изучения студентами множества географических дисциплин, однако они должны обладать не только географическими знаниями и методами. Будущему учителю географии необходимо обрести соответствующий опыт выживания в природе, ощущение чувства близости и нравственного восторга от общения с ней. Он также должен испытать на себе особенности регионального природопользования и межкультурных контактов с представителями разных национальностей. Именно эта «ценностно-деятельностная» сторона географической культуры является основой для формирования как экологической культуры, так и истинного патриотизма. Здесь велика роль выездных полевых практик, экскурсий, походов, проводимых

как в пределах своего региона, так и с выездом в другие субъекты России (в идеале, и в другие страны). И, наконец, изучая теорию и методику преподавания географии, студенты знакомятся с содержанием массовой географической культуры, которую они должны в будущем формировать у учащихся, что невозможно без овладения соответствующими методами и приемами. Приобретая опыт учебно-профессиональной деятельности на педагогической практике, будущие учителя географии совершенствуют свои компетенции, которые впоследствии реализуются и развиваются ими в профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем следующую систему специальных профессиональных компетенций будущих учителей географии:

1) *компетенция в области географической культуры (профессиональный уровень)*, которая формируется в основном в процессе освоения студентами дисциплин профильной подготовки. Овладение данной компетенцией обеспечивают знания о предмете, задачах, истории географии; ее месте в системе естественных и общественных наук; владение иерархией географических научных знаний; знание географических основ геологии и геохимии; географическое мышление; способы владения теоретическими и эмпирическими методами географии, языком географических понятий и терминов, географических фактов и названий; картографическими умениями сформировать географический образ территорий, объектов и явлений окружающего мира;

2) *компетенция в области туристско-краеведческой деятельности* (образовательный туризм выступает сегодня специфичной областью профессионально-педагогической деятельности), которая формируется в основном в ходе учебных полевых практик, занятий туризмом, а также при изучении краеведения и географии родного края. В этом блоке овладение компетенцией обеспечивают знания основ географического краеведения и объектов туристско-ресурсного потенциала территории; способы ориентирования на местности и по топокартам; навыки автономного существования; приемы проектирования, организации и проведения образовательных экскурсий, походов, туров, маршрутов; профессионально-личностная мотивация к туристско-краеведческой деятельности;

3) *методические компетенции*, которые формируются в системе методической подготовки вуза (взаимосвязь различных форм организации образовательного процесса, дисциплин и курсов по выбору профессионального цикла, производственных практик). Овладение компетенцией в данном блоке обеспечивает система методических знаний и умений (на уровне владения приемами и способами проектирования,



диагностирования, корректирования образовательного процесса), а также исследовательские и рефлексивные умения. Методические компетенции, по сути, выступают как интегратор специально-предметных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций и ценностных ориентаций студента на актуальном уровне, поскольку обеспечивают решение образовательных задач в конкретной практической ситуации¹¹.

Для реализации интеграции культурологического и компетентностного подходов в практике педагогического географического образования мы рекомендуем использовать технологию контекстного обучения, уже около тридцати лет разрабатываемую научно-педагогической школой А. А. Вербицкого. Контекстным является такое обучение, в рамках которого на языке наук и с помощью всей системы педагогических форм, методов, средств целенаправленно и последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Эта теория изначально ориентирована на разрешение основного противоречия профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках иной (по целям, содержанию, формам, методам и средствам, да и самому процессу) учебной деятельности. Создателями данного подхода было доказано, что системная реализация основных положений и принципов технологии во всех дисциплинах учебного плана обеспечивает интеграцию гуманистического и компетентностного подходов, направленных на становление и развитие в их единстве личностных качеств и профессионально-педагогических компетенций будущего учителя¹².

В образовании будущих учителей географии во время изучения студентами профильных географических дисциплин контекстное обучение открывает широкие возможности реализовывать ситуации, в которых у студентов актуализируются и развиваются как методические компетенции, так и компетенции в сфере туристско-краеведческой деятельности. Иными словами, инвариантное ядро фундаментальных географических знаний, осваиваемое студентами в рамках традиционного обучения, дополняется заданиями контекстного характера, позволяющими развивать ценностно-деятельностную и педагогическую составляющие их географической культуры.

Таким образом, культурологический подход задает общую целевую и содержательную стратегию образования будущих учителей географии. Компетентностный подход необходим для разработки тактики образования – определения того, какие компетенции можно формировать в рамках каждой конкретной дисциплины, учебной или

педагогической практики. Но приоритет остается за культурологическом подходом, создающим общий план профессиональной подготовки будущих учителей географии, так как невозможно сформировать какую-либо одну компетенцию в рамках отдельной дисциплины – это труд многих преподавателей и разных кафедр. Не только для преподавателей, но и для студентов компетентностная модель образования, интерпретированная с позиции культурологического подхода, будет более понятной и личностно-значимой. Культурологический подход также создает прекрасную возможность планирования и организации воспитательной работы со студентами, формирует благоприятную среду для их культурного развития.

Примечания

- ¹ См.: *Галагузов А. Н.* Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 42 с.
- ² См.: *Гайсина Г. И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования. М., 2002. 260 с.
- ³ См.: *Бенин В. Л.* Педагогическая культурология : Курс лекций. Уфа, 2004. 515 с.
- ⁴ См.: *Максаковский В. П.* Географическая культура. М., 1998. 416 с.
- ⁵ См.: *Симонов Ю. Г.* Географическая культура сегодня и завтра : размышления о системе среднего географического образования в нашей стране // *География*. 2008. № 3, С. 27–32.
- ⁶ См.: *Котляков В. М.* Избр. соч. : в 6 кн. М., 2001. Кн. 3. 411 с.
- ⁷ См.: *Михайловский О. С.* Формирование географической культуры в условиях гимназического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 26 с.
- ⁸ См.: *Горбанев В. А.* Географическая наука в условиях глобализации как важнейшая составляющая реформирования географического образования в России : автореф. дис. ... д-ра географ. наук. Пермь, 2010. 46 с.
- ⁹ См.: *Душина И. В., Пятунин В. Б., Летягин А. А.* [и др.]. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. И. В. Душиной. М., 2007. 509 с.
- ¹⁰ См.: *Кравченко С. А.* Педагогические условия развития географической культуры студентов : дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2002. 180 с.
- ¹¹ См.: *Беловолова Е. А., Гончар Е. А.* Профессиональные компетенции будущих учителей в области географического образования : сущность, специфика, технология формирования // *Преподаватель. XXI век*. 2011. № 2. С. 20–28.
- ¹² См.: *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции. М., 2009. 336 с.

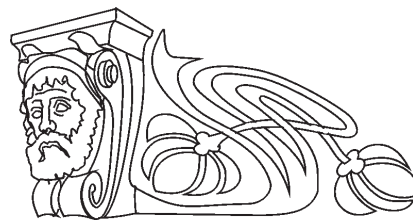


УДК 378.147:331.548

АКТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Г. В. Короткова

Мичуринский государственный аграрный университет
E-mail: korotkova-g@mail.ru



Профессионально-культурная компетентность представляет личностно и профессионально значимое образование, отражающее развитость личностной, предметно-смысловой, профессионально-коммуникативной и регулятивно-адаптивной компетенций, единство с общекультурными и профессиональными знаниями, умениями, навыками и являющееся важнейшим фактором успешности, мобильности специалиста агро-промышленного комплекса.

Ключевые слова: профессионально-культурная компетентность будущего специалиста; личностная, предметно-смысловая, профессионально-коммуникативная и регулятивно-адаптивная компетенции.

Actual Competences in Preparing of the Future Specialist

G. V. Korotkova

Professionally-cultural competence is the professionally and individually important formation which reflects the development of personal, materially-semantic, professionally-communicative and regulative-adaptive competence; the unity with universal cultural and professional knowledge, skills, experiences which is the most important factor of successfulness, mobility of the specialist from different fields.

Key words: professionally-cultural competence of the future specialist; personal competence, materially-semantic, professionally-communicative, regulative-adaptive competence.

Вне всякого сомнения знания являются одной из главных составляющих различного рода компетенций, хотя далеко не единственной. Традиционно знание – это отражение реального мира в сознании человека. Есть точка зрения, что «знание – это конструкция, фиксация в нашем сознании в виде ощущений, представлений, понятий, образа существования объективных связей между предметами и явлениями реального мира»¹. Знания, по мнению Б. Г. Ананьева, С. И. Архангельского, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, являются личностно-образующим фактором. От их глубины, обобщенности, наполненности и системности зависит содержательное наполнение личности. Студенты аграрного вуза в процессе обучения овладевают общепредметными, узкоспециальными и другими знаниями. Опираясь на классическое определение В. А. Сластенина, отметим, что «знания есть результат познавательной деятельности, система приобретенных с ее помощью понятий о действительности. Знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира»².

Вместе с тем в культурологическом и компетентностном подходах современной педагогики обращается внимание на то, что культура проявляется не в объеме знаний, а в их качестве, отношении к ним и способе реализации имеющихся знаний, умений и навыков. «Без вежливости и хороших манер никакие знания не предстают в надлежащем виде. Без них ученый обращается в педанта, философ – в циника...»³

Как отмечает Р. Хосе, «... разделение знаний на отдельные предметы и дисциплины приводит к тому, что <...> университеты выпускают инженеров, не представляющих себе социальных последствий своей работы, врачей, не знакомых с психологией человека <...> Необходима новая модель подготовки, <...> которая позволит развивать человеческие качества и этику»⁴. Данное положение, несомненно, относится и к подготовке студентов аграрных вузов, поэтому в аспекте предметно-смысловой и профессионально-коммуникативной компетенций студентов аграрного вуза речь идет об интеграции базовых (предметно-профессиональных) знаний по специальности и общекультурных, отражающих особенности мировоззрения конкретного сообщества как «взгляд на мир в целом, систему представлений об общих принципах и основах бытия, жизненную философию человека, сумму и итог всех его знаний»⁵. Эта интеграция, как подтверждают исследования В. Л. Андреева, А. И. Арнольдова, Т. Я. Белозеровой, Ю. Г. Владарика и др., наиболее эффективно происходит через гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса любого вуза.

Культурологический подход при рассмотрении категории «знание» делает акцент на ее нравственной, ценностной составляющей. Связано это с тем, что общекультурные знания не принадлежат изначально познаваемому предмету, во многом зависят от искусства вопрошания, от способа познания, самоорганизации, самоопределения субъекта познания, рождаются в диалоге, в «междубытии культур»⁶. «Зачем нам знания без личной страсти творить добро, а не зло для людей, делиться ими с другими, приносить облегчение людям?» – писал Ш. А. Амонашвили⁷.

Полагаем, что знания представляют содержательно-смысловую основу всей будущей профессиональной деятельности выпускника аграрного



вуза. Причем сегодня, как отмечалось, они не только предполагают углубление и расширение информационного поля личности, но и закладывают основу ее осознанного отношения к себе как носителю профессиональных и общечеловеческих культурных норм и ценностей, формируют чувство ответственности перед социумом, профессией на всех уровнях. Следовательно, приобретаемые студентами аграрного вуза знания должны быть не просто усвоены как сумма определенной, весьма значимой профессиональной информации: они должны быть интериоризированы, т.е. войти во внутренние структуры личности и стать мировоззрением, ценностями, способствовать самоопределению как в профессии, так и в культуре. Можно прийти к выводу, что суть предметно-смысловой компетенции заключается в том, что студент станет профессионалом лишь тогда, когда узкопредметные, специальные знания будут соотнесены с культурными ценностями, обретут личную значимость и станут частью мировоззрения.

Реноме будущего специалиста формирует еще одна важная компетенция – профессионально-коммуникативная, которая, на наш взгляд, включает следующие составляющие: деятельность, взаимодействие, поведение и общение. Деятельность в общеметодологическом понимании – это способ активного отношения субъекта (человека) к миру, направленный на его целесообразное изменение и преобразование. Она всегда носит продуктивный характер, т.е. ее результатом являются преобразования, как во внешнем мире, так и в самом человеке, его занятиях, мотивах, способностях⁸. Для студента вуза главным видом деятельности является образовательная или, точнее, образовательно-профессиональная как «самостоятельный и специально организованный процесс, форма проявления активности, социальной мобильности, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование жизнедеятельности»⁹.

Основные характеристики образовательной деятельности, выделенные на основе анализа работ Н. Б. Крыловой, В. Г. Рындак, Л. Ю. Фоминой и др., – осмысленность артефактов; профессиональная направленность, многоаспектная связь с другими подобными видами деятельности; особый, ценностный характер взаимоотношений участников образовательного процесса; соотнесенность с культурой окружающего социума, индивидуальная значимость и ценностные ориентации, свидетельствующие о том, что она должна, во-первых, с содержательной стороны соответствовать определенным стандартам и, во-вторых, быть нацеленной на выстраивание образования в логике развития образовательного и культурного потенциалов личности.

Согласимся с А. И. Арнольдовым, Л. Ю. Фоминой, считающими, что, подобно тому, как культурная деятельность ребенка начинается с

его первыми действиями и поступками, так и образовательная деятельность студента должна начинаться с различных видов реальной профессионально направленной деятельности, обязательно наполненной культурным смыслом. Причем в каждом из видов студент должен занимать позицию субъекта, превращая деятельность в самодеятельность. Образование необходимо рассматривать в свете самообразования, как «самостроительство в целом, как самосозидание себя как человека, образа своего “я” через познание и борьбу “я – реального” и “я – идеального” <...> Это способ “встраивания себя” в социокультурный процесс, в общество, это средство сохранения самобытности, человеческого достоинства, индивидуальной свободы, развития творческой индивидуальности», – писал О. Газман¹⁰.

Вместе с тем образовательная деятельность студентов аграрного вуза неразрывно связана с еще одним уникальным видом – взаимодействием – «процессом группового достижения целей, где группа выступает как совокупный субъект взаимодействия с определенными мотивами, способами и межличностными отношениями. Общие знания, взгляды и представления образуют групповое сознание, которое отражает сущностные черты совместной деятельности»¹¹. «Взаимодействие есть интегральная характеристика взаимообусловленных личностных контактов, имеющих следствием взаимные изменения субъектов процесса обучения»¹².

Взаимодействие представляется важнейшей категорией в аспекте исследуемой компетенции. Связано это, в первую очередь, с тем, что профессионально-коммуникативная компетенция, являясь, по сути, личным приобретением конкретного человека, вместе с тем есть следствие сложной системы межличностных взаимоотношений. Неслучайно исследователи профессиональной компетентности выделяют как особый подвид межличностную профессиональную компетентность – «профессионально значимое, интегративное качество, образуемое в результате обученности взаимодействию, которое требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе»¹³.

Межличностное взаимодействие – это процесс «обмена» идеями, деятельностью, ценностями, смыслами, переживаниями, интересами на различных уровнях, в различных видах деятельности, в том числе и в профессиональной. Оно отличается тем, что каждый человек в нем демонстрирует подлинную заинтересованность в другом, если эта заинтересованность отсутствует, то это уже функциональные отношения, в которых один ориентирован не на интересы другого, а на попытку достижения его соответствия собственным целям и требованиям. В свете культурологи-



ческого подхода межличностное взаимодействие в области аграрного производства должно выходить на уровень ценностей общечеловеческой культуры, соответствовать ее законам, правилам, нормам поведения. Неслучайно в последние годы в практической и в теоретической сферах уделяется внимание такому направлению, как коммуникативный менеджмент, деловая коммуникация, имиджология, деловая конфликтология работника агро-промышленного комплекса.

Отметим, что рассматриваемая нами проблема охватывает систему вузовского образования, которое, с одной стороны, ориентирует на создание особых, культуроемких отношений между всеми его субъектами (профессорско-преподавательским составом и студенческим сообществом), а с другой – ориентирует на особенности будущей профессиональной деятельности выпускников аграрного вуза, поэтому межличностное взаимодействие в данном случае тесно связано с профессионально-ориентированным.

Присутствие другого, взаимодействие с ним заставляет студента отказываться от действий, имеющих «смысл для себя», в пользу «смысла для значимых других и дела» и приводит его к осознанию значимости и ценности одного из самых продуктивных видов межличностного общения (в том числе и в профессиональной сфере) – сотрудничества. О пользе взаимодействия свидетельствует и то, что «однокурники из различных культурных сред создают еще более мощную среду воздействия, ставящую сложные задачи, которые способствуют лучшему обучению. Взаимодействие с однокурсниками из различных культурно-социальных групп (село, город, поселок городского типа и др.) является одним из наиболее значительных внеклассных социальных опытов. Оно положительно влияет на многие аспекты личностного развития студентов, особенно на когнитивное и личностное развитие»¹⁴.

Анализ работ позволил выделить преимущества (отличительные признаки) данного вида деятельности в аспекте формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов: высший уровень сплочения участников совместной деятельности; примерное равенство сил и позиций; принятие любого таким, какой он есть; четкое осознание единства целей; общие интересы, часто взаимодополняющие друг друга; четкое разграничение функций сотрудничающих сторон; обмен мыслями (рекомендациями, советами) и обмен силами (взаимопомощь, кооперация усилий); построение отношений на основе доверия, симпатии, уважения, привязанности и др. Даже поверхностное рассмотрение каждого из вышеперечисленных аспектов сотрудничества показывает, что они предполагают достижение человеком определенного и достаточно высокого уровня коммуникативной культуры. Сотруд-

ничество с коллегами в современной ситуации, сложившейся на рынке профессий, является фактором, который способствует интеграции индивидуальных действий студентов аграрного вуза в сфере совместного сельскохозяйственного производства; выходу на уровень диалога различных субкультур, профессий, ведущего к гуманизации отношений, в том числе и за рамками профессии; снижает излишнее напряжение, неизбежно возникающее между людьми в процессе совместной деятельности, поскольку обеспечивает переход от авторитарной позиции к демократической.

Обращение к научным исследованиям по выбранной проблеме позволило констатировать, что большинство ученых единодушны в том, что социально-психологическим стержнем профессионально-ориентированного межличностного взаимодействия является общение – «информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения»¹⁵.

Существует различные виды общения в зависимости от тех или иных элементов, принимаемых в качестве основания для группировки, например, цели или содержание общения, широта круга участников, эмоциональная характеристика процесса общения, динамика взаимодействия и т.д. Согласимся с В. М. Томиловой, что «профессионально-ориентированное общение приобретает черты, характерные для конкретной специальности, определяется спецификой профессиональной деятельности»¹⁶. И вместе с тем необходимо добавить, что общение всегда носит конкретно исторический характер, т.е. связано с конкретными личностями, их культурами и данной эпохой, поэтому различается по типам; критериям их выделения являются специфика психического состояния и настроение участников коммуникативного акта. Как отмечает Б. Т. Парыгин, типологические разновидности общения носят парный и одновременно альтернативный характер: деловое и игровое общение; безлично-ролевое и межличностное; духовное и утилитарное; традиционное и инновационное¹⁷. С этой позиции нас интересует, в первую очередь, деловое, межличностное, духовное и одновременно – традиционное и инновационное общение. При этом все три стороны общения – коммуникативная, интерактивная и перцептивная – предполагают одновременное функционирование на двух уровнях «диалога культур» – деловом (профессиональном) и межличностном.

Таким образом, ключом профессионально-коммуникативной компетенции является культуросообразная образовательная деятельность студентов аграрного вуза, обогащенная межличностным взаимодействием и общением на уровне профессиональной и общечеловеческой культур.



Примечания

- 1 См.: Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // *Alma mater*. 2006. № 3. С. 3–13 ; См.: Беляев А. В. Формирование ключевых компетенций в образовательном процессе // Проблемы обеспечения целостности образовательного процесса : материалы науч.-практ. конф. (Ставрополь, 17–18 апреля, 2004 г.). Ставрополь, 2004. С. 27–31.
- 2 См.: Савелова Е. М. Формирование культурной компетентности // *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 64.
- 3 Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 2009. С. 317.
- 4 Цит по: Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 37.
- 5 Там же.
- 6 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус // *Новые ценности образования*. 2005. Вып. 5 (24). С.110.
- 7 Цит по: Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода). С. 3–13.
- 8 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус. С. 171.
- 9 Библиер В. С. От наукоучения к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 216.
- 10 Абрамкина О. Г. Формирование профессиональной компетентности специалиста как необходимое условие модернизации образования в высшей школе // *Профессиональное образование в условиях перехода на инновационный путь развития : проблемы и перспективы* : сб. науч. ст. / под ред. Л. Б. Набатовой, А. В. Черных. Ульяновск, 2008. С. 15.
- 11 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус. С. 75.
- 12 См.: Архангельский С. И. Указ. соч. С. 110.
- 13 См.: Савелова Е. М. Формирование культурной компетентности // *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 65.
- 14 Там же. С. 61.
- 15 См.: Зимняя И. А. Указ. соч. С. 35.
- 16 Цит по: Абрамкина О. Г. Указ. соч. С. 14.
- 17 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус. С. 90.

УДК 374

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК МЕХАНИЗМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ



Л. М. Митрофанова

Саратовский государственный университет
E-mail: mitrofanova@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению индивидуального образовательного маршрута как механизма индивидуализации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей. Раскрываются особенности процесса индивидуализации личности ребенка в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, механизмы индивидуализации, дополнительное образование.

Individual an Educational Route as the Mechanism of an Individualization of Educational Process in Establishment of Additional Education of Children

L. M. Mitrofanova

The article is devoted to the individual educational itinerary as a mechanism of individualization of the educational process in the establishment of additional education. The peculiarities of the process of individualization of the child's personality in further education.

Key words: individual educational routes, mechanisms of individualization, additional education.

Современное российское общество ориентировано на образованную, творчески активную, инициативную личность, которая может самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способна к сотрудничеству, отличается мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладает развитым чувством ответственности за судьбу страны. Создать условия для формирования такой личности можно только при условии глубокой индивидуализации процесса образования в целом и, соответственно, его образовательного пространства. Однако проблема индивидуализации в данном аспекте имеет определенные особенности, связанные как с терминологическим употреблением, так и со сферой рассмотрения самого явления «индивидуализация».

Анализ многочисленных исследований по проблеме индивидуализации (В. В. Гузеева,



О. В. Естифеевой, М. И. Каменского, А. А. Кирсанова, Т. М. Ковалевой, О. М. Леонтьевой, В. М. Лизинского, Ю. А. Макарова, В. И. Макаковой, П. И. Пидкасистого, С. Д. Полякова, Г. К. Селевко, В. В. Семенцова, И. Э. Унт и др.) показал, что термин «индивидуальный подход» используется чаще в контексте воспитания, в то время как «индивидуализация» применяется в основном к обучению, причем в связи с понятием «индивидуальные особенности учащихся». «Индивидуальность» понимается как «во-первых, высокий уровень продуктивности взаимоотношений личности с окружающим миром и самой собой и, во-вторых, ее самобытность, ярко выраженное индивидуальное своеобразие»¹.

Индивидуализация и индивидуальный подход затрагивают сферу самости ученика, однако «индивидуальный подход» применим к изучению самых разнообразных процессов – самопознания, самоконтроля, самооценки и, наконец, социализации ребенка, а «индивидуализация» призвана создавать условия для его самореализации в рамках учебно-воспитательного процесса.

М. А. Холодная видит цель индивидуализации в создании «условий для раскрытия и формирования индивидуальности каждого ребенка»².

Однако в реальной школьной практике противоречия между образовательным стандартом и свободным развитием личности влияют на неоднозначность процесса индивидуализации по следующим причинам:

педагоги принимают во внимание индивидуальные особенности не каждого учащегося, а группы учащихся, обладающих сходными особенностями;

педагоги учитывают лишь известные особенности или комплексы, важные с точки зрения учения (например, умственные способности). Наряду с этим обучающийся может обладать рядом качеств, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или в этом нет необходимости (например, различных свойств характера или темперамента);

иногда педагоги обращают внимание только на некоторые свойства или состояния лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, состояние здоровья);

индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой³.

Что же касается учреждений дополнительного образования детей (УДОД), то указанные особенности «школьной индивидуализации» здесь преодолеваются, так как образовательное пространство этих учреждений потенциально индивидуализировано благодаря механизму набора детей в объединения, кружки, студии, творческие

коллективы. Ничто не является препятствием для желания ребенка, его родителей погрузиться в атмосферу определенного вида деятельности, и любое объединение начинает свою работу по принципу «разно-равных» возможностей.

Разные возможности заключаются, в частности, в том, что большинство объединений дополнительного образования разновозрастно по составу (и в этом их отличие от общего образования), включает ребят с разным уровнем способностей, подготовки, умений. Состояние здоровья, в том числе инвалидность, не позволяющая ребенку посещать школу, не является препятствием для занятий дополнительным образованием (по данным на 2010–2011 г., во Дворце творчества детей и молодежи г. Саратова в различных объединениях, кружках, студиях, творческих коллективах занимаются 78 ребят, имеющих статус «инвалид» или ограничения по здоровью). Такие условия являются основой индивидуализации в УДОД. Кроме того, для раскрытия индивидуальности, способностей не важны статус семьи ребенка, его конфессиональная, национальная принадлежность. И наконец, если общеобразовательное учреждение связано с принципом территориальной доступности для ребенка и возможностями семьи соответствовать условиям работы попечительского совета этого учреждения, то для учреждения дополнительного образования место жительства ребенка не служило причиной отказа в приеме. Единственным условием в этом случае является согласие родителей гарантировать сохранность жизни и здоровья ребенка до и после его занятий. Следовательно, именно такие учреждения «создают разнообразные возможности для вариативной реализации своих идей»⁴, возможности вариативного бытия ребенка в условиях дополнительного образования.

Равные возможности обеспечиваются, во-первых, теми интересами, предпочтениями, которые объединили детей при выборе данного кружка. Во-вторых, каждый из них равен в своих возможностях взаимодействия со всеми членами кружка, педагогами, не только получая предметно-прикладные знания и умения (шить, вязать, петь и др.), но, что очень важно (особенно если мы рассматриваем открытое образовательное пространство этих учреждений как сферу не только образовательной деятельности, но и сферу социализации), формируя, совершенствуя свой индивидуальный социальный и личностный опыт.

О принципе индивидуализации в образовательном процессе УДОД пишет И. С. Якиманская. Она полагает, что решающим фактором личностно ориентированного образования является субъектный опыт ученика, для которого следует создавать разнообразную среду, где каждый может реализовать себя в соответствии



с присущими ему познавательными потребностями, используя все условия для индивидуализации обучения. «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены “векторов” в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного) к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющихся у него опыта и познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность»⁵.

Новое понимание индивидуализации образовательного процесса в дополнительном образовании дают идеи продуктивного образования. В истории педагогики прототипом продуктивного и одновременно – индивидуального подходов являлась деятельность К. Н. Вентцеля, видевшего свой «Дом свободного ребенка» не учебным, а воспитательно-образовательным учреждением, где на первом месте находится процесс индивидуального формирования цельной личности человека. Причем интеллектуальное образование, или учение, входило в него лишь как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. А индивидуализацию учебно-воспитательного процесса он осуществлял с помощью индивидуальных практических заданий, содержание которых зависело от субъективного опыта ребенка и его образовательных предпочтений⁶.

Аналогичной позиции придерживался и С. Т. Шацкий, используя в своей педагогической практике приемы продуктивного образования. Например, при работе с глиной ребенок может познакомиться с ее свойствами, узнать, какие изделия делают из нее. Он также узнает, что такое глиняные библиотеки вавилонян, как происходит процесс обжига, т.е. изменение свойств вещества, какие существуют виды построек и как эти виды связаны с климатическими условиями, что такое климат, а последнее понятие непосредственно связано с географией. Детям даются сведения об условиях образования глины в природе, ее составе, образовании ключей благодаря глинистой почве, искусстве и декоративной росписи тарелок и чашек, глазури и т.д. Этот подход уже демонстрирует приемы продуктивного образования, его творческий характер⁷.

Напомним, что идеи К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко находились в русле обновляющей педагогики свободы начала XX в., когда в педагогический обиход, практику работы входят такие понятия, как индивидуализация, индиви-

дуальный подход, опытно-ориентированное образование, свобода выбора и др.

Новое обращение к идеям продуктивного образования связано с кардинальными социально-экономическими, культурными и образовательными переменами, в том числе в России (в конце XX – в начале XXI в.), их разрабатывали М. И. Башмаков, И. Бем, Х. Боркенхаген, Д. Веллхаусен, Л. Дмитриева, П. Дохмке-Алеит, Д. Герхарди, К. Гроч, Г. Кролл, Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева, Г. К. Паринава, Э. Своллински, А. Н. Тубельский, С. Н. Чистякова, Дж. Шнейдер, Й. Шнейдер, У. Эрнст и др.

Так, согласно М. И. Башмакову и В. Ю. Шадрину, «продуктивное образование нацелено на приобретение жизненных умений, инициирующих личностный рост и индивидуальное развитие, межличностное общение и взаимодействие, а также самоопределение его участников. Как образовательный процесс – реализуется в рамках индивидуального пути, выстроенного последовательностью шагов, где каждый шаг имеет хорошо определимый результат, так как является продуктивно ориентированной деятельностью в реальной жизненной ситуации»⁸. И далее: «...это обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях», что является одной из особенностей продуктивного дополнительного образования⁹.

Продуктивный подход усиливает значимость формирования личного и социального опыта каждого субъекта образования. Как отмечают Л. Дмитриева, С. Н. Чистякова, продуктивное образование есть «педагогический процесс, предусматривающий одновременное развитие личности в обществе и развитие самого общества (микросреды и макросреды) <...> Продуктивное образование ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами, развитие своих познавательных и личностных возможностей»¹⁰.

Если вновь вернуться к сравнению школьного образования и дополнительного, то принципиальное расхождение здесь кроется и в самом механизме оценки результатов деятельности (обучения, воспитания, развития) ребенка. При дополнительном образовании не балл определяет успешность ребенка, а те умения, способности, которые он реализует и развивает, те, пусть минимальные, но индивидуально важные достижения по самопреодолению, в том числе своих страхов, сомнений, неуверенности. «Важен тот продукт, который возник благодаря его собственным усилиям – будь то поделка, рисунок, тряпичная кукла или что-то иное <...> Если ребенок написал сочинение, сделал рисунок – это продукт (т.е. осязаемый реальный продукт сделанного дела)»¹¹. С позиции продуктивного образования в процессе дополнительного учащиеся создают «внешние



продукты» – поделки, сценарии, проекты и др. (как считают М. И. Башмаков, В. Ю. Шадрин и др.) и «внутренние продукты» – развивают способности, личностные качества (точка зрения В. К. Рубановой, Г. К. Париновой и др.).

Продуктивное образование значимо еще и потому, что меняет не только отношение к содержанию образования, его главной составляющей (опыту), но и кардинальным образом преобразует роль педагога, который становится сотрудничающим наставником¹², а также использует принцип диалогизации образовательного пространства, расширяя сферы сотрудничества с разными социальными партнерами. Кроме того, продуктивный подход способствует процессу социализации воспитанников в условиях открытого образовательного пространства дополнительного образования, так как целью продуктивного образования является «развитие личности в сообществе, а также совершенствование самого сообщества. Этот процесс нацелен на успешность в деятельности, ориентированной на продукт, и осмысление этой деятельности в группе учащихся при поддержке педагогов»¹³.

Возвращаясь к вопросу индивидуализации в образовательном пространстве УДОД, отметим, что она осуществляется как организация мотивированного взаимодействия педагогов и детей в рамках ситуаций множественного выбора, педагогической поддержки и взаимопомощи детей. Это предполагает установление гуманистических взаимоотношений, анализ вместе с ребенком результатов диагностики и их использование при разработке его индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), оценку продуктов совместной творческой деятельности с позиции не только личностной, но и социальной значимости.

Процесс индивидуализации в образовательном пространстве УДОД становится объективно реальным благодаря построению на основе свободного выбора детьми: педагогов (руководителей объединений); видов форм творческой деятельности, объединений по интересам; темпа обучения; организации совместной творческой деятельности учащихся и преподавателей на основе гуманистических, менее формальных, чем в школе, отношений, сопровождаемых реальной педагогической поддержкой и взаимопомощью членов детского сообщества.

Систематизацию особенностей индивидуализации в системе дополнительного образования детей осуществил А. Г. Асмолов, который выделил в качестве основных: культуuroобразующую, личностно-порождающую, профориентационную, психотерапевтическую, информационную функции¹⁴. Культуuroобразующая функция в открытом образовательном пространстве пред-

полагает построение такого пространства согласно с традициями мировой и национальной культуры, особенностями региона, культурными практиками, реализуемыми в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями и маршрутами каждого воспитанника, согласующимися с интересами других.

Личностно-порождающая функция реализуется как возможность педагогов во взаимодействии с обучающимися создать условия для понимания ими своих индивидуальных особенностей, личностных устремлений, перспектив, как единство личностного и социального опыта учащихся.

Профориентационная функция, на наш взгляд, не может быть рассмотрена только в связи с выбором учащимися будущей профессии: дополнительное образование способно учитывать сложности современной экономической ситуации, тенденции рынка труда, социальный запрос на определенные профессии, установку на возможность смены профессии, формировать будущую конкурентоспособность, необходимый опыт и важнейшие компетенции учащихся.

Психотерапевтическая функция осуществляется при оценке образования с позиции здоровьясбережения: как здоровья физического, так и духовного (нравственного) и социального (Я и социум). Меняется и роль педагога, он не только защищает здоровье ребенка, но может быть образцом отношения к собственному здоровью и носителем индивидуальной модели здорового образа жизни.

Информационная функция реализуется в открытом образовательном пространстве УДОД как доступность информационного потока, создание уникальных интеграционных информационных полей при взаимодействии различных образовательных учреждений, социальных партнеров, отдельных лиц. Современное образовательное пространство связано развивающимся процессом «сетевой социализации» (термин А. Г. Асмолова), постоянной сменой информационных полей.

Очевидно, что эти функции обособлены на уровне теоретических изысканий: в реальной практике они взаимодополняют друг друга. Так, культуuroобразующая, личностно-порождающая и информационная функции связаны между собой логикой соотнесения педагогом индивидуального развития обучающегося с широким культурным контекстом, с погружением воспитанника в культуру благодаря построению педагогическим коллективом УДОД принципиально иного образовательного пространства. Культуuroобразующая, профориентационная, психотерапевтическая и личностно-порождающая функции связаны между собой признанием необходимости в педагогической деятельности, направленной на помощь



и поддержку ребенка в процессе формирования персонифицированного личностного и социального опыта, в поиске жизненного смысла и цели, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и маршрута, достижения социальной успешности.

Таким образом, индивидуализация в открытом образовательном пространстве УДОД предполагает:

совершенствование методов проведения занятий в разновозрастных группах с опорой на свободный выбор обучающимися отдельных форм и способов работы, соответствующих их индивидуальным особенностям;

обеспечение возможности выбора индивидуальных и культурных практик: как увеличение числа клубов, секций и творческих объединений, так и расширение образовательных горизонтов ребенка в рамках одной или нескольких творческих групп;

установление договорных отношений с учреждениями и организациями социума (социальными партнерами) для работы воспитанников над индивидуальными проектами, имеющими как личностную, так и социальную значимость;

тесный контакт с общеобразовательными школами для взаимозачета продуктов учебной деятельности ребенка;

внедрение в практику индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов, позволяющих реализовать принцип дополнительного образования – предоставление ребенку возможности вариативного бытия.

Вершиной реализации индивидуального подхода являются индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут, разрабатываемые Е. А. Александровой, Н. А. Алексеевым, Т. А. Строковой, А. Н. Тубельским, А. В. Хуторским и др. как два варианта индивидуализации процесса образования, касающиеся конкретной личности.

С общеметодологической точки зрения понятия «маршрут» и «траектория» схожи: первое рассматривается как «путь следования»¹⁵, а второе – «путь движения какого-нибудь тела»¹⁶. Вместе с тем между ними существуют различия, аналогичные тем, которые есть между стратегическими и тактическими задачами. Траектория более стабильна, длительна, учитывает меньшее количество ситуативно действующих факторов, ориентирована на ведущие условия жизнедеятельности конкретного индивида. Маршрут, соответственно, имеет более «приземленную», достижимую в ближайшем будущем цель, может корректироваться в соответствии с динамично меняющимися обстоятельствами, ориентирован на какую-либо тему в различных областях и направлениях реализации. Так, Е. А. Александровой выделяются воспитательные (лично- и соци-

ально-ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески- и практико-ориентированные) образовательные траектории¹⁷.

М. И. Башмаков пишет: «индивидуальная образовательная программа <...> является нормативно-управленческим документом, который позволяет реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса путем создания условий для индивидуального обучения <...> Индивидуальный образовательный маршрут – это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения», он «складывается из чередования индивидуальных практик и проектов, последовательно сменяемых друг другом»¹⁸.

Применительно к открытому образовательному пространству УДОД и личности конкретного воспитанника целесообразнее использовать индивидуальные образовательные маршруты (исходя, например, из состава многих объединений). В то же время, если рассматривать сотрудничество педагогического коллектива и семьи ребенка (консультирование, поддержку, защиту, помощь и др.), то можно совместными усилиями разрабатывать и индивидуальную образовательную траекторию.

При разработке индивидуального образовательного маршрута определяются временная, содержательная и контролирующая структуры. Первая включает время, занимаемое индивидуальным обучением, фиксирует общий срок прохождения маршрута и временной график учебных модулей с указанием контрольных точек – сроков предоставления отчетов. Вторая основана на выборе учебных модулей, включаемых в образовательный маршрут ребенка: обязательных, по выбору, факультативных. В третью, контролирующую структуру входят: текущий контроль, отчетность по выполнению учебных модулей, итоговая аттестация¹⁹.

Организация образовательного процесса в ситуации индивидуализации дополнительного образования приводит к необходимости создавать условия для совместной деятельности педагогов и учащихся, чтобы разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты на основе личностного и социального опыта, образовательных предпочтений воспитанников.

Построение индивидуального маршрута основано на свободном выборе учащимися предпочтительной предметной направленности обучения, сферы творческой практической деятельности, с обязательной рефлексией процесса в целом и его коррекцией – при необходимости. А реализация предусматривает предоставление детям возможности выбора способов работы, максимально соответствующих их индивидуальным возможностям и удовлетворению образователь-



ных потребностей, получению запланированных внешних продуктов – поделок, сценариев, проектов и т.п., а также – внутренних продуктов, которые проявляются в развитии инициативности, самостоятельности, раскрытии индивидуальных особенностей каждого ребенка, наполнении его личного и социального опыта собственными результатами.

Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов должна основываться на творческом взаимодействии педагогов и обучающихся, что позволяет первым понять адекватность индивидуальных образовательных притязаний вторых, о чем пишут Н. Д. Демина, Я. Л. Коломинский, Е. В. Коротаева, В. Г. Крысько, Г. Л. Логинова, А. А. Мурашов и др. Использование в образовательной практике УДОД индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов переводит отношения «педагог – ребенок – родители» на уровень не только взаимодействия, но и сопровождения. В функции педагога входят педагогическое содействие и поддержка детям, а не узконаправленная трансляция знаний и умений, поэтому индивидуализация в формах ИОТ и ИОМ предполагает построение и включение в эти формы индивидуального сопровождения, педагогической поддержки воспитанников, которые «складываются из создания последовательных ситуаций: индивидуальной ситуации контактного взаимодействия, посреднической ситуации, ситуации деятельности ребенка»²⁰.

В отличие от педагогов учреждений среднего (полного) общего образования педагоги УДОД не ограничены требованиями государственного стандарта в области содержания образования, что предоставляет им возможность вариативного построения маршрутов. И здесь актуальны рекомендации И. С. Якиманской: различать общую для всех и индивидуальную учебную программу, учитывающую особенности ученика, наиболее значимые для него способы работы над учебным материалом (например, возможность преимущественно использовать слуховую, зрительную память и т.п.)²¹. При этом стимулирование стремления учеников к самообразованию осуществляется благодаря особой организации материала и преимущественному вниманию учителя к процессу активного самостоятельного учения каждого ребёнка.

Исследования Е. А. Александровой, Т. В. Строковой послужили основой для разработки механизма индивидуального образовательного маршрута применительно к особенностям образовательного процесса и открытого образовательного пространства УДОД.

Шаг первый: объясняя ребенку и его родителям значимость и смысл индивидуального образовательного маршрута, предложить индивидуализировать образовательный процесс за счет

внедрения, разработки его личного маршрута. Данный шаг необходим, если мы действительно реализуем принцип свободы, добровольности и сотрудничества, кроме того, маршрут должен разрабатываться при активном участии не только педагогов, но и родителей, в полной мере представляющих общую картину развития и социализации ребенка. В самых общих чертах родителям представляются процесс и механизм разработки маршрута, перспективы получения внешних и внутренних образовательных продуктов. Если же согласие родителей не получено (по различным, возможно, в большей мере субъективным причинам), то для данного воспитанника индивидуальный маршрут не разрабатывается. Можно дать методическую рекомендацию: разрабатывать ИОМ имеет смысл с временной отсрочкой: ребенок должен «войти» в объединение, выстроить отношения с детским сообществом, принять педагога. Кроме того, существует первичный отток учащихся, связанный с узнаванием и пониманием ребенком особенностей выбранного объединения и потребности заниматься именно в нем. Чаще ребенок из сферы дополнительного образования не уходит вообще, а выбирает иное творческое объединение. Время предложения индивидуального маршрута определяется в большей мере степенью комфортности ребенка в образовательном пространстве дополнительного образования и конкретного объединения.

Шаг второй: проводится диагностическое исследование уровня образовательных потребностей, возможностей ребенка. Оно может начинаться на уровне первого шага, при любом результате данные диагностики значимы, так как позволяют индивидуализировать образовательный процесс воспитанника. Диагностируются как общеучебные, так и специфические способности, зависящие от профиля (направленности) конкретного объединения. На этом этапе важно учитывать неравномерность, гетерохронность развития личности: каждый человек, находящийся в определенном возрастном периоде, может существовать на трех уровнях: благополучия (норма развития), риска (угроза трудностей развития) и актуальных трудностей развития (реальные отклонения от нормы). Поэтому педагогам необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося развития. Причем, составляя прогноз, важно отметить зоны ближайшего развития, не востребованные в полном объеме в «школьной» практике и имеющие потенциал развития в условиях дополнительного образования, и зоны реальных трудностей. На этом этапе необходимо использовать самые разнообразные методики, как коллективные, так и индивидуальные, валидные изучаемому аспекту (в том числе и с привлечением специалистов – психолога и социального педагога) и усиливающие объектив-



ность общего представления об уровне развития ребенка, а также иметь в виду рекомендации, пожелания родителей, их оценку собственного ребенка, учитывая, что часто родители необъективно оценивают имеющийся уровень развития и перспективы своего ребенка – завышая и/или занижая их. Для формирования готовности обучающегося к ответственному и вместе с тем свободному выбору содержания ИОМ педагог моделирует или использует возникающие спонтанно в образовательном процессе различного рода ситуации (учебные, поведенческие, мировоззренческие и др.). Этим создаются условия для самооценки ребенком существующих у него затруднений или проблем. В итоге, на этом этапе у педагога должна сформироваться своя версия построения индивидуального маршрута ребенка.

Шаг третий. Происходит согласование: 1) проекта ИОМ преподавателя с интересами и видением ребенка и его родителей, внесение необходимых корректив, определение сфер, требующих особого внимания (заказ ближайшего социального окружения); 2) плана работы объединения, его рабочей программы с ближайшими перспективами развития ребенка; 3) определяются последовательность, темп выполнения запланированной деятельности, конкретные условия, в том числе организационные (результаты фиксируются в «зачетных книжках») («дневниках») учащихся); 4) роли и степени участия педагога в реализации ребенком своего индивидуального маршрута (помощь – поддержка – сопровождение – консультирование – наставничество и др.), уровня самостоятельности воспитанника, учитывая его возраст, индивидуальные особенности, положение в группе и др.

На этом же этапе расставляются приоритеты: 1) в различных видах деятельности, в том числе в учебной, конкретизируются точки потребностного развития в блоках; 2) общение, 3) поведение, 4) отношение к социуму, 5) личностный опыт, 6) социальный опыт, 7) саморефлексия, Я-концепция собственного развития.

Шаг четвертый: разрабатывается и схематически оформляется «Карта ИОМ», детализируются план и график выполнения первых заданий по блокам (1–7), организуется их апробация, анализируется качество проведенного планирования, восполняются отсутствующие и оптимизируются имеющиеся элементы карты и графика.

Шаг пятый: реализация индивидуального образовательного маршрута. В соответствии с разработанной «Картой ИОМ» строится образовательный процесс конкретного ребенка в данном объединении. Любая деятельность реализуется в логике: целеполагания, планирования, целеосуществления, сопоставления полученных результатов с заданными, оценивания достигнутого на основе заранее определенных критериев.

Организуются различного рода тренинги, направленные на развитие рефлексивных умений, навыков саморегуляции, культуры эмоций, личностного роста, творческого саморазвития, лидерских способностей, социальной успешности и др., стимулируется познавательная и поисковая активность ученика, уровень самостоятельности.

На этом этапе проводятся консультации по содержательным вопросам работы объединения, выбору способов учебной и иных видов деятельности, самоконтроля и самооценки, форм представления продуктов самостоятельной деятельности. Активно и ситуативно, по запросу, часто латентно оказывается психолого-педагогическая помощь и поддержка ученика в пошаговом продвижении реализуемого ИОМ. Реализуя запланированную деятельность, двигаясь по индивидуальному маршруту, обучающиеся нередко встречаются с проблемными ситуациями, которые не могут разрешить самостоятельно. Обращаясь за поддержкой к педагогу, соученикам, они вступают в ситуацию взаимодействия и коллективного решения проблем, происходит активный обмен опытом, совершенствование собственных возможностей.

Педагог ведет постоянный мониторинг общего развития ребенка, его успешности, комфортности самочувствия в объединении, отслеживает динамику его продвижения в образовательных блоках как по отдельности, так и в общем видении ИОМ. Создаются мотивирующие ситуации для стимулирования активности учащихся, повышения их самооценки, закрепления чувства успешности.

Продолжается сотрудничество с родителями, включается механизм обратной связи, рефлексия работы их ребенка по индивидуальному маршруту. Полученные материалы педагог анализирует, выделяет точки несоответствия, расхождения, консультируется с психологом, социальным педагогом, коллегами, вносит адекватные происходящему изменения в график и «Карту ИОМ». Вместе с тем он координирует работу других педагогов дополнительного образования, представителей активного социума, вступает (по необходимости и возможности) в диалог с учителями школы, где обучается ребенок. В итоге, возможна дальнейшая, совместная с детьми и их родителями, корректировка индивидуального образовательного маршрута.

Мотивация и коррекция продвижения ребенка по образовательному маршруту происходит в процессе микрогрупповых и индивидуальных консультаций, дебатов, дискуссий, когда анализируются как типичные, характерные для большинства членов данного объединения проблемы, так и связанные со спецификой конкретного ребенка – возрастными или индивидуальными особенностями, темпом решения образовательных задач и др.



Шаг шестой (не является общим и единственным результатом реализации ИОМ, осуществляется в режиме сопровождения продвижения ребенка по образовательному маршруту). Происходит презентация внешних, материально выраженных продуктов деятельности ребенка по мере продвижения по ИОМ. Они не оцениваются в баллах, критериями успешности являются субъективное благополучие ребенка, уровень его притязаний, степень самоудовлетворенности достигнутым (сделанным).

Что касается внутреннего продукта, то здесь важен коллективный диалог (педагог – воспитанник – родители) по оценке степени достижения запланированных образовательных целей и уровня приобретенного личностного и социального опыта, уровня продвижения ребенка в векторах: деятельности, общения, поведения, отношения к социуму, саморефлексии развития.

Рассматривая внешний и внутренний продукты в свете индивидуализации образовательного процесса, следует вновь обратиться к концепциям продуктивного образования. Всю сложность вопроса отмечали М. И. Башмаков, В. Ю. Шадрин: «...пока нам не удалось разработать структурную и детальную методику оценки процессов индивидуального продуктивного образования <...> Нам не вполне ясно, следует ли это делать, потому что она может больше навредить, чем помочь педагогу. Мы понимаем оценку продуктивного образования как интегральную составляющую учебной работы. Жесткий метод оценки может вступить в противоречие с этим экспериментальным, творческим, почти “художественным подходом к образованию”»²². Подобный подход представителей продуктивного образования соответствует специфике дополнительного образования, когда не ставятся отметки.

Использование безотметочных методик объясняется также тем, что стандартные тесты в данном случае неприемлемы, так как носят вероятностный характер и могут дать самое общее представление обо всем контингенте участников. Полученная в результате тестирования информация малоценна в связи с многообразием социальных, интеллектуальных и личностных характеристик. Частое же использование тестирования может отрицательно сказаться на атмосфере взаимоотношений сотрудника и участника, поэтому альтернативой количественным критериям результативности могут служить качественные оценки. К таким оценкам М. И. Башмаков и В. Ю. Шадрин относят: увеличение количества желающих участвовать в конкурсах индивидуальных проектов; желание конкурсантов (как занявших призовые места, так и аутсайдеров) повторно участвовать в конкурсах; сожаление, высказываемое теми, кто по каким-либо причинам этого не может делать; интерес к преподавательской работе; доброжелательные и

заинтересованные контакты с родителями²³. Все приведенные критерии в полной мере могут быть отнесены и к дополнительному образованию, так как конкурсы являются традиционной частью его учебно-воспитательного процесса.

Более интересной и адекватной современным педагогическим веяниям является точка зрения Б. Шлезингера, предлагающего использовать не традиционное тестирование – «...можно измерить память, но не определить обучаемость <...> измерить степень владения навыками, однако <...> весьма ограниченно»²⁴, – а методику «Портфолио» как обобщенный инструмент оценки, соответствующей реальной деятельности учеников и педагогов. Данная методика предполагает сбор, систематизацию личных достижений, которые могли бы рассматриваться как некие внешние свидетели образовательной и социальной успешности ребенка. Такой портфель индивидуальных достижений может состоять из трех разделов: сертифицированных достижений (аттестатов, грамот, дипломов и др.), работ, выполненных учениками, отзывов и характеристик педагогов, родителей, друзей, преподавателей кружков, секций.

Предложенный пошаговый механизм прохождения индивидуального образовательного маршрута, безусловно, максимально индивидуализирует как образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей в отношении конкретного ребенка, так и его возможный результат.

Примечания

- ¹ Петрова О. О., Умнова Т. В. Возрастная психология. Ростов н/Д, 1994. С. 13.
- ² См.: Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997. С. 13.
- ³ Немов Р. С. Психология образования. М., 1988. С. 34.
- ⁴ Логина Л. Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. М., 1999. С. 96.
- ⁵ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 11.
- ⁶ См.: Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избранных трудов. М., 1992. С. 172.
- ⁷ См.: Шацкий С. Т. Педагогические соч. М., 1963. С. 202.
- ⁸ Башмаков М. И., Шадрин В. Ю. Мастерская продуктивного обучения как средство индивидуального развития, профессиональной и профессиональной подготовки и социальной адаптации молодежи Санкт-Петербурга // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 60.
- ⁹ Там же. С. 56.
- ¹⁰ Дмитриева Л., Чистякова С. Опыт продуктивного обучения подростков в межшкольном учебном комбинате «Хамовники» // Школьные технологии. 1999. № 4; Новые ценности образования [Совместное издание]. 1999. Вып. 9. С. 123.



- ¹¹ Баишаков М. И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 23.
- ¹² См.: Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. Саратов, 2003. С. 176.
- ¹³ См.: Баишаков М. И., Шадрин В. Ю. Указ. соч. С. 66.
- ¹⁴ См.: Асмолов А. Г. Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России : от традиционной педагогики – к педагогике развития // Современные технологии социально-педагогического проектирования в дополнительном образовании : материалы к семинару. СПб., 1997. С. 4–13.
- ¹⁵ Словарь иностранных слов в русском языке / сост. Е. Грубер. М., 2005. С. 292.
- ¹⁶ Там же. С. 700.
- ¹⁷ См.: Александрова Е. А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования : культуросообразная школа. М., 2002. С. 63–78.
- ¹⁸ Баишаков М. И., Шадрин В. Ю. Указ. соч. С. 50.
- ¹⁹ См.: Балабан М. А. Свободные парк-школы : учеб. материалы для аналитических семинаров по педагогике массового образования. М., 1992. С. 34–66.
- ²⁰ Машибиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987. С. 96.
- ²¹ См.: Якиманская И. С. Указ. соч.
- ²² См.: Баишаков М. И., Шадрин В. Ю. Указ. соч. С. 65.
- ²³ Там же.
- ²⁴ Приводится по: Ромм Т. А. Социальное воспитание : эволюция теоретических образов. Новосибирск, 2007. С. 98.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

Е. А. Елисеева

Саратовский государственный университет
E-mail: elena.bright-eliseeva@yandex.ru



В статье рассматривается социальное партнерство как важнейшее из слагаемых качества образования. Представлено авторское определение подготовки студентов педвуза к взаимодействию с социальными партнерами, выявляется сущность исследуемого процесса; раскрываются его особенности.

Ключевые слова: социальное партнерство, профессиональная подготовка, взаимодействие, диалог (полилог).

Peculiarities of Training Students at Pedagogical Universities for Social Interaction

E. A. Eliseeva

The article is focused on social partnership which is considered to be an integral part of quality of education. The author gives the definition of training of students at Pedagogical Universities for interaction between social partners, highlights the essence of the process under study and divulges peculiarities of training students at Pedagogical Universities for interaction between social partners.

Key words: social partnership, professional training, interaction, dialogue (polylogue).

Интеграция России в единое европейское образовательное пространство ориентирует педвузы на качественно новый уровень подготовки специалистов. Согласно концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы одной из приоритетных задач высшей школы становится приведение содержания и структуры профессионального образования

в соответствие с потребностями рынка труда¹. В связи с этим качество образования все более связывается с необходимостью подготовки педагогических кадров к взаимодействию с социальными партнерами, что обеспечит совместный поиск решения педагогических проблем и предупреждение конфликтных ситуаций². Как справедливо отмечает И. А. Сыромицкая, сущность подготовки будущих учителей к взаимодействию с социальными партнерами состоит в возможности согласования потребностей социального заказа общества на специалиста, способного к взаимодействию с социальными партнерами, рынка труда и результатов деятельности высшей школы³.

Социальное партнерство в самом общем смысле подразумевает:

совместную коллективную деятельность различных социальных групп, приводящую к позитивным и разделяемым всеми участниками эффектам (Л. А. Гордон, Э. В. Клопов и др.);

специфический вид общественных отношений между профессиональными, социальными группами, слоями, классами (В. Ф. Лазарев, В. И. Митрофанов и др.);

мировоззренческую основу согласования, защиты интересов различных социальных групп, слоев, классов, их общественных объединений, бизнеса, органов власти (В. А. Михеев, Г. Ю. Семигин, А. А. Федюлин и др.).



Проблема социального партнерства в сфере образования относительно нова, и не случайно возникают новые направления ее изучения, в частности, такие как: конкретный тип социально-трудовых отношений между органами государственной власти, работодателем и трудовым коллективом образовательного учреждения⁴; система кооперативных внутренних и внешних связей образовательного учреждения⁵; процесс налаживания командного взаимодействия⁶; факт установления договорных, партнерских отношений всех субъектов образовательного пространства⁷; способ согласования противоположных интересов, метод решения проблем и регулирования конфликтов⁸; фактор профессиональной самореализации, создающий возможность продуктивного социального взаимодействия путем согласования целей всех его участников, установления взаимовыгодных диалоговых (полилоговых) отношений за счет определения не только обоюдных интересов, но и точек их несовпадения⁹.

Дальнейший анализ теории и практики социального партнерства, а также проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя показал, что эти процессы имеют тесную взаимосвязь: например, результативность профессиональной подготовки педагога во многом определяется такими ключевыми характеристиками социального партнерства, как:

наличие навыков социального взаимодействия с различными социальными группами;

способность бесконфликтного или минимально спорного взаимодействия педагогов – родителей (лиц их заменяющих) – детей – органов образования – общественных организаций – государственных структур;

умение определять и исследовать противоречия, характеризующие партнерство родителей, учащихся, педагогов на уровне образовательного учреждения;

возможность достижения педагогического консенсуса.

В свою очередь, продуктивность социального партнерства также зависит от качества профессиональной подготовки учителя, ее базовых характеристик:

степени осознания ответственности за результаты педагогической деятельности;

созидания жизненных ценностей и достижения конкретных практических результатов в педагогической профессии;

осознания и соотнесения своих профессиональных желаний, возможностей с социальными требованиями;

обладания широким репертуаром поведенческих навыков в различных видах социально-педагогической деятельности и общения.

Изучение научных трудов, выявляющих сущность и особенности профессиональной под-

готовки современного учителя (О. А. Абдулиной, В. И. Андреева, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др.), соотнесение их с исследованиями по проблеме социального партнерства (Л. А. Гордона, Э. В. Клопова, К. Г. Кязимова, В. А. Михеева и др.) позволило разработать авторское определение понятия «подготовка студента педагогического вуза к взаимодействию с социальными партнерами». Под ним мы понимаем процесс формирования у студента готовности и способности к активной, самостоятельной профессиональной деятельности, основаниями которой служат распределение (присвоение) социального опыта, формируемого в этой деятельности, развитие и использование педагогических умений построения конструктивных отношений со всеми участниками образовательного взаимодействия, достижение на основе консенсуса продуктивного педагогического результата. Уточним, что назначением деятельности учителя по взаимодействию с социальными партнерами является совместный поиск решения именно педагогических задач и предупреждение конфликтных ситуаций. При этом субъектами социального партнерства выпускника педагогического вуза в его профессиональной деятельности могут стать:

– партнеры из ближайшего социума системы «воспитанник ↔ семья ↔ учитель»: детское сообщество школы (коллектив класса, совет старшеклассников, отряд волонтеров, органы ученического самоуправления, детские движения, объединения и др.), педагогическое сообщество (классные руководители, учителя-предметники, социальный педагог, педагог-психолог, совет по профилактике асоциального поведения и др.), а также родители воспитанника, лица их заменяющие, родительский комитет школы, попечительский совет;

– партнеры, объединенные профессиональной общностью: социальные группы учителей системы среднего образования (школы, лицея, гимназии); системы дошкольного образования (детских садов, домов ребенка); системы среднего специального образования (профессиональных колледжей, техникумов); высшего образования (вузов); дополнительного образования (клубов, центров, дворцов творчества, спортивных, музыкальных школ, школ-искусств и т.п.);

– партнеры из других сфер деятельности: учреждений здравоохранения, социальной защиты населения, культуры, туризма, правоохранительных органов, центров милосердия, занятости молодежи, управлений по делам молодежи и работе с общественностью, общественных организаций, средств массовой информации, страховых компаний и др.

Не вызывает сомнения тот факт, что процесс подготовки выпускников педвуза к взаимодействию с социальными партнерами имеет определенную специфику. Одной из особенностей мы



считаем признание всеми субъектами образования равнозначности как учебного процесса, так и самостоятельной самообразовательной, самореализующей, самоконтролирующей деятельности студентов. В связи с этим подготовка студентов к взаимодействию с социальными партнерами должна выстраиваться, с одной стороны, как специально организованная преподавателями педвуза, а с другой стороны, как самостоятельная, поскольку данная подготовка определяется не только внешними воздействиями, программным обеспечением, но и внутренней позицией самого студента – будущего педагога.

Принципиально важной, на наш взгляд, является особенность профессиональной подготовки учителя к взаимодействию с социальными партнерами, связанная с тем, что данная подготовка должна начинаться в вузе и строиться на принципах паритетного взаимодействия педагога и студента на основе лично ориентированного подхода к образовательной деятельности.

Следующая особенность состоит в особом внимании к формированию совокупности индивидуальных качеств и социального опыта, необходимого для социального партнерства, что впоследствии станет средством и содержанием профессионального педагогического партнерства выпускника вуза. В этой связи важное значение приобретает включение в содержание педагогической практики такого ее вида, как взаимодействие с социальными партнерами, а также стимулирование и развитие социально-ценностной деятельности студентов, поддержка социальных инициатив, акций, мероприятий, социальных проектов и программ, проводимых как в вузе, так и за его пределами. Это позволит студенту пройти школу социального партнерства – от простого приобретения социально-ценностных инициатив к социальному творчеству и организации практических дел и мероприятий, разработке и внедрению проектов, существенно меняющих отношения и образ жизни, ценностные ориентации и мотивацию своей жизни и жизни окружающих людей.

Еще одна особенность связана с тем, что подготовка студента к взаимодействию с социальными партнерами может быть обусловлена не только обучением в педагогическом вузе. Поскольку в современных условиях многие студенты начинают трудовую деятельность еще до окончания вуза, то помощь в формировании умений взаимодействия с социальными партнерами может осуществляться как преподавателями вуза, так и коллегами по работе, ближайшей зоной социального окружения. В последнем случае подготовка к взаимодействию с социальными партнерами наиболее приближена к социальным процессам, непосредственно на практике опосредуется требованиями общества к профессии и личности педагога.

Анализ специфики профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с социальными партнерами будет неполным, если не отметить особенность, связанную с обучением иностранному языку. Сегодня включенность в мировое образовательное пространство, возможность участия в международных языковых программах, студенческих научных семинарах, обращение к информации международных педагогических конференций, на которых педагоги всего мира обсуждают актуальные проблемы социального партнерства и обмениваются опытом профессиональной деятельности в этом направлении, не только позволяет студентам совершенствовать свои профессиональные знания, владение иностранным языком, но и стимулирует мотивацию к подготовке к взаимодействию с социальными партнерами. Данное обстоятельство актуализирует подготовку к взаимодействию с социальными партнерами студентов – будущих учителей иностранного языка, которые изначально нацелены на формирование коммуникативных навыков, самостоятельное речевое совершенствование, включенность в процесс творческой самореализации в международных языковых программах. Например, обучение в малых группах (10–12 человек), использование активных методов в организации и презентации учебного материала не только активизируют речевую, творческую и социальную активность, но и мотивируют будущих учителей иностранного языка на постоянную включенность в процесс общения, развивают коммуникативные навыки, умения строить конструктивные отношения с людьми, коммуникабельность, инициативность, формируют волевой потенциал, рефлексию. Навык общения на иностранном языке (устно и письменно) дает возможность студентам научиться четко и логично выражать собственные мысли, убеждать, аргументированно отстаивать свою позицию и одновременно слушать и понимать речь собеседника, что принципиально важно при подготовке к взаимодействию с социальными партнерами.

Мы полагаем, что подготовка студентов к взаимодействию с социальными партнерами является актуальной и значимой для современного общества, поскольку это позволяет студентам стать не только компетентными и успешными в своей профессии, но и социально востребованной личностью на современном рынке труда. Социальное партнерство в образовании позволяет объединить возможности микросоциума в решении актуальных социально-педагогических проблем и выявить неиспользованные профессионально-личностные ресурсы учителя, связанные с развитием и использованием педагогических умений создания конструктивных отношений со всеми участниками образователь-



ного взаимодействия, достижением на основе консенсуса продуктивного педагогического результата, имеющего социально-педагогическую и личностную ценность.

Примечания

- ¹ См.: Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» // Собрание законодательства РФ. 07.03.2011. № 10, ст. 1377.
- ² См.: Тюкалова Н. В. Социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2010. 202 с.
- ³ См.: Сыромицкая И. А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза. Орск, 2008. 199 с.
- ⁴ См.: Социальная политика : учеб. / под общ. ред. Н. А. Волгина. М., 2003. 734 с.
- ⁵ См.: Оборин М. В. Социальное партнерство учреждений среднего профессионального образования с промышленными предприятиями в подготовке специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 27 с.
- ⁶ См.: Ткаченко Е. В. Социальное партнерство. Профессиональное образование : проблемы, поиски, решения. Материалы III Межрегиональной науч.-практ. конф. «Профессиональное образование : проблемы поиски, решения» (Челябинск, Магнитогорск, 1–2 ноября 2005 г.) Челябинск, 2005. С. 3–12.
- ⁷ См.: Социальное партнерство : словарь-справочник / рук. авт. кол. В. П. Киселев, В. Г. Смольков. М., 1999. 804 с.
- ⁸ См.: Шарин В. И. Социальная помощь. Екатеринбург, 2003. 237 с.
- ⁹ См.: Кириченко А. М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 165 с.



МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

УДК 159.9

НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Т. Ю. Миронова

Саратовский государственный университет
E-mail: tasya141@mail.ru

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор Р. М. Шамионов

В статье излагаются результаты исследования влияния нравственно-психологического фактора на процесс экономической социализации подростков и юношей. На основе эмпирического исследования выявлено влияние уровня развития нравственности на формирование отношения к деньгам и социальному неравенству, представлений об активности в экономической сфере и приоритетах в распределении денежных средств; описаны две основные тенденции экономической социализации подростков и юношей.

Ключевые слова: личность, нравственное развитие, экономическая социализация.

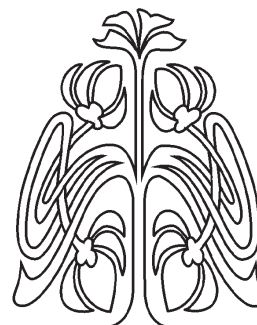
Moral and Psychological Factors of Teenagers and Youths Economic Socialization

T. Yu. Mironova

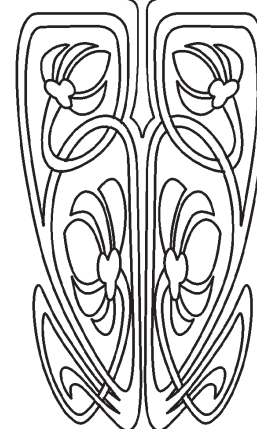
The article presents the results of studying the influence of moral and psychological factors on the economic socialization teenagers and youths. Research based on empirical method reveal: the influence the level of morality development on setting their relation to money and social inequality; the concept of activity in the economic field and the priorities in the distribution of funds. Revealed and described two main trends of economic socialization teenagers and youths.

Key words: personality, moral development, economic socialization.

Экономическая социализация подрастающего поколения в России на протяжении последних десятилетий протекает в условиях постоянно изменяющегося общества, это выражается в трансформации не только экономического общественного сознания, но и всей системы ценностей. Существует мнение, рождающее множество дискуссий как в различных областях наук, так и среди представителей институтов социализации, о том, что следствием данных изменений выступило резкое возрастание значимости материальных благ на фоне утраты нравственных и идеологических ориентиров, что, в свою очередь, отразилось на всех структурах общества и, в частности, на условиях протекания экономической социализации. Данная проблема приобретает особую актуальность в России в связи с развитием рыночной системы экономики. Вопрос соотношения нравственности и материальных благ ставился в разное время представителями различных наук. Г. П. Могилевской в 1981 г. для широкого круга читателей опубликована брошюра «Дети и деньги», в которой особое внимание уделяется нравственной стороне экономического поведения, а именно – необходимости развития таких качеств, как щедрость, бережливость и самоограничение¹. В брошюре предоставлены практические рекомендации по формированию у детей «правильной иерархии жизненных ценностей», где духовные



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





потребности преобладают над материальными. А.Б. Фенько в работе «Дети и деньги» отмечает, что на формирование экономического поведения и установок помимо общей социально-экономической ситуации, основной формы распределения, а также непосредственного опыта участия в экономической деятельности огромное влияние имеют семейные ценности и установки, транслируемые детям в виде родительских напутствий². Этой же проблематике касалась С. Ю. Буренина, изучая влияние денег на процессы социализации подростков. Особое значение имеют работы А. Б. Купрейченко о нравственно-психологической регуляции экономической активности, где показано, что нравственность является важнейшей ее детерминантой³. Несмотря на появление значительного числа исследований, посвященных данной проблеме, существует множество нераскрытых вопросов, в частности, о степени влияния нравственного развития на формирование у подростков и юношей экономических представлений, отношений и установок. Изучение этой проблемы – цель нашего исследования.

В исследовании приняли участие 230 учащихся с 8-го по 11-й класс средних муниципальных общеобразовательных школ № 4 Саратова и № 1 поселка Котово Волгоградской области. Чтобы проследить динамику представлений, установок и отношения к явлениям экономики в зависимости от нравственного развития, испытуемые были поделены на три группы: младшие подростки 13–14 лет, старшие подростки 15–16 лет, юноши 17–18 лет. Выбор данной возрастной группы обусловлен особыми психологическими свойствами этого возраста, которые существенно определяют как личную перспективу жизни подростка, так и будущее общества.

Для достижения поставленной цели использованы следующие методы и методики: опрос, в качестве инструмента использовались 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, анкета «Индекс воспитанности школьников» Л. Д. Столяренко, опросник «Отношение к деньгам школьников» М. Ю. Семенова, «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной; авторская анкета, направленная на выявление представлений, установок и отношения подростков и юношей к экономическим явлениям.

Анализ полученных в результате исследования данных позволил раскрыть влияние уровня развития нравственного, экологического и трудового аспектов воспитанности подростков и юношей на формирование их отношения к деньгам. Для испытуемых с низким уровнем развития экологического аспекта воспитанности особое значение приобретает терапевтическая функция денег, существует и обратная зависимость ($r = -0,18$, $p < 0,01$). Если для школьников природа выступает

объектом получения удовольствия и своеобразным средством от депрессии, то данная категория испытуемых не склонна получать удовольствие и преодолевать депрессию, используя терапевтическую функцию денег. Особого внимания заслуживает рассмотрение нравственного ($r = 0,15$, $p < 0,05$) и трудового ($r = 0,14$, $p < 0,05$) аспектов воспитанности школьников. Чем в большей степени они развиты, тем сильнее данная категория испытуемых склонна экономить деньги. При этом деньги приобретают высокую значимость, на демонстрацию которой существует запрет.

Следует отметить, что уровень развития нравственности оказывает значительное влияние на формирование у подростков и юношей отношения к социальному неравенству. Так, формированию доброжелательного отношения к людям независимо от их материального положения способствует высокая степень религиозности ($r = 0,14$, $p < 0,05$; $r = 0,32$, $p < 0,001$), кроме того, испытуемые, обладающие высоким уровнем нравственности, склонны значительно более доброжелательно относиться к бедным людям ($r = 0,27$, $p < 0,001$). Возможно, испытуемые, обладающие высокой степенью религиозности, делают акцент на отношении ко всем людям, тогда как нравственное развитие связано с благосклонным отношением лишь к бедным.

Представления школьников о распоряжении «карманными» деньгами в настоящий момент и установки на определенное экономическое поведение в будущем в значительной степени зависят от уровня развития нравственности. Испытуемые, предпочитающие тратить деньги на развлечения, демонстрируют низкий уровень развития эстетического аспекта воспитанности ($r = -0,17$, $p < 0,05$), а представление о том, что деньги необходимо тратить, в первую очередь, на образование, разделяют респонденты, обладающие высоким уровнем развития нравственного, эстетического, экологического аспектов воспитанности ($r = 0,14$, $p < 0,05$; $r = 0,17$, $p < 0,05$; $r = 0,19$, $p < 0,01$). Подобная связь отсутствует лишь в отношении экономического и трудового аспектов. Другими словами, чем выше уровень развития нравственной воспитанности, тем в большей степени подростки склонны тратить свои карманные деньги на обучение и в меньшей – на развлечения.

Следующие данные получены в результате моделирования ситуации выигрыша в лотерею: вариант поведения «отдать деньги родителям» имеет положительную корреляционную связь с нравственным аспектом ($r = 0,14$, $p < 0,05$), а желание потратить полученный выигрыш на одежду, аксессуары и украшения отрицательно коррелирует не только с нравственным аспектом ($r = -0,31$, $p < 0,001$), но и экономическим ($r = -0,21$, $p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе экономической социализации высокий уровень развития нрав-



ственности способствует формированию установки, при которой экономическое поведение включает финансовую заботу о своей семье и передачу денег родителям, что в крайних случаях может говорить о пассивности в данной сфере. При этом подростки и юноши, демонстрирующие низкий уровень нравственного развития, отмечают, что в ситуации полной материальной обеспеченности не станут работать ($r = -0,39$, $p < 0,001$), либо трудовая деятельность будет осуществляться лишь для разнообразия своего досуга ($r = -0,37$, $p < 0,001$), что свидетельствует о выраженном «экономическом интересе» в сфере профессионального самоопределения у данной группы испытуемых. Таким образом, анализ полученных в результате исследования данных позволяет сделать вывод о том, что уровень развития нравственности школьников оказывает значительное влияние на формирование их представлений о степени своей активности в экономической сфере, выраженности «экономического интереса» в трудовой деятельности и приоритетов в распределении денежных средств.

В результате анализа взаимосвязи социально-психологических и индивидуально-психологических характеристик личности школьников и их установок, касающихся экономического поведения, были получены данные, свидетельствующие о наличии двух основных тенденций экономической социализации подростков и юношей. Первая характеризуется ориентацией на материальные ценности, выраженным «экономическим интересом» в сфере профессионального самоопределения, низким уровнем нравственного развития. Второе направление включает установку на финансовую заботу о своей семье и передачу денег родителям, что в крайних случаях может говорить о пассивности в данной сфере, наличии духовных ценностей, осуществлении трудовой деятельности на пользу общества.

Для подтверждения полученных результатов и выявления содержания направлений экономической социализации подростков и юношей проведен факторный анализ. На основе представленных данных была выбрана двухфакторная структура экономического сознания подростков и юношей, общая дисперсия 23%. Структура факторов, отражающих основные направления экономической социализации подростков и юношей, представлена следующими компонентами: первый фактор (12,972% дисперсии) «материальные ценности» объединяет представления, в которых находит реализацию экономический интерес как частный случай ценностно-смысловой рациональности: ценность «материальное положение» – в сферах профессии и семьи (0,584), ценность «духовность» – в сфере профессии; высокие оценки материального положения семьи в настоящий момент и в будущем, в том

числе высокие шансы стать в будущем богатым человеком, доброжелательное отношение к богатым и высокая оценка степени доброжелательности общества к данной категории населения, в целом высокая значимость денег и уровня материального положения друзей. Помимо указанных параметров в данный фактор входят желание обладать властью, макиавеллизм, все рассматриваемые грани отношения к деньгам, представление о том, что бизнесмены склонны соблюдать моральные нормы общества, а собственное экономическое поведение способно повлиять на экономику страны.

Второй фактор (10,262% дисперсии) «нравственность» включает высокий уровень нравственной (0,622), трудовой и экономической воспитанности, предполагающий ориентацию в элементарных экономических понятиях и экономии денежных средств; чувство гордости за страну; доброжелательное отношение к бедным; высокую степень религиозности; выраженную ценность духовности в сфере семьи; удовлетворенность наличием имеющихся карманных денег; непринятие метода заработка денежных средств хитростью, избегая уплаты налогов, а также установки, при которой трудовая деятельность не осуществляется при низкой заработной плате. В этот же фактор с отрицательным значением попадают все рассматриваемые грани отношения к деньгам, кроме фиксации на них. Следует отметить, что между данными факторами существует отрицательная корреляционная связь ($r = -0,449$), свидетельствующая о противоположном характере данных направлений.

Полученные данные объясняются неустойчивым характером динамики социально-экономического развития страны, противоречивой и непоследовательной реализацией агентами и институтами социализации системы социальных норм, представлений и ценностей, что является причинами формирования в процессе экономической социализации противоречий в структуре экономического сознания подростков и юношей. Данные противоречия выступают основаниями внутреннего конфликта, что может приводить к непоследовательному экономическому поведению и трудностям в экономическом и профессиональном самоопределении.

В результате проведенного исследования можно сделать ряд выводов: в процессе экономической социализации высокий уровень нравственного развития способствует мотиву экономии денежных средств. При этом деньги приобретают высокую значимость, на демонстрацию которой существует запрет. Испытуемые, обладающие высокой степенью религиозности, делая акцент на отношении ко всем людям, демонстрируют доброжелательное отношение к ним независимо от их материального положения,



тогда как нравственное развитие связано с благо-склонным отношением лишь к бедной категории населения.

Анализ полученных в результате исследования данных позволяет сделать вывод о том, что уровень развития нравственности школьников оказывает значительное влияние на формирование их представлений о степени своей активности в экономической сфере, выраженности «экономического интереса» в трудовой деятельности, а также приоритетов в распределении денежных средств.

Было выделено два основных фактора экономической социализации подростков и юношей: «материальное положение» и «нравственность», отрицательная корреляционная связь между которыми говорит о противоположной направленности данных тенденций.

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы» (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

Примечания

- 1 См.: Могилевская Г. П. Дети и деньги. М., 1981. 88 с.
- 2 См.: Фенько А. Б. Дети и деньги : Особенности экономической социализации // Вопр. психологии. 2000. № 2. С. 94–101.
- 3 См.: Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение. Теория и эмпирические исследования. М., 2007. 480 с.

УДК 373.1

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Ю. В. Баурова

Саратовский государственный университет
E-mail: workingday08@mail.ru

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор Е. А. Александрова

В статье рассматривается интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода благодаря организации занятий с учетом психофизиологических особенностей учащихся. Полученные результаты исследования подтверждают, что гендерный подход позволяет осуществлять учебную деятельность на уровне международных стандартов.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, функциональная асимметрия полушарий головного мозга.

Realization of Educational Process Intensification in Primary School on a Basis of Gender Approach

Yu. V. Baurova

The article pays special attention to the realization of educational process intensification in primary school on a gender approach basis by means of classes organization taking into consideration psychophysiological peculiarities of students. The results of the research allow to consider: gender approach is giving an opportunity to carry out educational activity on an international standards level.

Key words: gender, gender approach, functional asymmetry of cerebral hemispheres.

Система школьного образования на сегодняшний день нуждается в поиске условий, способствующих повышению результативности учебно-

го процесса, учету образовательных потребностей учащихся, что может быть достигнуто путем проведения гендерных исследований психолого-педагогической направленности, введения гендерного элемента в образовательные стандарты общего и высшего образования. Таким образом, осуществление интенсификации учебного процесса, в частности, в рамках начального общего образования возможно на основе гендерного подхода, предполагающего гендерно ориентированный выбор методов, средств и форм обучения, типов учебных заданий, что способствует раскрытию личностного потенциала учащихся.

Кратко представим основные положения и организационно-педагогические условия осуществления интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, в числе которых мы выделяем следующие: предоставленную учащимся возможность обучения в малочисленных группах, осуществление выбора педагогом методов, средств, форм обучения на основании типа полушарного реагирования учащегося, возможности самостоятельного выбора учащимися типов заданий наряду с теми, которые даются педагогом, и изучения предметов в индивидуальном темпе.





Первоначально необходимо определить типы полушарного реагирования и затем выделить левополушарных, равнополушарных и правополушарных учащихся¹. Интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода предполагает обучение представителей различных типов полушарного доминирования, а именно групп, сформированных на основании данного признака, в рамках существующих 3–4-х классов общеобразовательных школ. Определение типа полушарного реагирования осуществляется при помощи ряда широко распространенных методик: моторные пробы (переплетение пальцев кистей; скрещивание рук («поза Наполеона»); «Тест на аплодирование» (А. Р. Лурия)²; дихотическое прослушивание (Э. Г. Смирницкая)³; проба П. Я. Розенбаха⁴; тест «карта с дырой» (Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова)⁵; опросник Т. И. Мелентьевой⁶. Проведенные нами исследования позволили установить процентную представленность учащихся 3-х классов, относящихся к различным типам полушарного реагирования: левополушарные учащиеся – 16,15%; равнополушарные учащиеся – 17,43%; правополушарные учащиеся – 66,06%.

Последующая работа требует применения подобранного нами диагностического инструментария определения эффективности интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода. В основе контроля результативности учебного процесса при интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода лежит система требований к результатам освоения программы начального общего образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (06.10.2009 г. № 373), включающая личностные, метапредметные и предметные требования. Нами также был рассмотрен Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования (17.12.2010 г. № 1897) в целях поддержания преемственности при переходе с начального общего к основному общему образованию.

Таким образом, для определения эффективности интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода были выделены объективный и субъективный критерии, первый из которых позволяет определить результативность учебного процесса, второй – определить уровень снижения субъективного ощущения трудности учения. В соответствии с вышеуказанными ФГОС были выделены метапредметные и предметные показатели результативности учебного процесса, формирующие объективный критерий. Для определения субъективного критерия был выделен показатель снижения субъективного ощущения

трудности учения, определяемый на основании уровня его снижения.

При этом метапредметный показатель объективного критерия включает регулятивный, коммуникативный и познавательный параметры, которые, в свою очередь, предполагают исследование навыков управления своей деятельностью, контроля и коррекции, инициативности и самостоятельности (регулятивный параметр); речевой деятельности, сотрудничества (коммуникативный параметр); работы с информацией, работы с учебными моделями, использования знаково-символических средств, общих схем решения, выполнения логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установление аналогий (познавательный параметр).

Предметный показатель основан на исследовании параметра опыта предметной деятельности по получению, преобразованию и применению нового знания, а именно – изучении лексических и грамматических навыков, умений чтения и письменной речи.

Рассмотрим последовательно создание организационно-педагогических условий интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода. Для возможности обучения в малочисленных группах учащиеся были разделены на группы количеством до 10 человек на основании проведенной диагностики типа функциональной асимметрии головного мозга; таким образом обеспечивалось первое условие.

Создание второго педагогического условия – осуществление педагогом выбора методов, средств, форм обучения – требовало соблюдения соответствия указанных методических категорий типам функциональной асимметрии головного мозга. При обучении левополушарных учащихся, в частности, иностранному языку нами были использованы словесные методы: рассказы, как на русском, так и на базовом уровне английского языка; беседы, порождаемые педагогом и учащимися при минимальном уровне владения иностранным языком последними, обязательными были иллюстрации и многочисленные учебные упражнения. Предпочтительным и наиболее эффективным явилось применение индуктивных, аналитических и репродуктивных методов обучения. При работе с учащимися данного типа полушарного реагирования нами использовались в большей степени аудиальные и визуальные средства обучения, в меньшей – кинестетические и индивидуальная, парная и фронтальная формы обучения.

Обучение правополушарных учащихся экспериментальной группы предполагало более активное использование иллюстраций, активное применение учебных упражнений и дедуктивных, синтетических и даже – частично-поисковых методов обучения. Более предпочтительным являлось применение визуальных, аудиовизуальных и



кинестетических средств обучения, также – индивидуальной, групповой и коллективной форм обучения. Работа с равнополушарными учащимися включала применение методов, средств и форм обучения, свойственных обучению как левополушарных, так и правополушарных учащихся.

Для создания третьего педагогического условия – возможности самостоятельного выбора учащимся типов заданий наряду с теми, которые дает педагог, – нами был разработан комплекс заданий различных типов, регулярно применявшихся в процессе интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода. При этом разработанные задания способствовали не только формированию предметных навыков, но и развитию метапредметных навыков через предметные. Так как обучение иноязычной языковой деятельности предполагает обучение произношению, лексике, грамматике, аудированию, говорению, чтению, письменной речи, то подобранный нами перечень заданий включал различные типы упражнений, направленные на формирование вышеуказанных навыков. Кроме того, каждый из изучаемых аспектов языка требовал заданий, предполагающих действия с моделями, знаково-символическими средствами, включающими операции сравнения, анализа, обобщения, классификации и аналогии.

Необходимо отметить, что равнополушарные учащиеся с одинаковой успешностью справляются с различными типами заданий, разработанными как для левополушарных, так и правополушарных представителей начальных классов.

Созданию четвертого педагогического условия – изучению предметов в индивидуальном темпе – способствовали малочисленность групп и знание педагогическим коллективом особенностей левополушарных, равнополушарных и правополушарных учащихся, так же как и особенностей учащихся разного пола, касающихся темпов изучения нового материала.

Рассматривая различия в темпах прохождения учебного материала при интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, необходимо подчеркнуть желательность размеренного темпа подачи нового материала, поэтапность данного процесса, обязательную структурированность и логичность предъявляемого материала при работе с левополушарными учащимися, это актуально и при обучении представителей равнополушарного типа функциональной асимметрии головного мозга. Работа с правополушарными учащимися

требует высокого темпа подачи материала в его нестандартном предъявлении.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты в сравнении с его начальным этапом при использовании критерия Уилкоксона: *регулятивный параметр* на начало исследования $Me = 4,3; z = -9,1; p \leq 0,001$; на конец исследования $Me = 6,3; z = -9,1; p \leq 0,001$; *коммуникативный параметр* на начало исследования $Me = 5,3; z = -9,1; p \leq 0,001$; на конец исследования $Me = 7,3; z = -9,1; p \leq 0,001$; *познавательный параметр*: на начало исследования $Me = 7,4; z = -9,1; p \leq 0,001$; на конец исследования $Me = 11,3; z = -9,1; p \leq 0,001$. Приведем результаты расчета *параметра опыта предметной деятельности по получению, преобразованию и применению нового знания* экспериментальной группы в сравнении с данными контрольной группы на конец исследования: экспериментальная группа – $Me = 14,5; z = -2,3; p \leq 0,001$, контрольная группа $Me = 7,5; z = -7,6; p \leq 0,001$.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что изложенные в работе выводы не претендуют на окончательность. Проведенное исследование не исчерпывает полностью многоаспектную проблему интенсификации учебного процесса, однако его данные демонстрируют эффективность интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, что может быть осуществлено и на последующих этапах обучения.

Примечания

- 1 См.: *Артюхова Т. Ю.* Психологические предпосылки построения образовательного пространства с учетом гендерного подхода // Психология обучения. 2007. № 12. С. 7–19; *Вольф Н. В.* Половые различия функциональной организации процессов полушарной обработки речевой информации: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2000. 240 с.; *Куинджи Н. Н.* О раздельном школьном обучении детей разного пола // Администратор образования. 2010. № 6. С. 93–96; *Ливер Б. Л.* Обучение всего класса. М., 1995. 176 с.; *Тельтевская Н. В., Константинова О. А.* Гендерный подход к обучению школьников. Саратов, 2009. 120 с.
- 2 См.: Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / под ред. В. Ф. Фокина. М., 2009. С. 619.
- 3 Там же. С. 620.
- 4 Там же.
- 5 Там же.
- 6 См.: *Мелентьева Т. И.* Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга. М., 2010. С. 43–44.



УДК 374

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ДЕТСТВА

Д. А. Кожевникова

Саратовский государственный университет
E-mail: kogechnikova@mail.ru

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор Е. А. Александрова



В статье рассматриваются особенности формирования социального и личного опыта на различных этапах детства.

Ключевые слова: социализация, социальный опыт, личный опыт, неравномерность развития ребенка.

Peculiarities of Formation of Social and Personal Experience at Various Stages of the Childhood

D. A. Kogevnikova

In the article the features of the formation of social and personal experience at different stages of childhood.

Key words: socialization, social experience, personal experience, uneven development of the child.

Процесс социализации, социального развития и формирования социального и личного опыта априори имеет свою специфику на различных этапах жизни человека. Неравномерность развития ребенка (фазы Ж.Пиаже, ступени социализации С. И. Гессена и др.) связана со столкновением микросоциумов в жизненном пространстве каждого ребенка, что сопровождается глубокими переживаниями личности, связанными с принятием новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. В этой связи используются термины «возраст», «возрастное развитие», «этапы становления человека», «этапы детства». Однако понятие «возраст» не понимается только как количество прожитых лет: в этом плане он идентичен «хронологическому возрасту». Возраст может изучаться как: параметр развития отдельных органов и всего тела человека как биологического существа (равен «физиологическому возрасту»); психологическая характеристика уровня развития человека (равен «психологическому возрасту»); уровень социального становления личности (равен социальному возрасту → социальная зрелость). Все эти ракурсы возраста имеют отношение к каждому человеку и характеризуют уникальность его развития и формирования как биосоциального существа. Сложность унификации всех параметров возрастного развития человека связана также с половыми отличиями и гендерной идентичностью, что выражается, в

свою очередь, в явлении «полоролевой социализации» (Т. Ю. Абаева, Л. И. Столярчук, И. С. Кон).

Поддержим В. С. Белкина¹, предлагающего аккумулировать указанные характеристики относительно ранних этапов развития человека в категорию «детство» («этапы детства»), прибавив к ним оценку степени участия взрослых в обеспечении главных жизненных потребностей ребенка (биологических, материальных, духовных...) и уровень возможностей ребенка самостоятельно противодействовать неблагоприятным влияниям среды в сочетании с педагогической поддержкой взрослых.

На уникальность формирования социального и личного опыта на различных этапах детства, безусловно, влияют доминирующие механизмы социализации. Наиболее значимым, особенно на ранних этапах детства, является традиционный механизм социализации, когда в рамках микросоциума – семьи ребенка, его ближайшего окружения, как правило, на неосознанном уровне происходит усвоение норм, правил поведения, характерных отношений, формирование первоначального как личного, так и социального опыта. Так, даже новорожденного, нескольких секунд от роду, нельзя назвать асоциальным, потому что связь с обществом зарождается в атмосфере человеческих привязанностей с самих первых минут его жизни. Может быть, поэтому сегодня новорожденного «не отрывают» в прямом и переносном смысле от матери, а создают ситуацию первой встречи и первого диалога, который, несомненно, только позитивно сказывается на всем его последующем развитии. По мере того, как ребенок растет, он вступает в разнообразные отношения с окружающими его людьми – взрослыми и детьми, становясь частью социального мира, в котором он действует и который его обогащает. Как писал Я. Корчак – «Детей нет, есть люди» и «Ничего нельзя построить без детей»².

Первое пространство, с которым ребенок сталкивается с момента рождения, – его семья: родители (мать, отец), братья, сестры. Складывается так называемая горизонтальная социализация, играющая особо важную роль в социальном развитии и социализации ребенка в целом. Социализация



лизация ребенка охватывает, в первую очередь, эту сферу и начинается, по сути дела, с опыта взаимодействия с «Другим» (термин З. Годрон³). Первым другим для него является мать – уникальный «аккумулятор» социального опыта, источник социального и личностного развития ребенка. Нивелирование «первого Другого» как ближайшего субъекта социализации приводит к синдрому госпитализма, сказывающемуся на всем последующем интеллектуальном, эмоциональном и даже физическом развитии личности. Значимость матери как фактора первичной социализации ребенка бесспорна, но не может ограничиваться только ею, в действие – социализацию и конструирование опыта – подключаются и «Другие №...»

Второй «Другой», включенный в процессы социализации и конструирования личностного опыта ребенка, – это человек противоположного пола. Это выражается, в первую очередь, в явлении стихийной полоролевой социализации (позже – относительно социально контролируемой). Сущность ее заключается в усвоении, самоопределении и воспроизведении социально обусловленных особенностей поведения (ролей) в отношении «Я» и «не Я». Так, в первые месяцы жизни социальный мир маленького ребенка ограничен в основном только матерью и лишь к шести месяцам происходит его расширение за счет введения отца. Роли отца и матери четко разграничиваются: они с трудом могут заменять друг друга. У отца – функция авторитета, что служит важным элементом структуры семьи и условием ее равновесия. У матери – функция заботы. Причем эти две функции четко разграничены, не взаимозаменяемы и следуют друг за другом. В этом случае происходит процесс либо идентификации, либо дифференциации, выделении отличного, причем не столько в аспекте половой принадлежности (хотя это, несомненно, важно и тоже может рассматриваться как критерий определения ребенком собственной социальной роли), сколько как носителя иных социальных ценностей, умений, навыков жизнедеятельности, расширяющих поле социализации формирующейся личности.

Как отмечают исследователи (В. Ф. Голованова, И. С. Кон, Н. Н. Никитина и др.), роль матери и отца в развитии сфер социализации у ребенка различна. Так, мать делает первоначально ставку на механизмы подражания и имитации. Она формирует те необходимые жизненные навыки, которые являются первыми шагами в социализации, помогая вступать в отношения с «множеством Других» («дай», «на», «тебе», «мне»), изображать и копировать их. Отец же, как правило, уходит от стереотипности действий, а создает условия, стимулирует социальное творчество и инициативу.

И, наконец, третий «Другой», обобщенный образ всех тех, с кем вступает в контакт ребенок. К ним относится не только мир взрослых (вер-

тикальная социализация – градуированная по возрастам), но и ровесники, взаимодействие с которыми отражает горизонтальную социализацию или социализацию среди равных. В каждой точке пересечения происходит сопоставление и соотнесение взглядов, ценностных установок, умений ребенка с показателями «Другого», что, «не вызывая <...> сильного нарушения межличностных связей внутри семьи, расширяет социальный мир ребенка, придает семейным отношениям другую тональность, так как они обогащаются благодаря встрече с другими людьми и другими группами»⁴.

По мере взросления ребенок переносит имеющийся у него опыт из одной социальной среды в другую, усложняя создаваемый конструкт – личностный опыт. Диалог субъектов как носителей личностного опыта формирует критическое отношение к собственному опыту, его осознанию, переоценке и параллельно – принятию нового решения⁵. Следовательно, чем богаче, разнообразнее взаимодействие с разными другими (первым, вторым, третьим и до бесконечности), тем шире поле социализации ребенка, возможность его индивидуализации и конструирования личностного опыта, тем более социально адаптивен ребенок, шире условия его позитивной самореализации, прочнее защитный, релаксационный и рефлексивный механизмы.

Подчеркнем, что специфика процесса формирования личностного и социального опыта ребенка заключается в том, что согласно теории Л. С. Выготского между формирующейся личностью ребенка и предметом культуры, который ему надлежит освоить, непременно находится другой человек, который будет опосредовать процесс приобретения опыта. Более того, вне этого опосредования, т.е. без непосредственного контакта с взрослым, усвоение опыта (как и производной от него компетентности) будет осуществляться крайне сложно.

Однако сегодня необходимо в корне пересмотреть саму систему этих отношений. Так, с позиции субъект-объектных отношений ($S \rightarrow O$), где взрослый объективно нацелен не на личность ребенка, а на его поведенческую активность, причем в рамках выдвинутых «его (взрослого) миром» норм опыт не формируется, не приобретает личностью, а «навязывается» сверху, он не всегда носит творческий характер, не обладает признаками новизны и не является личностно-значимым именно для данного ребенка, позиция которого часто характеризуется пассивностью и личной апатией. Данная позиция отражается в динамике социального, жизненного инфантилизма, когда ребенок боится (не хочет или не может) приобретать собственный личностный, а особенно – социальный опыт. Иной, личностно-деятельностный подход предполагает изменение взаимодействия взрослого и ребенка в логике субъект-субъектных



отношений ($S \leftrightarrow S$), личного и социального сотрудничества, результатом которого являются не только (и не столько) приобретенные знания, умения, сколько опыт и компетенции, с помощью которых он обретает возможность успешно социализироваться в общество.

Многие исследователи (психологи, педагоги, культурологи) утверждают, что приоритет индивидуальности, самобытности, самооценности ребенка как активного носителя социального и личного опыта складывается задолго до влияния специально организованного обучения в школе. Он не становится, а изначально является субъектом познания: в образовательном процессе (дошкольном образовательном учреждении, учреждении дополнительного образования, школе) лишь происходит «встреча» задаваемого общественно-исторического опыта и его личного и социального опыта. Взаимодействие этих видов опыта идет не по линии вытеснения первого субъективным опытом, а через их постоянное согласование, внутренний и внешний диалог, отраженный в глобальном процессе социализации ребенка.

В данной связи уместно обратиться к существующей дискуссии о соотношении индивидуализации и социализации, их противопоставлении. Если рассматривать их только терминологически, то, действительно, они полярны. Индивидуализация (в самом общем виде) есть процесс обособления человека из окружающего мира с целью сохранения своей неповторимости. Социализация же, напротив, ведет к относительно общему для всего социума знаменателю.

Рассматривая соотношение социализации и индивидуализации, О. С. Газман⁶, С. Д. Поляков⁷, А. В. Мудрик⁸, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский⁹ отмечали, что это две стороны одного и того же процесса – развития и формирования личности: «Социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущей к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее, наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом»¹⁰. А. В. Мудрик в этой связи подчеркивал, что «в процессе социализации заложен внутренний до конца не разрешимый конфликт между степенью адаптации личности к обществу и степенью обособления ее в обществе»¹¹.

Считаем, что гранью, смыкающей социализацию и индивидуализацию, является именно опыт как уникальный социально-личностный конструкт, влияющий на процессы дифференциации и аффилиации ребенка в микросоциуме: «... социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности»¹². А. В. Брушлинский занимает позицию, согласно

которой индивид социален изначально и поэтому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному¹³.

Добавим, что восприятие и усвоение окружающего и в целом развития субъекта связаны с процессами экстерииоризации и интерииоризации. Они, по сути, и конструируют личный опыт, когда происходит преобразование предметной деятельности (внешней оболочки личного опыта) во внутреннюю – «внутриличностные отношения с самим собой»¹⁴ на основе осознанного включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека. Связующим звеном между ними выступает процесс социальной адаптации, благодаря которому идет «приспособление человека к реально существующим условиям среды его обитания, к ролевым функциям, социальным нормам, группам, организациям и институтам, выступающим в качестве среды жизнедеятельности»¹⁵. В итоге, «в области социальной жизни ребенок обретает индивидуализацию, личную самостоятельность (автономию), которая требует выхода»¹⁶, а это уже связано с выходом в социум – социализацией, так как понимание себя, своей сущности, неповторимости и, соответственно, отстаивание их невозможны без соотнесения себя с поведением, стилем общения, ценностями, внешним и внутренним колоритом других представителей социума.

Взаимодействие с «Другими», вхождение в их мир, усвоение предлагаемых ими культурных норм, правил поведения способствует социализации как процессу вхождения ребенка в общество. Стать личностью как социальным существом без взаимодействия с обществом «Других» нельзя, следствием будет явление мауглизма. Вместе с тем ребенок, сталкиваясь с «Другими», субъективируется от них, пытаясь выявить, продемонстрировать и сохранить свою индивидуальность, т.е. идет процесс «освобождения» от них (вспомним про эдипов комплекс) для того, чтобы реализовать собственное «Я». Развитие «Я» требует перехода как на многообразные позиции «других», так и необходимость противопоставления им. Следовательно, социализация есть движение личности ребенка к «Другому», а индивидуализация – движение личности ребенка от «Другого» к самому себе. Поэтому эти процессы можно рассматривать как две стороны одной медали – общего процесса формирования и развития личности, процесса формирования, соответственно, его социального и личного опыта.

Институциональный механизм связан с усвоением человеком социального опыта с помощью институтов общества, специально созданных для помощи в социализации (например, школа) или оказывающих помощь в социализации косвенно (например, средства массовой информации)¹⁷.



Усвоение подростком норм поведения, ценностей подростковой субкультуры отражает стилизованный механизм социализации. И, наконец, усвоение человеком социального опыта через личностно значимых для него людей, отождествление себя с ними отражает весьма значимый механизм межличностного взаимодействия (социализации).

Конечно, соотношение данных механизмов в общем процессе социализации отдельной личности может варьироваться в зависимости от многих факторов социализации. Далеко не последнюю роль здесь будет играть, например, тип поселения: «В условиях села наибольшую роль играет традиционный механизм, а в условиях крупного города – институциональный, в подростковом возрасте – стилизованный»¹⁸.

На специфику социализации на различных этапах детства влияют также психологические неосознаваемые и осознаваемые механизмы социализации. Как отмечают А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, неосознаваемые психологические механизмы действуют, прежде всего, в дошкольном детстве; к ним относятся: импринтинг (запечатление на подсознательном уровне образов, ощущений); идентификация (отождествление себя с другим человеком, образцом); подражание (следование примеру, образцу); внушение (процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается).

Однако по мере развития сознания и самосознания у ребенка все более начинают действовать осознаваемые психологические механизмы: имитация (осознанное стремление копировать определенную модель поведения); рефлексия (внутренний диалог, анализ собственного состояния); престиж (внешняя оценка одобрения группы, формирующая уровень притязаний личности); популярность (внешняя оценка одобрения группы, формирующая моду, вкус, ценности); конформность (осознанное внешнее согласие в поведении с окружающими людьми при расхождении в оценках и мнениях с группой); социальная фасилитация (стимулирующее влияние поведения одних людей на других с целью улучшения их деятельности, общения, поведения)¹⁹.

Самый простой способ усвоения объективизированного опыта (опыта социума) – это латентное усвоение, осуществляемое неосознанно, в основном путем подражания и репродуктивного воспроизведения. В этом случае процесс происходит спонтанно, когнитивное мышление практически не задействовано и осуществляются в основном действия, необходимые для удовлетворения повседневных потребностей, как со знаком «плюс», так и со знаком «минус». Доля активности, осознанности действий субъекта минимальна, т.е. усваивается только рутинно-репродуктивный опыт. Согласимся с В. И. За-

гвязинским, Р. Атахановым, что «освоение опыта ни в коем случае не сводится к его копированию. Практика убеждает, что копирование опыта не приносит благих результатов, ведь этот опыт создавался в иных условиях, иными людьми. Это материал, стимулирующий создание собственного варианта опыта»²⁰.

В развитии ребенка его деятельности предшествует опыт других людей, и она первоначально носит именно имитационно-репродуктивный, не всегда осознанный характер. И, несмотря на то, что на ранних этапах возрастного развития ребенок пока не может глубоко и всесторонне осознавать цели своей деятельности, ею руководят извне взрослые, но, несомненно, уже тогда она носит целенаправленный характер, поэтому главная задача заключается в том, чтобы превратить деятельность в самодеятельность. Таким образом, в развитии ребенка жизнедеятельность (как приспособляемость организма к окружающей среде с целью самосохранения) эволюционизирует в деятельность под руководством и при помощи взрослых, причем это становится возможным только тогда, когда к этому прибавляется социально-целенаправленный компонент, а именно – опыт. Приобретая элементарный (репродуктивный) опыт деятельности, ребенок ощущает некую свободу действий и пытается сам организовать собственную деятельность с понятными и принятыми целями, задачами и мотивами, приобретая при этом собственный, уникальный социальный и личностный опыт.

Как отмечалось ранее, социализация и формирование социального и личностного опыта ребенка происходит в трех сферах – деятельности, общения (отношения) и сознания. Особенно четко это прослеживается в том, что формируемый мир ребенка, его опыт всегда связан с двумя мирами – вещей (предметная, практическая деятельность) и людей (включение и усвоение норм человеческих отношений)²¹.

Предметное содержание социального опыта ребенка восходит от уровня знаний о том, «как делать» (пить из чашки, держать ложку, завязывать шнурки и др.), усложняется по мере увеличения числа ситуаций и видов деятельности (управление автомобилем, владение компьютером и др.) до следующего уровня – «как делают другие», – когда он включает в свой опыт не только то, что было продуктом его собственной деятельности, но и то, что делали другие люди.

По теории Выготского – Эльконина каждому возрастному этапу развития соответствует тот или иной тип ведущей деятельности (комплекс различных видов деятельности). Причем происходит постоянная динамика, переход одного вида деятельности в другой, «сменное» доминирование. Однако формирование социального и, соответственно, личностного опыта возможно



не во всякой деятельности (как уже отмечалось, деятельность и опыт не равны). Например, мы можем что-либо делать, механично повторяя действие другого, но при этом не приобретать свой опыт. Поэтому для того, чтобы деятельность стала частью опыта, она должна: опираться на детские впечатления и воспроизводить жизненно и субъективно важные ситуации; вызывать личную заинтересованность и понимание значимости ее результатов; быть активной и сопровождаться контролем и самооценкой; вызывать потребность в сотрудничестве, быть «нужной, значимой еще кому-то».

Уровень «как делают другие» связан с механизмом приобретения ролей, который особенно активно усваивается в игре. Ребенок с самого рождения является носителем ролей, учится их исполнять. Процесс освоения роли проходит стадии – от имитации роли (имитация внешнего поведения взрослых – «читает» газету, не умея читать; «разговаривает» по игрушечному сотовому телефону, изображает пьяного отца или мать и др.) к принятию ролевого действия как сценария (сюжетно-ролевая игра) и, наконец, представлению социально ожидаемой от него роли – «послушный сын», «хозяйственная дочь», «талантливый ребенок». Как отмечают Н. Н. Никитина, В. В. Гриценко, Е. П. Балкова, любое поведение ребенка на людях – это всегда «играние» роли²². Дошкольники или младшие школьники часто демонстрируют образцовое поведение в присутствии взрослых, но без привычного для них педагогического контроля, особенно при смене обстановки, они легко «забывают» свое примерное поведение: «И это связано не со слабым контролем, а со слабым усвоением той социальной роли, для которой свойственно такое поведение. Поэтому кроме контроля должно присутствовать объяснение как себя вести, показ положительного поведенческого образа, предпочтительнее на своем примере, и лишь потом – контроль»²³.

Социальный опыт связан не только с освоением социальных ролей и вхождением в сложную систему социальных отношений во всех видах деятельности. Семья – это первое социальное пространство, в котором каждый индивид получает свой опыт, это база, фундамент всех социальных связей, которые ему предстоит установить и создать, поэтому эффективность социализации зависит от системы отношений «родители – ребенок». В первую очередь, это могут быть функционально-ролевые отношения, которые проявляются в границах норм, образцов поведения и фиксируются правилами детских игр. Играя в «семью», дети воспроизводят те образцы поведения и ролевые позиции родителей, которые закреплены и функционируют именно в их семье. Нужно отметить, что даже на уровне дошкольного детства это закрепление бывает до-

статочно стабильным, хотя и относится к разряду детского социального творчества (О. Е. Лебедева, Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова).

Уникальность эмоционально-оценочных отношений связана с механизмом формирования сначала рефлексии и лишь затем – саморефлексии. Это проявляется уже на самых ранних этапах развития, когда ребенок вначале оценивает действия другого, проявляя эмоции удовольствия, радости или неудовлетворения, злости, обиды и лишь потом начинает переносить оценку на собственное поведение. Эмоционально-оценочные отношения связаны с проявлениями симпатии, антипатии в выборе партнера по игре, готовности или отказе от сотрудничества («я с тобой не дружу...»). И, безусловно, чем ярче эмоциональный фон детских (детско-взрослых) отношений, тем богаче диапазон жизненного (социального и личного) опыта. Например, маленькие дети часто боятся любого человека в белом халате, принимая его за врача, в общении с которым был опыт пережитых и страха. Человек же в клоунском парике и с цветным гримом, даже ничего не делая, сразу же вызывает у ребенка позитивные эмоции. Свой социальный опыт ребенок не столько осознает, сколько переживает – радость, удовлетворение, тревогу, страх. Личностно-смысловые отношения затрагивают отношения ребенка со «значимым Другим» и определяют основания для самостоятельного выбора.

В связке «мать – ребенок» огромную роль играет привязанность, которая, во-первых, выполняет функцию защиты и безопасности, а во-вторых, функцию социализации: она проявляется, в первую очередь, благодаря уверенности ребенка, что он найдет свою мать, как только он этого захочет, во вторую очередь, должна быть полная согласованность между требованиями ребенка и способностью матери их удовлетворить, т.е. мать всегда должна быть в распоряжении ребенка. Мать является для ребенка той точкой опоры, которая позволяет ему как социализироваться, т.е. закрепиться в среде (первым выразителем которой является мать) и вместе с тем отделиться и индивидуализироваться (единство социализации и индивидуализации).

Привязанности «мать – ребенок» и «отец – ребенок» представляют, как считает И. С. Кон, два разных, не совпадающих социальных контекста, механизмы которых явно не равны²⁴. Есть предположение, что в основе формирования привязанности, в том числе и эмоционально позитивной и/или эмоционально негативной, лежит качество и количество коммуникативных связей, от которых зависит формирование защищенного поведения. Поэтому для отца привязанность будет приближена к материнской, если он принимает активное участие в отношениях с ребенком (жесты, слова, сенсорика, игра).



Сегодня доказано, что две защищенные привязанности к обоим родителям более благоприятны для развития ребенка, чем к одному из них, так как мать поддерживает социализацию ребенка в основном на эмоциональном уровне, в то время как отец (на семантическом уровне) указывает ребенку его пол, роль, поколение. Кроме того, в отношении «родители – ребенок» важную роль играет восприятие детьми родителей как единства, пары. Несогласие между родителями (ценностей, установок, отношений) приводит к рассогласованию восприятия ребенка, возникновению трудностей примирения различных позиций родителей, и в случае неудачи это является причиной его агрессивности, конфликтов. Эта проблема обнаружена социальными педагогами у семей, находящихся в состоянии развода или имеющих «постразводный синдром».

Для каждого этапа социализации характерно взаимодействие ведущего вида деятельности, определяющего наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов), и ведущего типа общения (в рамках которого лучше и быстрее всего формируются и закрепляются основные положительные черты личности). В последовательности этапов детства динамика будет выглядеть следующим образом:

1) эмоционально-непосредственное общение – общение ребенка со взрослыми, осуществляется вне совместной предметной деятельности (младенчество);

2) предметно-манипулятивная деятельность – деятельность ребенка (преддошкольный возраст/дошкольное детство) с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми;

3) сюжетно-ролевая игра – сочетание игровой деятельности с общением, имитирующим определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников (младший дошкольный и младший школьный возраст);

4) учебно-познавательная деятельность – сочетание учебной деятельности и межличностного общения (младший и средний школьный возраст);

5) свободно-личностное общение – сочетание общения на интимно-личностные темы и совместной групповой деятельности по интересам (подростковое детство);

6) ценностно-ориентировочное (профессиональное) общение – общение старшеклассников на интимно-личностные темы в единстве с обсуждением перспектив будущего обучения и/или профессиональной деятельности, построение своей жизненной траектории²⁵.

Важно, что при переходе ребенка на более высокую ступень развития, в том числе и социального, прежние виды общения не исчезают, меняется их доминанта.

Таким образом, процесс конструирования социального и личностного опыта ребенка (человека) проходит в векторе от относительной бессвязности, гомогенности к согласованности, гетерогенности происходящего в сфере ближайшего развития. Более того, данный процесс, особенно на этапе дошкольного детства, идентичен инкультурации (по М. Херковиц), или освоению ребенком присущей ближайшему социуму культуры, формированию когнитивного, эмоционального, поведенческого сходства с ее представителями.

Данный феномен присутствует на всем протяжении жизни человека, хотя превалирует на этапе детства, что связано, в том числе, и с «узостью» рассматриваемого конструкта – личностного опыта. Данная проблема остро встает в отношении детей с особенностями в развитии, в таких наиболее сложных формах проявления, как слепота, глухота, нарушения опорно-двигательного аппарата и др. Возникают определенные трудности в общении, взаимодействии с другими людьми, миром вещей, природой, выступающими для ребенка важнейшими источниками переживаний и впечатлений, влияющими на развитие личности. Это ведет к ограничению поля социализации и возможностей построения конструкта – личностного и социального опыта – и выражается либо в преувеличении, либо недооценке собственных возможностей, возникновении страха несостоятельности, желания следовать стереотипам, гарантирующим безошибочность совершаемых действий. В этом случае вступает в действие механизм социальной адаптации как приспособления субъекта к реально существующим условиям жизнедеятельности – нормам, социальным институтам, ролям, например «ребенок – взрослый», «маленький – большой», «дошкольник – ученик».

В общем виде этапы социализации ребенка можно соотнести с периодизацией детства: дошкольное, младшее школьное, подростковое, юношество/старшее детство. Главной особенностью современного детства, по мнению В. И. Андреева, О. Газмана, И. Я. Зимней, А. Тубельского и др., является ориентированность ребенка/учащегося не только на субъектность своих действий, деятельности, но и на свободу собственного, в том числе социального и личностного, развития.

Педагогика свободы изначально рассматривает ребенка как уникальную духовную «самость» и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности, творчества (самодеятельности), свободного поведения (жизнедеятельности) и собственного опыта деятельности. «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает», писал В. А. Сухомлинский²⁶. Перефразируя данную мысль, отметим: никто не сможет сформировать социальный и личностный опыт ребенку (человеку), если он сам этого не



сделает, однако ему при этом необходима разумная помощь со стороны взрослых.

Свобода есть, она должна быть, однако свобода не может рассматриваться как вседозволенность, а только как осознанный, разумный компромисс между желаниями ребенка («Я хочу») и его возможностями («Я могу») (О. С. Газман, И. А. Зимняя, Н. Б. Крылова, О. Леонтьева и др.). Результатом этого компромисса и будет его творческая деятельность, а следовательно, и опыт этой деятельности. Как осуществлять этот компромисс, как научиться управлять своими желаниями и возможностями – этому может и должен научить ребенка взрослый, однако его позиция в корне должна измениться.

Современная педагогика выделяет следующие типы педагога: генератор идей, организатор обучения; инноватор; групповой посредник; личный консультант; инициатор; аналитик. А. В. Мудрик соотносит позиции педагога с отношением к школьникам разных возрастов: «организатор» (младшие классы), «руководитель» (подростковые классы), «опекун», «попечитель» (старшие подростки), «консультант» (старшие классы)²⁷. Добавим к этому модели, разработанные в русле педагогической поддержки: adviser – советник; tutor – тьютор, куратор (индивидуальный, групповой); career, counselor – консультант по выбору профессии; remedial teacher – корректор, педагог компенсирующего обучения; psychologist – психолог; social worker – социальный работник; защитник; сотрудник²⁸.

Многие из перечисленных моделей уже использовались в деятельности педагогов, особенно дополнительного образования, а какие-то можно отнести к разряду относительно новых. И хотя между ними, несомненно, есть отличия, их принципиально объединяет поддерживающая позиция педагога, предполагающая (по О. С. Газману и Н. Б. Крыловой), проявление позитивного отношения к деятельности ребенка (человека) и готовности со-действия, оказания ему реальной и своевременной помощи в познании себя, в самореализации, правильном выборе ценностей и путей формирования собственного опыта.

На каждом этапе социализации ребенок в сотрудничестве с взрослым решает три группы задач (А. В. Мудрик, Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, В. Р. Ясницкая и др.). Естественно-культурные задачи связаны с достижением определенного уровня сексуального развития (например, позитивное отношение к человеческому телу, адекватное восприятие сексуального развития, активное отношение к собственному физическому развитию). Данные задачи выходят на первый план в подростковом детстве. Социально-культурные задачи включают познавательные и морально-нравственные (формирование основных норм поведения в

обществе, принятие базовых общечеловеческих ценностей и нормативов, представлений об окружающем мире и др.); они доминируют в дошкольном и младшем школьном детстве. Социально-психологические задачи связаны с саморазвитием, самопознанием, самореализацией, самоутверждением и на первое место выходят в период подросткового и старшего школьного детства.

Согласно исследованиям А. С. Мудрика, В. Ф. Головановой, И. С. Кона, Н. Н. Никитиной и др. овладение социальным и личностным опытом у ребенка происходит тремя взаимосвязанными путями: во-первых, стихийно, так как ребенок с самых первых шагов выстраивает свою жизнь как социальное существо, член общества, присваивая накопленный им социальный опыт; во-вторых, целенаправленно, через овладение благодаря специально организованному обучению и воспитанию культурными ценностями и традициями, социальными нормами, принятыми в данном обществе; и, наконец, спонтанно – современная наука (физиология) выявила феномены врожденной адаптированности человека к социуму. В любом случае социализация и процесс формирования ребенком собственного социального и личного опыта неразрывны и сопровождают его поступательное развитие на всем протяжении детства.

Таким образом, социальный и личностный опыт – это всегда результат действий ребенка, его активного взаимодействия с окружающим миром, однако овладеть опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатами которых он является.

Примечания

- 1 См.: Белкин В. С. Возрастная педагогика. М., 1992. 220 с.
- 2 См.: Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1998. 198 с.
- 3 См.: Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб., 2004. 122 с.
- 4 Кон И. С. Ребенок и общество. М., 2003. С. 121.
- 5 См.: Черняева Т. Н. Не бойтесь, если ребенок наступит на грабли! // Директор школы. 2006. № 9. С. 67–70.
- 6 См.: Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. М., 1995. 134 с.
- 7 См.: Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. М., 2004. 86 с.
- 8 См.: Мудрик А. В. Психология и воспитание. М., 2006. 228 с.
- 9 См.: Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2008. 376 с.
- 10 Там же. С. 55.
- 11 Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2002. С. 72.
- 12 Реан А. А., Коломинский Я. Л. Указ. соч. С. 55.
- 13 См.: Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. 225 с.



- ¹⁴ Социальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / под ред. В. И. Загвязинского, М. П. Зайцева [и др.]. Тюмень, 2003. С. 31.
- ¹⁵ Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. С. 72.
- ¹⁶ См.: Мудрик А. В. Социальная педагогика. С. 17.
- ¹⁷ Там же.
- ¹⁸ Немов Р. С. Психология образования. М., 1988. С. 76.
- ¹⁹ См.: Реан А. А., Коломинский Я. Л. Указ. соч.
- ²⁰ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2003. С. 142.
- ²¹ См.: Немов Р. С. Психология образования. М., 1988. 356 с.
- ²² См.: Никитина Н. Н., Гриценко В. В., Балкова Е. П. Воспитание социально здоровой личности в условиях дополнительного образования // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности : сб. науч. тр. / под ред. Н. Н. Никитиной, И. Д. Демаковой. Ульяновск, 2007. С. 184–190.
- ²³ См.: Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 1995. С. 151.
- ²⁴ См.: Кон И. С. Указ. соч.
- ²⁵ См.: Корепанова М. В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001. 22 с.
- ²⁶ См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. З.И. Васильевой. М., 2001. С. 34.
- ²⁷ См.: Мудрик А. В. Психология и воспитание. 469 с.
- ²⁸ См.: Александрова Е. А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования : культуросообразная школа. М., 2002. С. 63–78.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, кафедра педагогики и психологии профессионального образования. E-mail: arend-irina@ya.ru

Баурова Юлия Владимировна – старший преподаватель, Институт развития бизнеса и стратегий Саратовского государственного технического университета им. Гагарина Ю. А., кафедра массовых коммуникаций и лингвистики. E-mail: workingday08@mail.ru

Беглова Эльмира Ильдусовна – аспирант кафедры общей и практической психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет. E-mail: elmirabeglova129@rambler.ru

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин, профессор. E-mail: benin@lenta.ru

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Al_fiya@bk.ru

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Гришанова Оксана Сергеевна – кандидат социологических наук, Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра социологии и психологии, доцент. E-mail: grihanok@mail.ru

Гончар Екатерина Анатольевна – старший преподаватель, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра экологии и природопользования. E-mail: goncharea@mail.ru

Дюжакова Марина Вячеславовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: d.sveta@rambler.ru

Елисева Елена Александровна – старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики его преподавания; соискатель кафедры методологии образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: elena.bright-eliseeva@yandex.ru

Клементьев Борис Семенович – кандидат философских наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра этики и эстетики, доцент. E-mail: klementyev@mail.ru

Короткова Галина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент. Мичуринский государственный аграрный университет, кафедра социальных коммуникаций и философии, доцент. E-mail: korotkova@mga.ru

Коженикова Дарья Андреевна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра методологии образования, аспирант. E-mail: kogevnikova@mail.ru

Лопухова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, кафе-

дра общей и практической психологии, доцент. E-mail: olopuhova@rambler.ru

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: iv.999@list.ru

Миронова Таисия Юрьевна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, аспирант. E-mail: tasya141@mail.ru

Митрофанова Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра методологии образования, доцент. E-mail: mitrofanova@mail.ru

Павлова Маргарита Анатольевна – Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра социологии и психологии, доцент. E-mail: maravlova@mail.ru

Пожарский Святослав Дмитриевич – кандидат психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, кафедра общегуманитарных дисциплин. E-mail: sdpozarskij@rambler.ru

Рудзинская Танзиля Фаатовна – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра специальной психологии, доцент. E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Рягузова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра общей и социальной психологии. E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования. E-mail: let01@mail.ru

Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: tkachevam@mail.ru

Усова Наталия Владимировна – кандидат психологических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, старший преподаватель. E-mail: Usova_Natalia@mail.ru

Шамионов Раиль Мунирович – доктор психологических наук, профессор, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, профессор. E-mail: shamionov@mail.ru

Шарапов Вячеслав Викторович – кандидат исторических наук, доцент, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Самара), кафедра общей и прикладной психологии. E-mail: sharapov61@mail.ru

Шувалов Александр Владимирович – кандидат психологических наук, руководитель психолого-логопедического отдела Центра развития творчества детей и юношества «Лефортово». E-mail: virtus@front.ru

Шустова Инна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный университет, кафедра педагогики. E-mail: innashustova@yandex.ru



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Arendachuk Irina Vasilyvna – candidate of psychology, associate professor, Institute of Continuing Professional Education of Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: arend-irina@ya.ru.

Baurova Yuliya Vladimirovna – senior teacher, Institute of Business and Strategies Development Gagarin Saratov State Technical University named after Gagarin Yu. A., subdepartment of mass communications and linguistics. E-mail: workingday08@mail.ru

Beglova Elmira Ildousovna – Kazan (Volga region) Federal University, subdepartment of general and practical psychology, postgraduate student. E-mail: elmirabeglova129@rambler.ru

Benin Vladislav Lvovich – doctor of pedagogy, professor, Bashkir state pedagogical university named after M. Akmully, subdepartment of cultural science and social and economic disciplines, professor. E-mail: benin@lenta.ru

Bocharova Elena Evgenyevna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Vagapova Alfiya Ravilevna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: Al_fiya@bk.ru

Grigoryeva Marina Vladimirovna – doctor of psychology, professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, professor. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Grishanova Oksana Sergeevna – candidate of sociology, associate professor, Saratov State Institute of improvement of professional skill and retraining of workers of education, subdepartment of sociology and psychology, associate professor. E-mail: grihanok@mail.ru

Gonchar Ekaterina Anatolyevna – senior teacher, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, subdepartment of ecologies and wildlife management. E-mail: goncharea@mail.ru

Duygakova Marina Vaycheslavovna – doctor of pedagogy, associate professor, Voronezh State Pedagogical University, subdepartment of pedagogics and a technique preschool and an elementary education, professor. E-mail: d.sveta@rambler.ru

Eliseeva Elena Aleksandrovna – senior teacher, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of german language and a technique of his teaching. E-mail: elena.bright-eliseeva@yandex.ru

Klementyev Boris Борис Семенович – candidate of philosophies, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of ethics and an aesthetics, associate professor. E-mail: klementyev@mail.ru

Korotkova Galina Vaycheslavovna – candidate of pedagogy, associate professor, Michurinsk State Agrarian University, subdepartment of social communications and philosophies, associate professor. E-mail: korotkova@mgau.ru

Kogevnikova Daryay Adreevna – Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment methodology of education, postgraduate student. E-mail: kogevnikova@mail.ru

Lopukhova Olga Gennadyevna – candidate of psychology, associate professor, Kazan (Volga region) Federal University, subdepartment of general and practical psychology. E-mail: olopuhova@rambler.ru

Malyshev Ivan Viktorovich – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: iv.999@list.ru.

Mironova Taisyya Uryyevna – Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: tasya141@mail.ru

Mitrofanova Larisa Mihaylovna – candidate of pedagogy, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment methodology of education, associate professor. E-mail: mitrofanova@mail.ru

Pavlova Margarita Anatolyevna – Saratov State Institute of improvement of professional skill and retraining of workers of education, subdepartment of sociology and psychology, associate professor. E-mail: mapavlova@mail.ru

Pozharsky Svyatoslav Dmitrievich – candidate of psychology, professor, St. Petersburg Institute of psychology and akmology, subdepartment of humanities disciplines. E-mail: sdpozharskij@rambler.ru

Rudzinskaya Tanzilya Faatimovna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of special psychology, associate professor. E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Rayguzova Elena Vladimirovna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of general and social psychology, associate professor. E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Tarasova Ludmila Evgenyevna – candidate of pedagogy, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: let01@mail.ru

Tkacheva Mariya Sergeevna – candidate of psychology, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: tkachevam@mail.ru.

Usova Natalya Vladimirovna – candidate of psychology, senior teacher, Institute of social education (branch) of the Russian state social university in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, senior teacher. E-mail: Usova_Natalia@mail.ru

Sharapov Vaycheslav Viktorovich – candidate of history, associate professor, Volga State Socio-Human Academy (Samara), subdepartment of general and applied psychology. E-mail sharapov61@mail.ru

Shamionov Rail Munirovich – doctor of psychology, professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, professor. E-mail: shamionov@mail.ru

Shuvalov Aleksandr Vladimirovich – candidate of psychology, the head of psycho-logopedic department SEE (state educational establishment) the Center of development of creativity of children and youths «Lefortovo». E-mail: virtus@front.ru

Shustova Inna Uryyevna – doctor of pedagogy, professor, Ulyanovsk State University, subdepartment of pedagogy. E-mail: inashustova@yandex.ru



Подписка на 2013 год

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

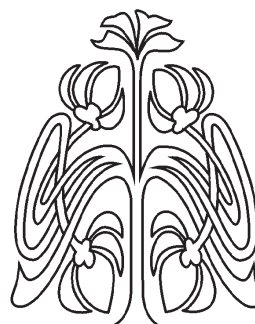
Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-50-04; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmeopsy@mail.ru



ПРИЛОЖЕНИЯ

